



FABIANA PANHOSI MARSARO

**PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DE LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: PARA ALÉM DA LETRA**

CAMPINAS
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Fabiana Panhosi Marsaro

**PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: PARA ALÉM DA LETRA**

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

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada, na área de Língua Materna.

CAMPINAS
2013

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

M351p Marsaro, Fabiana Panhosi, 1989-
Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa : para além da letra / Fabiana Panhosi Marsaro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975 - Crítica e interpretação. 2. Livros didáticos - Língua portuguesa. 3. Design gráfico. 4. Projeto Pedagógico. 5. Espaço arquitetônico. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Graphic-editorial project of portuguese language textbooks: beyond the letter.

Palavras-chave em inglês:

Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975

Textbooks - Portugueses language

Graphic design

Pedagogical Project

Architectural space

Área de concentração: Língua materna.

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]

Antônio Augusto Gomes Batista

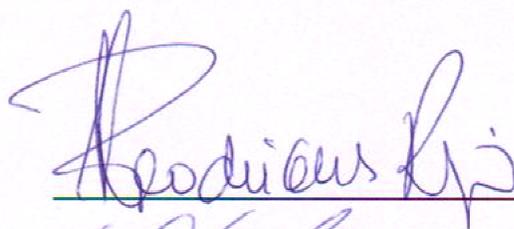
Cláudia Hilsdorf Rocha

Data da defesa: 23-05-2013.

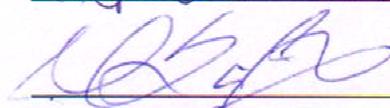
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo



Cláudia Hilsdorf Rocha



Antônio Augusto Gomes Batista

Antônio Augusto Gomes Batista

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Marcia Rodrigues de Souza Mendonça

IEL/UNICAMP
2013

Para Julio e Olívia, vô e vó,
com carinho e com saudade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à minha orientadora, Profª Drª Roxane Rojo, pela competência e exemplo enquanto profissional, pela paciência e cuidado que teve com este trabalho, pelo carinho e generosidade que sempre marcaram nosso relacionamento, pelas inúmeras possibilidades de aprendizado, que estão para muito além deste Mestrado.

Aos meus pais, Maria Rosa e Luiz Carlos, pelo apoio e incentivo aos estudos, pelos sacrifícios e renúncias que permitiram que eu chegasse até aqui, por tudo que são e que representam para mim.

À minha irmã, Mariana, pelo companheirismo e bom humor infalíveis, pela ajuda com o *Photoshop*, pelas broncas e pelas conversas antes de dormir.

À minha família, por sempre desejar o meu melhor, pela alegria que marca nossos encontros, pela torcida insistente para que este Mestrado chegasse logo ao fim.

À Camila, Cláudia, Cláudio, Cris, Dri, Fer, Heitor, Kátia, Marly, Raus, Roberta e a todos que, em algum momento, fizeram parte do Grupo de Orientação, pelas lembranças bonitas de nossas saudosas tardes Bakhtinianas.

À Ana, Dáfnie, Eli, Eliane, Janaína, Junot, Liv, Marylin, Melina, Paula, por trazerem leveza a este Mestrado e às disciplinas que cursamos. À Miriam e Tici, amigas de Congressos, pela hospitalidade e boa companhia. À Profª Drª Raquel Fiad e à Profª Drª Inês Signorini, por marcarem positivamente minha trajetória na Pós-Graduação.

À Nay, pela presença e incentivo constantes. À Gabi, Ká, Má, Sandy, pelos cafés e pelo carinho. À Ju e ao Marcelo, pela amizade de tantos anos. À Tÿta, Meyer e Lucas, por estarem sempre por perto. À Cris, Gi, Márcio e Henrique, por nossos bons momentos juntos. À Gabi e à Vanessa, pela luz e alegria.

A todos os funcionários do IEL, principalmente Cláudio e Miguel, da Secretaria de Pós, e ao pessoal da Biblioteca, pela eficiência e boa vontade com que me auxiliaram quando preciso.

Ao Prof. Dr. Clecio Bunzen, por todas as interlocuções que tanto contribuíram para a realização deste trabalho e pela participação valiosa no exame de qualificação.

À Profª Drª Márcia Mendonça, por sua atenção e delicadeza na leitura deste trabalho, pelo privilégio de sua presença na banca de qualificação e pelo aceite da suplência na de defesa.

À Profª Drª Cláudia Hilsdorf, pelos exemplos compartilhados e pela inspiração nesses anos de convivência, pela gentileza de aceitar compor a banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Antônio Batista, pelo aprendizado proporcionado pela leitura de seus textos, por engrandecer o momento da defesa com a honra de sua presença.

Ao Wesley, por estar comigo em todos os momentos deste trabalho – do início ao fim –, pelo amor tranquilo e fundamental, por me lembrar, sempre que foi preciso, que tudo daria certo.

RAPONZEL



Uma loja para
crianças



A PRINCEZA

F



A ROSA
DE OURO



A LWA



O LÁPIS
AVENTUREIRO



O JARDIM



A CIDADE DOS
BALOES



*“A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem;
ela nasce entre os homens, que juntos a procuram
no processo de sua comunicação dialógica”.*

(BAKHTIN, 2005[1929-1963], p. 109).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado, situada no campo da Linguística Aplicada, teve como objetivo analisar, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, o projeto gráfico-editorial de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, na edição de 2011, a saber, “Diálogo – Edição Renovada”, da editora FTD, e “Tudo é Linguagem”, da editora Ática. Na análise, procuramos entender de que forma o projeto gráfico-editorial e o projeto pedagógico do livro didático de língua portuguesa se inter-relacionam. Embasadas pela Teoria Bakhtiniana, defendemos a perspectiva que considera o livro didático de Língua Portuguesa como um enunciado em um gênero do discurso. Coerentes com essa Teoria, em nossa análise, respeitando os procedimentos metodológicos formulados por Bakhtin, partimos das situações concretas de enunciação para compreender de que modo se organizam, no gênero livro didático de Língua Portuguesa, seus temas, estilo e forma composicional. O projeto gráfico-editorial, nesse sentido, foi considerado parte fundamental da estruturação do discurso didático materializado nesse gênero. Para chegar a esse entendimento, baseamo-nos, principalmente, no conceito de forma arquitetônica, formulado pelo Círculo. Na análise, em comparação à coleção “Tudo é Linguagem”, o projeto pedagógico de “Diálogo – Edição Renovada” nos pareceu mais propício ao desenvolvimento de um projeto gráfico-editorial consistente, integrado à concepção da coleção. As duas coleções, porém, cumprem igualmente os critérios do Programa Nacional do Livro Didático quanto ao projeto gráfico-editorial, ou seja, são legíveis, estabelecem hierarquia entre as informações e trazem ilustrações de qualidade. Acreditamos que o Programa Nacional do Livro Didático poderia oferecer critérios mais consistentes quanto ao projeto gráfico-editorial, para além dos requisitos mínimos para elaboração de um livro legível. Concluimos que o projeto gráfico-editorial é adequado na medida em que se relaciona produtivamente ao projeto pedagógico do livro didático, priorizando estratégias que valorizem e ampliem a proposta de ensino-aprendizagem dos autores e não apenas soluções estéticas.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático de Língua Portuguesa; Projeto Gráfico-Editorial; Projeto Pedagógico; Forma Arquitetônica; Teoria Bakhtiniana

ABSTRACT

This Master's thesis, situated within the area of Applied Linguistics, has aimed at analyzing, from an enunciative-discursive perspective, the editorial-graphic project of two textbook collections for the teaching of Brazilian Portuguese language, recommended by the 2011 National Program for the Textbook, named "Diálogo – Edição Renovada", (FTD eds.), and "Tudo é Linguagem", (Ática eds.). Throughout the analysis, we have tried to understand how both the editorial-graphic and the pedagogical projects relate in the Brazilian Portuguese language textbook. Grounded on the Bakhtinian Theory, the theoretical perspective which considers the Brazilian Portuguese language textbook as a speech genre enunciation is taken. In accordance with that theory, in our analysis, and respecting the methodological procedures stated by Bakhtin, we departed from concrete enunciative situations to understand how themes, style and the composing structure are organized in the Brazilian Portuguese language textbook genre. According to this perspective, the editorial-graphic project has been considered as a key element for basis of the didactic discourse materialized in this genre. We came to grips with such an understanding of the matter by basing our analysis mostly in the architectural concept of form as conceived by the Circle. In the analysis, by comparing to the "Tudo é Linguagem" book collection, the pedagogical project of "Diálogo – Edição Renovada" proved us to be better suitable to the development of a consistent editorial-graphic project, integrating the concept established in the collection. Nevertheless, both didactic collections meet the criteria established by the National Program for the Textbook in terms of editorial-graphic project, i.e., they prove to be legible, there is a established hierarchy amongst information and they both present quality illustrations. We strongly believe that the National Program for the Textbook could have offered better consistent criteria regarding the editorial-graphic project, beyond the minimum required items for the elaboration of a readable book. All in all, we come to terms to the adequacy of the editorial-graphic project as it not only focus on aesthetic solutions but also interacts productively with the pedagogical project of the textbook, prioritizing strategies that enhance and value the teaching-learning approach offered by the authors

KEY-WORDS: *Brazilian Portuguese Language Textbook; Graphic-Editorial Project; Pedagogical Project; Architectural Form; Bakhtinian Theory.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de síntese da Teoria de Gêneros (ROJO, 2011, p. 12).....	45
Figura 2 – Mapa do espaço visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).....	79
Figura 3 - Parte da ficha de avaliação do PNLD/2008 (BRASIL, 2007, p. 42).....	103
Figura 4 - Parte da ficha de avaliação do PNLD/2011 (BRASIL, 2010, p. 53).....	104
Figura 5 - Quadro esquemático de coleção em que o projeto gráfico é destaque, no Guia do PNLD/2008 (BRASIL, 2007, p. 73).....	105
Figura 6 - Capa e páginas internas do exemplar do 6º ano da coleção Diálogo - Edição Renovada (BELTRÃO, GORDILHO, 2009a).....	142
Figura 7 - Créditos da coleção “Diálogo - Edição Renovada” - 6º ano.....	147
Figura 8 - Quadro Esquemático da coleção “Diálogo - Edição Renovada” no Guia do PNLD/2011 (BRASIL, 2010, p. 64).....	150
Figura 9 - Página do Sumário do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 5).....	152
Figura 10- Texto e imagens em página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 5).....	153
Figura 11 - Composição de página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 31).....	154
Figura 12 - Quadro dos conteúdos do Módulo 1 do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada"(BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 19).....	155
Figura 13– Texto da coletânea no volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 35-38).....	156
Figura 14- Página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 40).....	157
Figura 15- Página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 28).....	158
Figura 16- Página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 43).....	161
Figura 17- Capa e páginas internas do exemplar do 6º ano da coleção Tudo é Linguagem (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2009a).....	162
Figura 18– Créditos da coleção “Tudo é Linguagem” - 6º ano.....	167

Figura 19- Quadro Esquemático da coleção “Tudo é Linguagem” no Guia do PNLD/2011 (BRASIL, 2010, p. 142).....	169
Figura 20– Quadro “Estrutura de cada unidade”, no Manual do Professor da coleção “Tudo é Linguagem” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 12)	171
Figura 21- Sumário do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem"	173
Figura 22- Composição de página do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 28).....	174
Figura 23- Quadro de orientações complementares da Unidade 1 do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 24)	176
Figura 24– Página dupla do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 36-37)	177
Figura 25- Página dupla do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 32-33)	178
Figura 26- Página do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 43).....	179
Figura 27– Páginas do Projeto de Leitura ao final do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 264-269)	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
0.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS	1
0.2 PRIMEIRAS JUSTIFICATIVAS	2
0.3 LDP E PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DO LDP: UMA ENTRADA	3
0.4 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	11
0.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – DO LIVRO AO GÊNERO: LDP	15
1.1 UM BREVE HISTÓRICO	16
1.1.1 A invenção do livro	16
1.1.2 Os livros escolares e livros didáticos	20
1.1.3 Livros, livros didáticos e LDP no Brasil	25
1.2 QUESTÕES DE ABORDAGEM	38
1.2.1 O livro de Chartier e o livro de Bakhtin	39
1.2.2 O LDP como gênero do discurso	43
CAPÍTULO 2 – PROJETO-GRÁFICO EDITORIAL DO LDP	51
2.1 PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DO LDP: CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO	52
2.1.1 O papel do <i>design</i> na configuração do livro	52
2.1.2 <i>Mise en texte</i> e <i>Mise en page</i> : modos de fazer o livro	65
2.1.3 A visualidade do livro didático	69
2.2 PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DO LDP: UMA DEFINIÇÃO	73
2.3 TEORIAS PARA SE ENTENDER E ANALISAR O PROJETO GRÁFICO- EDITORIAL DO LDP	75
2.3.1 A gramática social-semiótica de Kress	75
2.3.2 A Semiótica sócio-histórica de Santaella	80

2.3.3 A arquitetônica de Bakhtin.....	83
CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DO LDP NA ESFERA EDITORIAL: CAMPO DE TENSÕES	89
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LDP NO BRASIL.....	90
3.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	91
3.1.1.1 Projeto gráfico-editorial no PNLD.....	95
3.1.1.1.1 Editais do PNLD.....	97
3.1.1.2 Guias do PNLD.....	99
3.2 LDP: OBJETO COMPLEXO PRODUTO DE RELAÇÕES COMPLEXAS.....	106
3.2.1 A configuração do mercado editorial brasileiro.....	108
3.2.2 Agentes do mercado editorial.....	111
3.2.2.1 Autores.....	114
3.2.2.2 Editores.....	118
3.2.2.3 <i>Designers</i>	123
CAPÍTULO 4: MATERIAIS E MÉTODOS	127
4.1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	128
4.2 DESENHO DE PESQUISA.....	132
4.3 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	135
4.4 GERAÇÃO DE DADOS.....	138
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	141
5.1 COLEÇÃO DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA (EDITORA FTD).....	142
5.1.1 Perfil da editora.....	143
5.1.2 Autoria da coleção.....	146
5.1.3 Perfil geral da coleção.....	148
5.1.4 O projeto gráfico-editorial.....	151
5.1.5 Exemplos.....	155
5.2 COLEÇÃO TUDO É LINGUAGEM (EDITORA ÁTICA).....	162

5.2.1 Perfil da editora	163
5.2.2 Autoria da coleção.....	166
5.2.3 Perfil geral da coleção.....	168
5.2.4 O projeto gráfico-editorial	170
5.2.5 Exemplos.....	176
5.3 DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	207
ANEXO I - Exemplos de páginas (HENDEL, 2003, p. 46-47).....	207
ANEXO II - Comparação da formulação dos critérios relativos ao projeto gráfico-editorial nos PNLDs 2008, 2011 e 2014	209
ANEXO III- Dados dos títulos de LDP com maior valor total negociado no PNLD 2011 entre as editoras que mais venderam no mesmo ano	213
ANEXO IV - Infográfico do histórico de aquisições da Abril Educação	215

INTRODUÇÃO

Um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. (BRASIL, 2006, p. 49)

0.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS

Livros sempre estiveram entre meus interesses e tive a sorte de ter vários deles entre meus brinquedos. Antes de ser alfabetizada e de frequentar a escola, produzi, eu mesma, alguns “livros”. Tendo em mãos folhas de sulfite, agrupava-as e dobrava-as ao meio. Em seguida, dedicava-me a ilustrar a capa e as páginas e pedia a minha mãe que grampeasse a produção após terminar. Ela teve o cuidado de guardar alguns desses exemplares e, a partir deles pude observar, já mais velha, que cheguei a empreender até reedições. Uma mesma história, por vezes, ganhava diferentes versões, com novas ilustrações, alterações na capa, acréscimo ou retirada de páginas.

Em idade escolar, conheci outro tipo de livro: os livros didáticos. Uma memória marcante é o entusiasmo que envolvia o primeiro contato com os livros que utilizaria ao longo de cada ano letivo. Cursei o Ensino Fundamental em escola particular, nas décadas de 1990 e 2000, e, no Ensino Fundamental I, eram adotados livros didáticos para todas as disciplinas. Após as compras de material escolar, quando chegava em casa, com deleite percorria os livros didáticos recém-adquiridos um a um, página por página. Curiosa, observava as várias fotos dos livros didáticos de Ciências e de História ou algumas das muitas tirinhas e *charges* do livro didático de Língua Portuguesa. Atraiam-me as capas, as cores, a textura (e o cheiro) do papel. Não havia leitura, efetivamente, mas um interesse pelo livro enquanto objeto.

Posso interpretar simbolicamente essas duas memórias, bem anteriores a esta pesquisa e ao meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, e mesmo, em um dos casos, a minha trajetória escolar, como as motivações mais remotas e afetivas para este trabalho; a raiz – inconsciente – das questões que viriam a crescer e dar forma a esta pesquisa: o interesse pela produção do livro e pelo livro em sua materialidade. Felizmente, minha trajetória acadêmica permitiu que eu pudesse encontrar teorias e

interlocutores com quem compartilhar esses interesses. Os questionamentos que originaram esta dissertação já foram anteriormente abordados em uma iniciação científica e em minha Monografia de Conclusão da Licenciatura em Letras. Esses dois trabalhos foram um ponto de partida para as reflexões que passarão a dar forma a este texto, ampliadas e amadurecidas.

0.2 PRIMEIRAS JUSTIFICATIVAS

Esta dissertação de mestrado, de forma geral, se desenvolve em torno de dois interesses bastante amplos a respeito do livro – especificamente do livro didático de Língua Portuguesa (doravante, LDP¹): o **fazer** o LDP e o LDP em sua **visualidade**. Elegemos como objeto desta investigação o projeto gráfico-editorial do LDP, isto é, em uma primeira definição², o planejamento – editorial – e a realização – gráfica – da forma e composição visual do LDP. O percurso que se materializa neste trabalho apontou para a possibilidade e a necessidade de se refletir sobre como o projeto gráfico-editorial do LDP pode contribuir ou não para um ensino-aprendizagem crítico e situado da língua portuguesa e sobre qual papel podem assumir, nesse contexto, a autoria, a edição e a configuração visual, pelas mãos de autores, editores e *designers*.

O projeto gráfico-editorial do livro didático pode, inicialmente, parecer terreno pouco fértil para reflexões pedagógicas engajadas e que efetivamente contribuam para se pensar a realidade e a melhoria da educação básica no país, principalmente nas instituições públicas de ensino. De fato, frente aos desafios que professores e alunos enfrentam diariamente em busca de uma educação de qualidade, esta parece ser uma questão menor.

Além disso, percebe-se nos últimos anos um desgaste no próprio conceito de livro didático. Em determinados contextos, por exemplo, concorrendo ou não com outros

¹ Ao longo de todo este trabalho, nos referiremos ao livro didático de Língua Portuguesa com a sigla LDP, o que poderá gerar, em alguns momentos, aparente redundância. Entretanto, cremos que isso seja necessário, pois enquanto há diferenças mais perceptíveis entre a configuração dos LDP e de outros objetos, como os livros tradicionais, apostilas, fascículos, sequências ou dispositivos didáticos, elas são mais sutis quando falamos em obras didáticas, materiais didáticos, coleções didáticas ou mesmo livros didáticos que não os de Língua Portuguesa. Nossa escolha, portanto, procura evitar uma flutuação de termos que gere interpretações além das pretendidas sobre o LDP, uma vez que suas características específicas são importantes para nós e para nossos objetivos de pesquisa, como explicitaremos no decorrer deste trabalho.

² No Capítulo 2, além de propor uma definição de projeto gráfico-editorial, justificamos o porquê de, nesse primeiro momento, optarmos por uma definição provisória.

materiais, o LDP acaba não sendo nem mesmo utilizado por professores e alunos em sala de aula. Em uma perspectiva mais ampla, com a popularização e a propagação das novas tecnologias, estão em voga os debates sobre a complementação ou substituição dos livros didáticos por computadores ou *tablets*, outra questão tida como urgente entre alguns setores.

Por que, então, mais uma pesquisa sobre o LDP? Por que, falando-se de LDP, escolher este objeto tão específico: o projeto gráfico-editorial? Como definir esse objeto e com que abordagem analisá-lo? De que forma essas reflexões participam do debate a respeito das urgentes demandas da educação linguística em nosso país?

Ainda que parcialmente, nesta Introdução, começaremos a dar as primeiras respostas a essas questões e procuraremos explicar que objeto é este que nos propusemos a analisar, qual nosso olhar sobre ele e quais são nossos objetivos com esta dissertação.

0.3 LDP E PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DO LDP: UMA ENTRADA

Livros didáticos, elaborados especificamente para se ensinar e se aprender, embora livros também – ou seja, “objetos compostos de folhas dobradas um certo número de vezes” dando forma a cadernos que “são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação” (CHARTIER, 1999, p. 7) –, diferenciam-se dos demais necessariamente em sua concepção, produção e uso e, mais pronunciadamente – o que nos interessa neste trabalho –, em sua configuração visual ou, em termos mais técnicos, em seu *design*. A configuração visual é processo integrante da transformação de um texto³ em livro, seja ele didático ou não. Nos termos de Collaro, “desenhar uma página significa muito mais que apenas dispor textos e fotos no papel, significa construir, estruturar os elementos que irão compor uma mensagem que deve ser trabalhada conscientemente.” (COLLARO, 1987, p. 15)

³ Na primeira ocorrência do termo “texto” em nosso trabalho, consideramos importante esclarecer que, ao longo desta dissertação, por vezes, dialogaremos com autores que partilham de concepções de “texto” diferentes das nossas. Em outros momentos, teremos de, propositalmente, limitar o sentido da palavra “texto”, por exemplo, colocando-o em oposição ao termo “imagem”. Isso não significa, porém, que estamos ignorando a complexidade das teorias existentes sobre texto e textualidade. Pelo contrário, sempre que possível e necessário, apoiadas na Teoria Bakhtiniana, reforçaremos a perspectiva enunciativo-discursiva na qual é preciso sempre considerar que o texto se realiza no todo do gênero.

Roger Chartier, ao investigar a história do livro, do leitor e da leitura, dedica-se, em vários de seus trabalhos, a analisar a *mise en page* e a *mise en livre*, ou seja, respectivamente, as técnicas e procedimentos para se dispor graficamente um conteúdo em uma página e as técnicas e procedimentos para se transformar um texto em um livro (CHARTIER, 2001). Essas questões se tornam importantes para o autor na medida em que ele entende que um processo de leitura pode ser “ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais que lhe é dado ler.” (CHARTIER, 2001, p. 96)

A respeito da materialidade do livro didático, especificamente, Alain Choppin (2004), em seu estado da arte da “História dos livros e das edições didáticas”, argumenta que “a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações” (CHOPPIN, 2004, p. 559). Entretanto, o autor aponta para a insuficiência de trabalhos sobre essa temática:

[...] têm sido negligenciadas as características “formais” dos livros didáticos. A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. (CHOPPIN, 2004, p. 559)

Choppin também constata que, no Ocidente, as análises dos livros didáticos tradicionalmente voltam-se apenas para o texto (o “conteúdo”), uma tendência reforçada pela formação dos pesquisadores e metodologias e instrumentos disponíveis (CHOPPIN, 2004, p. 559) e que pode ser relacionada às duas grandes categorias de pesquisas envolvendo o livro didático identificadas pelo autor.

Na primeira categoria, o livro didático se constitui como uma fonte para o pesquisador, que geralmente está interessado em um tema que o livro didático aborda de alguma maneira. Assim, essas pesquisas

concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a

representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo). (CHOPPIN, 2004, p. 554)

Na segunda categoria, o conteúdo do livro não é levado em conta. Encaixam-se aí as pesquisas que,

negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em um determinado contexto. (CHOPPIN, 2004, p. 554)

O autor faz a ressalva de que essa se trata de uma divisão esquemática, proposta por ele a fim de tornar mais didática sua exposição, e que “uma pesquisa geralmente participa — ainda que em proporções variáveis — das duas categorias” (CHOPPIN, 2004, p. 554). Ainda assim, uma vez que ele constata que as análises de texto prevalecem na literatura, conclui-se que as pesquisas da primeira categoria são as que mais provocam interesse ou, pelo menos, que são as mais comuns. Portanto, embora a forma e o *design* do livro didático e seus processos de produção, circulação e uso sejam bastante característicos, esses temas não têm sido muito caros aos pesquisadores.

Essa mesma constatação se aplica ao contexto brasileiro. Aqui também, seguindo a tendência internacional, nas últimas décadas “os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores” (CHOPPIN, 2004, p. 549). A Literatura sobre os LDP, particularmente, já conta com estudos consistentes que procuram defini-lo⁴, discutir sua validade⁵ e analisar sua produção e circulação⁶, entre outros temas.

Batista e Rojo oferecem, em artigo de 2005 que faz parte de levantamento mais amplo realizado a pedido da UNESCO, a descrição mais recente e detalhada do atual estado das investigações a respeito dos livros escolares no Brasil. Em seu estado da arte, os autores consideraram o período de 1975 a 2003, analisando a produção acadêmico-científica de

⁴Como BUNZEN (2005), considerando-o um gênero secundário do discurso, perspectiva que compartilhamos.

⁵ Por exemplo, CORACINI (1999).

⁶ Ver ROJO (várias publicações) e o grupo de pesquisa “O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, perfil e circulação” (LDP-Perfil) no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

forma geral e aprofundando-se nas dissertações de mestrado e teses de doutorado⁷. Nesse aprofundamento, Batista e Rojo constataam que, entre as pesquisas do período analisado, há:

(a) uma forte atenção aos livros didáticos, em detrimento dos paradidáticos e demais tipos; (b) um também forte interesse pelo estudo dos conteúdos e metodologias de ensino, permanente em todo o período analisado; (c) o surgimento ainda que em pequeno número de novas temáticas, que tornam mais complexa a abordagem do livro escolar, envolvendo diferentes aspectos desse objeto ou o conjunto das condições de produção e de circulação dos livros (produção, uso, usuários, distribuição e circulação, políticas). (BATISTA; ROJO, 2005, p. 38-39)

Os autores também verificam, assim como Choppin (2004), uma tendência de que os pesquisadores tomem os livros escolares (o livro didático incluso) como “documentos”, ou seja, como uma fonte de dados para as pesquisas. Em suas conclusões, eles afirmam ainda que, em nosso contexto, percebe-se “certo desprestígio do estudo sobre esse objeto” (BATISTA; ROJO, 2005, p. 42) e alertam para outro tema que tem sido negligenciado pelos pesquisadores brasileiros: o “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). No panorama descrito por Batista e Rojo, não são registradas pesquisas voltadas especificamente para os aspectos formais do livro didático, o que nos leva à conclusão de que estas eram raras ou inexistentes, pelo menos até o ano de 2003, período considerado.

Passada quase uma década das publicações de Choppin e de Batista e Rojo, entretanto, podemos observar um aumento do interesse dos pesquisadores pela configuração visual do livro didático, entre os quais nos incluímos, ainda que essas investigações não tenham sido sistematizadas em um novo estado da arte, tanto para o contexto brasileiro quanto internacional. Com as rápidas e profundas transformações em nossa sociedade nos últimos anos, impulsionadas pela popularização das novas tecnologias, das redes sociais e de novos dispositivos digitais, como os *tablets*, surgiram também novas demandas para a leitura e aprendizagem, práticas que já não são mais saciadas (ou

⁷ Os autores não encontraram, no período pesquisado, teses de livre-docência e professor titular que tivessem o livro didático como objeto.

motivadas) apenas pelo texto verbal escrito. Nesse contexto de imagens, sons e cores cada vez mais acessíveis através da tecnologia, as pesquisas precisam eleger novos objetos.

A fim de comprovar essa percepção, realizamos um breve levantamento⁸ das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas na última década, na área de Humanas, que, abordando o livro didático, não tinham foco nos seus conteúdos apenas, mas de algum modo em seus aspectos formais também. Mesmo que seja uma amostra pequena, fruto de uma pesquisa não exaustiva, os trabalhos encontrados mostram-nos uma ruptura da esquematização que Choppin aponta nos estudos sobre o livro didático. Algumas das pesquisas mais recentes das áreas de Educação e Letras não se ocupam apenas do texto do livro didático, ao passo em que começam a aparecer trabalhos das áreas de Editoração e *Design* que também se prestam a reflexões discursivas sobre esse objeto. Listamos a seguir os trabalhos encontrados, agrupando-os a partir de três tendências temáticas e de abordagem identificadas.

No primeiro grupo, reunimos quatro trabalhos recentes em que o conteúdo do livro didático ainda está em xeque, mas considerado para além do texto. Percebendo a importância do que chamam de “gêneros visuais multimodais”, “gêneros multi- e intersemióticos”, “textos visuais” e “imagens visuais”, essas pesquisas voltam-se para os aspectos visuais do livro e os relacionam a questões relativas aos conteúdos e metodologias das disciplinas.

- “Gêneros visuais multimodais em livros didáticos: tipos e usos”, dissertação de mestrado de Anne Karine de Queiroz, de 2005, defendida no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Teve como objetivos “investigar variedades de gêneros visuais nos Livros Didáticos e observar como

⁸O levantamento foi realizado em meio digital, nos dias 17 e 18 de junho de 2012, através da ferramenta “Busca Integrada (Summon)”, do Sistema de Bibliotecas da UNICAMP, que dá acesso a todas as fontes de informação disponibilizadas pela Instituição: Base Acervus (catálogo da Unicamp), Biblioteca Digital da Unicamp, Portal de Periódicos da Capes, Bases de Dados (referencial e texto completo), Periódicos Eletrônicos, e-Books entre outros. Também fizemos uma busca mais ampla utilizando o Google Acadêmico (scholar.google.com.br/), a fim de contemplar trabalhos de outras instituições. Utilizamos várias combinações de palavras-chave, incluindo as seguintes expressões: “livro didático”, “visualidade”, “*design*”, “projeto gráfico-editorial”. Para filtrar os resultados, selecionamos trabalhos que tivessem o LDP como objeto e/ou cujos pesquisadores pertencessem à área de Humanas.

esses gêneros visuais multimodais estão a serviço da construção do conhecimento” (QUEIROZ, 2005, s/p.).

- “Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa”, dissertação de mestrado de Heitor Gribl, de 2009, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa buscou “refletir teoricamente sobre as linguagens verbal e visual presentes nas coletâneas (antologias) de textos e suas abordagens de leitura oferecidas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa” (GRIBL, 2009, p. VI).
- “Textos visuais em exercícios de livros didáticos”, dissertação de mestrado de Rosana de Paiva Lima, de 2009, defendida no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Objetivou “investigar quais textos visuais são mais recorrentes na seção de atividades e verificar com quais funções são utilizados nos exercícios, atentando para as marcas linguísticas (palavras, expressões), nos enunciados, que remetem para o texto visual” (LIMA, 2009, p. 8).
- “Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)”, tese de doutorado de João Batista Gonçalves Bueno, de 2011, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O trabalho procurou estudar “como as metodologias de leitura de imagens visuais apresentadas nos livros didáticos, inserem-se nas culturas escolares dentro de um processo de amálgama de saberes provenientes da Academia, dos autores e editores e dos conhecimentos dos professores” (BUENO, 2011, p. VII)

No segundo grupo, pudemos colocar dois trabalhos em que os aspectos físicos do livro estão em pauta, mas não necessariamente discutidos do ponto de vista pedagógico. Em um deles, o interesse se volta para o “formato” do livro didático e no outro, o foco recai sobre as capas e suas relações com o *design* do livro didático em diferentes momentos ao longo da história.

- “A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados”, tese de doutorado de Persio Nakamoto, de 2010, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O “projeto verificou como o formato dos atuais livros didáticos de Língua Portuguesa pode influenciar na sua recepção pelos estudantes, tudo isso se baseando em postulados a respeito da semiótica, da leitura e do *design* gráfico” (NAKAMOTO, 2010, p. IX).
- “Visualidade do livro didático no Brasil: o *design* de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980”, dissertação de mestrado de Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes, de 2010, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. No trabalho, “as capas documentadas e analisadas mostram um momento em que o *design* do livro didático se equiparou ao melhor *design* encontrado em outros veículos da cultura no Brasil” (MORAES, 2010, s/p.).

Por fim, representando uma terceira tendência, temos dois trabalhos em que o foco não está exatamente na materialidade do livro didático, mas nos agentes e processos envolvidos em sua produção, discutindo, nesses exemplos especificamente, o *design* e o *designer*.

- “O *design(er)* na produção editorial do livro didático: funções, contribuições e limites”, dissertação de mestrado de Fernanda Maciel Jardim, de 2010, defendida no Departamento de Artes e *Design* da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A dissertação “trata da inserção do *design(er)* na produção editorial do livro didático [...] com enfoque no livro de geografia de ensino fundamental [...]” (JARDIM, 2010, s/p.).
- “Olhares do *design* sobre o livro didático de língua portuguesa”, dissertação de mestrado de Romulo Miyazawa Matteoni, de 2010, defendida no Departamento de Artes e *Design* da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A pesquisa “visa-se a lançar um olhar que possibilite discussões sobre os

mecanismos de avaliação governamentais atuais, o uso da imagem nos livros didáticos, a inserção de outros gêneros discursivos em seu conteúdo e, essencialmente, sobre os lugares do *Design* junto a produção de livros didáticos no Brasil” (MATTEONI, 2010, s/p.).

Diante do panorama esboçado por essas pesquisas, confirmamos a necessidade de eleger novos objetos de pesquisa e de lançar novos olhares sobre objetos já não tão novos, como é o caso do livro didático, considerando que nossa realidade “têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38 *apud* ROJO, 2009, p. 107).

Transformar textos em livros, objetos complexos, demanda processos de produção igualmente complexos e que mobilizam diversos agentes. Falando-se em livros didáticos, outros fatores se somam à equação, ainda mais no Brasil, que possui o maior programa de distribuição gratuita de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e um cenário editorial bastante particular, em que o lucro das grandes editoras é fonte justamente das vendas de livros didáticos para o Governo Federal.

Nesse cenário, o LDP assume uma identidade híbrida de produto comercial e instrumento de ensino-aprendizagem. Estão em jogo muitos interesses e, inevitavelmente, nem sempre os pedagógicos prevalecem. Essa configuração não se dá sem tensões e elegemos o projeto gráfico-editorial como objeto desta dissertação com a hipótese de que na materialidade do LDP esses processos se cristalizam. Uma discussão nessa perspectiva ainda não está feita, podendo ser iniciada em parte por este trabalho, contribuindo, portanto, com as atuais investigações a respeito do livro didático.

Situamos nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada, ele mesmo híbrido, transdisciplinar e aberto às inúmeras possibilidades de ressignificação de objetos e de teorias. Em nossa abordagem, também entendemos que uma análise dos aspectos formais do LDP não é necessariamente “formalista”, ou seja, um exercício com fim em si mesmo,

uma vez que nos apoiamos na Teoria Bakhtiniana⁹, que não comporta esse tipo de perspectiva. Neste trabalho, temos o intuito de propor uma análise discursiva, sócio-histórica e dialógica do projeto gráfico-editorial do LDP, este necessariamente entendido como um gênero secundário do discurso.

0.4 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

A partir do que foi exposto até aqui e coerentes com a Teoria Bakhtiniana, elencamos como nossos objetivos neste trabalho:

- ✓ Descrever e analisar, de modo geral, o contexto sócio-político e econômico em que se insere a produção do LDP no Brasil, enfatizando as políticas públicas do Governo Federal e a atual configuração do mercado editorial brasileiro.
- ✓ Descrever e analisar os enunciados sobre o projeto gráfico-editorial que circulam nos Editais e Guias do PNLD, ou seja, nos documentos oficiais que regem a produção dos LDP destinados à compra pelo Governo Federal e uso em escolas públicas do país.
- ✓ Descrever e analisar, por meio de pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, em uma perspectiva enunciativo-discursiva baseada na Teoria Bakhtiniana¹⁰, o projeto gráfico-editorial de duas coleções de LDP destinadas ao Ensino Fundamental II e recomendadas no Guia do PNLD/2011, a saber, **“Diálogo – Edição Renovada”**, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicada pela editora FTD, e **“Tudo é Linguagem”**, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa

⁹As concepções Bakhtinianas de língua e de linguagem surgiram como alternativa ao formalismo que dominava as análises no século XX. “Os estudos advindos do que se denomina, hoje, pensamento bakhtiniano envolvem os trabalhos produzidos, ao longo de várias décadas, por Mikhail Bakhtin (1895-1975) e outros intelectuais russos: Valentin N. Volóchinov (1895-1936); Pável N. Medviédev (1891-1938); Matvei I. Kagan (1889-1937); Lev V. Pumpiánski (1891-1940); Ivan I. Sollertínski (1902-1944); M. Iúdina (1899-1970); K. Váguinov (1899-1934); B. Zubákin (1894-1937). O conhecimento produzido em diálogo intelectual por esses cientistas/literatos, filólogos, filósofos/professores/artistas integra o que pesquisadores contemporâneos denominam, não sem polêmica, Círculo (de Bakhtin).” (BRAIT, 2012, p. 11)

¹⁰ Principalmente os textos de BAKHTIN (2003[1952-53/1979]) e BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2006[1929]).

Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, publicada pela editora Ática.

Acreditamos que esses objetivos serão atingidos na medida em que respondermos às seguintes questões de pesquisa:

1. De que modo se pode definir, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, o conceito de projeto gráfico-editorial?
2. De que modo se configuram os projetos gráfico-editoriais das coleções analisadas e quais suas relações com seus projetos pedagógicos?
3. De que modo autoria, editoração e *design* participam da elaboração dos projetos gráfico-editoriais das coleções analisadas?

Para tanto, esta dissertação, que efetivamente inicia-se agora, organiza-se do modo que descrevemos a seguir.

0.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

No **Capítulo 1**, enfatizando o contexto brasileiro, ofereceremos um breve panorama histórico da constituição do LDP, desde as origens do livro tradicional até o modelo que temos hoje. Também examinaremos as implicações das diferentes abordagens da materialidade do LDP, discutindo a postura que o considera suporte de outros gêneros para defender a perspectiva sócio-histórica que o encara como enunciado em um gênero do discurso, a partir da teoria de gêneros do Círculo de Bakhtin.

Em seguida, no **Capítulo 2**, buscaremos construir, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, uma definição de projeto gráfico-editorial do LDP. Para tanto, partiremos das noções de “*design* do livro”, “*mise en texte*” e “*mise en page*” e “visualidade”, passando por algumas teorias que nos ajudam a entender e analisar o conceito, como a gramática visual de Gunther Kress (1996; 2010) e a semiótica sócio-histórica de Santaella (2007), chegando ao conceito Bakhtiniano de *arquitetônica*.

O **Capítulo 3** é dedicado à descrição e análise do complexo contexto de produção do LDP. Inicialmente, procuraremos explicar como funcionam as políticas públicas direcionadas ao LDP, em especial o PNLD, e de que forma o projeto gráfico-editorial aparece nos Editais e Guias do Programa. Em seguida, faremos um panorama da atual configuração do mercado editorial brasileiro, para então percorrermos o processo de produção do LDP, enfatizando os papéis de autor, editor e *designer*, principais agentes envolvidos.

No **Capítulo 4**, “Materiais e métodos”, teceremos reflexões teórico-metodológicas a fim de justificar a abordagem empregada nesta pesquisa, qualitativa e interpretativista, e o porquê de situar nosso objeto de estudo – o projeto gráfico-editorial do LDP – no campo da Linguística Aplicada. Também nos dedicaremos a descrever como se deu a seleção do nosso *corpus*, a saber, as coleções de LDP “Tudo é Linguagem”, da Editora Ática, e “Diálogo – Edição Renovada”, da Editora FTD, e os métodos de geração e análise de dados.

O **Capítulo 5** consistirá na análise de dados e discussão de resultados, à luz das teorias discutidas ao longo da dissertação. Traçaremos o perfil das duas coleções que constituem o *corpus* e das suas respectivas editoras. Também apresentaremos, para cada coleção, a análise de seus projetos gráfico-editoriais em relação aos seus projetos pedagógicos. Complementaremos a análise com a discussão de exemplos significativos retirados da primeira unidade/módulo do volume do 6º ano de cada uma das coleções.

Finalmente, ao concluir este trabalho, nas **Considerações Finais**, vamos avaliar se nossos objetivos foram alcançados, retomando nossas questões de pesquisa e mostrando em que medida foram respondidas, além de propor novas questões sobre as quais futuros estudos poderão se debruçar.

CAPÍTULO 1

DO LIVRO AO GÊNERO: LDP

Em resumo, um livro é um livro;
por isso mesmo, *é mais que um
livro*. (BRASIL, 2006, p. 12)

Ao longo dos séculos, longe de serem encarados apenas como simples páginas de papel encadernadas, os livros constituíram-se em objetos de grande valor simbólico e cultural para a humanidade. Há, inclusive, a despeito da popularização de novas tecnologias, os que ainda defendam, como Umberto Eco, em entrevista ao Jornal “O Estado de S. Paulo”, que o livro “é como uma colher, um machado, uma tesoura, esse tipo de objeto que, uma vez inventado, não muda jamais. Continua o mesmo e é difícil de ser substituído” (BRASIL, 2010, s/p).

A história do livro e da leitura tem sido contada e recontada por muitos autores. Um deles é o historiador francês Roger Chartier, já citado em nossa introdução, que a toma como foco de seus trabalhos. O autor defende a existência de uma “dupla natureza do livro, material e discursiva” (CHARTIER, 2010, p. 16). Associada a esse entendimento, como explicam Bunzen e Rojo (2005), está a noção de suporte, utilizada por alguns teóricos “como uma forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto [...] altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação em sociedade” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 83). Analisando-se os livros, sob essa perspectiva, não raro chega-se à conclusão de que sua forma, em si mesma, poderia determinar seus modos de recepção e de apropriação.

Como já afirmamos, neste trabalho, orientados pela Teoria Bakhtiniana da Enunciação, adotamos uma perspectiva sócio-histórica e dialógica da linguagem. Assim como propõem Bunzen e Rojo (2005), a partir da teoria de gêneros do Círculo de Bakhtin, defendemos a produtividade de se tomar o LDP, ele mesmo, como enunciado em um gênero discursivo e não como um suporte para outros gêneros.

Neste capítulo, portanto, em um primeiro momento retomaremos a história do livro, do livro didático, de mais modo geral, e, no contexto brasileiro, do LDP. Em um segundo momento, terá lugar uma discussão sobre as diferentes abordagens do livro enquanto objeto, em que reiteraremos que nosso entendimento a respeito do livro não é o mesmo de Chartier e proporemos uma análise discursiva do projeto gráfico-editorial do LDP, este último tomado como gênero secundário do discurso.

1.1 UM BREVE HISTÓRICO

A seguir, buscaremos traçar uma história do livro tradicional e do livro didático, especificamente de língua portuguesa, enfocando o contexto europeu e brasileiro. Considerando o espaço disponível neste trabalho, nossa tentativa será, necessariamente, breve. Estamos cientes, porém, e fazemos esta ressalva, de que, como é próprio da história, ao tentar encadear os fatos, o faremos da forma mais lógica e linear possível, o que obrigatoriamente acabará por neutralizar alguns conflitos e rupturas.

Ressaltamos, então, que a ideia aqui não é recontar essa complexa história, algo que outros autores, dedicados exclusivamente a essa empreitada, já fizeram melhor que nós. Neste Capítulo 1, gostaríamos de ilustrar os contextos políticos, econômicos e culturais em que circularam diferentes livros e livros didáticos, para que possamos, nas próximas seções do trabalho, estabelecer relações com nossa realidade contemporânea.

1.1.1 A invenção do livro

Em aula proferida na Universidade de Belgrano, em 1978, o escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) foi enfático: “Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro” (BORGES, 1999, s/p). Comumente, associa-se a invenção do livro a outra: a da prensa de tipos móveis por Johann Gutenberg (1398-1468?). A contribuição do impressor alemão, entretanto, não foi criar o livro, que já existia em sua forma manuscrita, mas impulsionar sua industrialização e a profissionalização dos agentes envolvidos em sua produção.

Como sabemos, por muito tempo, a história humana valeu-se essencialmente da comunicação oral. No mundo grego antigo, autores não produziam para serem lidos, mas

para serem ouvidos. A transmissão e a divulgação de suas obras aconteciam oralmente, através de atores, rapsodos, oradores e leitores-recitadores, conseqüentemente, personagens de grande importância nessa sociedade. Como explica Araújo (1986, p. 36), até o século III a.C.

os livros figuravam na verdade como *aides-mémoires* dos autores [...] A função do livro, no sentido moderno, só teria lugar a partir das solicitações criadas pelos sofistas, da multiplicação das obras de prosa e da popularização da tragédia, o que estimulava a produção de textos.

Chartier afirma que “a figura do ‘autor oral’ é uma figura de longa duração” (CHARTIER, 1999, p. 26) e vai permanecer até os últimos séculos da Idade Média, quando o autor moderno aparece, legitimando sua autoridade sobre a cópia manuscrita ou impressa de seu texto. Araújo (1986, p. 36) aponta ser considerado Isócrates (436-338 a.C.) o primeiro autor a escrever mais para ser lido do que recitado. No século IV a.C., atendendo ao aumento desse tipo de demanda, o livro e o seu comércio passam efetivamente a desenvolver-se. No século II a.C., segundo o autor, a produção e venda de livros aumentara de forma significativa e já abrangia “todo o mundo mediterrâneo e a França” (ARAÚJO, 1986, p. 38).

O livro antigo, manuscrito, era elaborado em longas sessões em que uma pessoa ditava o texto e este era transcrito simultaneamente por um grupo de copistas profissionais (ARAÚJO, 1986, p. 39). O texto, organizado em colunas, era distribuído em faixas de papiro, fazendo do livro um rolo (*volumen*) que o leitor deveria segurar com as duas mãos e desenrolar conforme avançava na leitura (CHARTIER, 1999, p. 24).

No século II d.C., com o aparecimento do códice¹¹, o livro sofre uma transformação radical em sua forma, considerada mais revolucionária que as invenções posteriores de Gutenberg. Para concorrer com o papiro, surgiu um novo material: o pergaminho, nome dado às páginas produzidas com couro animal¹². Mais resistentes, elas “eram costuradas de modo a formar cadernos, em geral de três ou quatro folhas, via de regra numeradas no reto, o que constituiu outra grande novidade” (ARAÚJO, 1986, p. 39).

¹¹ Ou códex.

¹² Geralmente usava-se a pele de cabras, ovelhas ou carneiros.

Esse novo formato acabou eliminando o rolo, mas a técnica de reprodução dos textos permaneceu sendo a cópia manuscrita, que nesse período, a partir dos primeiros séculos da era cristã, foi empreendida principalmente por monges.

Nos mosteiros de toda a Europa, até o século XV,

os monges desenvolveram efetivamente intenso trabalho de compilação de manuscritos, transcrevendo, ilustrando, reunindo os melhores exemplares destinados à mais ampla divulgação possível, sobretudo dentro da comunidade religiosa. (ARAÚJO, 1986, p. 42)

Como explica Chartier, “os leitores medievais e modernos apropriaram-se das obras antigas – ou, ao menos, daquelas que puderam ou quiseram copiar” (CHARTIER, 2010, p. 11). Na Idade Média, entre os monges copistas, havia o intuito não só de conservar os textos clássicos, mas de reunir em enciclopédias e compêndios todo o conhecimento acumulado pela humanidade até então (ARAÚJO, 1986, p. 41). A produção dos religiosos, além de abastecer suas próprias bibliotecas, supria a demanda dos membros das classes mais altas, como aristocratas, eruditos e colecionadores.

Em paralelo, entre o século XIII e o início do século XV, foram introduzidos na Europa o papel e a xilografia, duas invenções vindas do Extremo Oriente “que terminaram por associar-se” (ARAÚJO, 1986, p. 44). Bem mais barato que o pergaminho, o papel tornou-se seu forte concorrente, mas não o superou de imediato. Por algum tempo ainda, mesmo depois do surgimento da imprensa, ambos os materiais continuaram a ser utilizados na produção dos códices.

A xilografia foi inicialmente empregada na Europa para ilustrar cartas de baralho e manuscritos (ARAÚJO, 1986, p. 45). Contudo, essa técnica de impressão que utiliza madeira em relevo já era empregada por chineses, japoneses e coreanos também na multiplicação de textos “a partir de modelos caligráficos” (CHARTIER, 1999, p. 10).

Foi baseando-se nesse sistema que Gutenberg iniciou no Ocidente, em meados de 1450, a chamada revolução industrial do livro. Ao substituir os caracteres caligráficos presos na madeira da impressão oriental por caracteres romanos móveis, o alemão tornou-se responsável pela invenção da tipografia, que veio a superar a xilografia.

Na tipografia as letras são soltas, em consequência *móveis*, podendo ser trocadas ou reutilizadas à vontade. Havia a intenção deliberada, por parte dos tipógrafos, de concorrer com a sólida indústria de manuscritos, a essa altura já utilizando bastante o papel (ARAÚJO, 1986, p. 45).

Por ser uma técnica mais rápida e barata, a “tipografia foi vital para incrementar o processo de multiplicação de textos, e justamente sua velocidade de reprodução terminou por destruir a tradicional indústria de manuscritos” (ARAÚJO, 1986, p. 45). Entretanto, como Chartier observa, essa substituição não foi tão imediata e por alguns séculos esses dois sistemas ainda sobrepuseram-se (CHARTIER, 1999, p. 10). Para o autor,

a invenção da imprensa não modificou as estruturas fundamentais do livro, composto, depois como antes de Gutenberg, por cadernos, folhetos e páginas, reunidos em um mesmo objeto. (CHARTIER, 2010, p. 8)

Já Araújo atribui mais importância aos pioneiros do livro impresso, que segundo ele, efetivamente, “criaram o livro moderno, a partir de certas soluções gráfico-estéticas” (ARAÚJO, 1986, p. 45-46). O autor destaca que, nos anos que se seguiram à introdução da tipografia, os primeiros impressores dedicaram-se a sistematizar e padronizar as técnicas para produção de livros e “em menos de trinta anos o novo produto tomou basicamente a aparência com que o conhecemos até hoje.” (ARAÚJO, 1986, p. 45)

Araújo registra ainda que as primeiras editoras surgiram no século XVI e daí em diante a indústria do livro foi sendo progressivamente sofisticada.

A partir da segunda metade do século XVIII [...], nos centros urbanos mais desenvolvidos, com efeito, separaram-se nitidamente as funções do publicador das do impressor ou tipógrafo e da do livreiro. (ARAÚJO, 1986, p. 49)

No século XIX, segundo Chartier, “os papéis do autor, do editor, do tipógrafo, do distribuidor, do livreiro, estavam então claramente separados” (CHARTIER, 1999, p. 17).

A partir daí, a popularização do livro foi crescente, acompanhando as melhorias nas técnicas de produção e na logística para distribuição. Araújo destaca as modificações

que ocorreram na materialidade do livro a partir de finais do século XVIII, possibilitadas pelo desenvolvimento de novos princípios e métodos de ilustração e diagramação:

o apelo visual tornar-se-ia cada vez mais presente, tanto do ponto de vista iconográfico, desde a xilogravura, o talho-doce¹³, a água forte¹⁴ e a litografia¹⁵, até a fotografia, quanto ao puramente tipográfico, em que programações visuais arrojadas passariam a reduzir o texto quase a um elemento decorativo, exposto em linhas sinuosas, margens irregulares, audaciosas misturas de corpos e famílias de tipos etc. (ARAÚJO, 1986, p. 49)

Mais baratos e acessíveis, os livros ganham *status* de produto de massa na Europa na década de 1850, “apresentados como ‘livros de bolso’” (ARAÚJO, 1986, p. 49).

Cabe ressaltar que a história do livro contada por Araújo e Chartier se escreve por meio da materialidade e dos modos de produção do livro. Para Araújo, tanto no período manuscrito quanto no período tipográfico,

o que se verifica, em verdade, é um esforço milenar, na cultura ocidental, pela preservação e transmissão de textos, mas de forma sistemática e padronizada, a fim de que seus exemplares aparecessem tanto quanto possível iguais entre si. (ARAÚJO, 1986, p. 44)

Já Chartier, sintetizando a perspectiva que orienta a maioria de seus trabalhos, conclui que “as técnicas mudam e, com elas, os protagonistas da fabricação do livro, mas permanece o fato de que o texto do autor não pode chegar a seu leitor senão quando as muitas decisões e operações lhe deram forma de livro” (CHARTIER, 2001, p. X). Mais adiante, discutiremos um pouco melhor esses pontos de vista.

1.1.2 Os livros escolares e livros didáticos

Delinear uma história dos livros escolares e didáticos é tarefa tão ou mais complexa que retomar a história do livro tradicional, porque esta primeira não se dissocia desta última, além de necessariamente relacionar-se à história da cultura escrita, da leitura e da escola. Em seu artigo “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da

¹³Técnica de gravura talhada em metal.

¹⁴Técnica de gravura em que a matriz é feita de ferro, zinco, cobre, alumínio ou latão.

¹⁵Técnica de gravura em que a matriz é de pedra calcária e as marcas são feitas com um lápis gorduroso.

arte”, já citado em nossa introdução, Choppin logo de início vai destacar as dificuldades encontradas para traçar o panorama que se propõe a fazer, salientando que as pesquisas são recentes e ainda apresentam muitas lacunas. A justificativa que o autor dá para esse quadro é a seguinte:

se a história das edições didáticas só tem sido abordada recentemente, a despeito do peso econômico considerável do setor, é certamente porque os livros didáticos, desprezados por muito tempo pelos bibliógrafos e bibliotecários, ascenderam apenas tardiamente ao *status* de livro. (CHOPPIN, 2004, p. 563)

Como observa Geraldi, citado por Bunzen, “todo livro presta-se a ser utilizado para fins didáticos”, ou seja, para a “arte de ensinar¹⁶”, mas “isto não significa [...] que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático” (GERALDI, 1987, p. 5 *apud* BUNZEN, 2001, p. 35). A diferenciação entre os livros que eventualmente podem ser utilizados em situações de ensino-aprendizagem e os livros feitos especificamente para participar desses processos muitas vezes não é tão óbvia.

Choppin parece compartilhar dessa opinião, pois afirma que outro problema encontrado para se esboçar uma história do livro didático está justamente na própria definição do objeto, a começar pelo vocabulário e usos lexicais:

Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambiguidades. (CHOPPIN, 2004, p. 549)

A variedade e extensão do *corpus* são igualmente desafiadoras. O autor propõe a distinção dos livros escolares em quatro tipos, como explicam Batista e Rojo (2005, p. 15): (i) os *manuals* ou *livros didáticos*, “obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina [...] por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo [...] sob a forma de unidades ou lições”; (ii) os livros

¹⁶ No grego “didaktiké”.

paradidáticos ou *paraescolares*, no Brasil, “obras que aprofundam ou enriquecem um conteúdo específico de uma disciplina [...] ou que se voltam para a formação do leitor”; (iii) *livros de referência*, “como dicionários, atlas e gramáticas” e (iv) *edições escolares de clássicos*, publicações comentadas de obras do cânone.

Por esses e outros motivos, os estados da arte ainda são raros e “não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos” (CHOPPIN, 2004, p. 549). Além disso, como já observamos em nossa introdução, citando o mesmo autor, não são todos os aspectos dos livros escolares que são abarcados pelas pesquisas. A respeito do livro didático, especificamente, o projeto gráfico-editorial ainda parece ser um dos elementos menos explorados pelos pesquisadores, ainda que seja muito particular desse tipo de material, como procuraremos destacar.

Anne-Marie Chartier, em artigo sobre a história do ensino da leitura, principalmente no nível de alfabetização, conta que no Império Romano os materiais didáticos utilizados pelas crianças nas escolas municipais eram rolos manuscritos, para leitura, e uma pequena tábua de cera junto a um tipo de estilete, para a prática da escrita cursiva (CHARTIER, 2011, p. 61). Com o fim do Império Romano e o desaparecimento dessas escolas, modificam-se essas práticas.

A escrita cursiva romana desapareceu no século VIII, no momento em que as conquistas muçulmanas interrompem as trocas no Mar Mediterrâneo e reduzem o comércio às trocas locais. Ela reaparece somente no século XIII, quando a retomada do comércio urbano torna novamente indispensável uma escrita rápida. Veem-se nascer, então, “as escolas de ábaco”, onde os alunos vêm tomar lições para aprender a escrever/contar no idioma local. (CHARTIER, 2011, p. 62)

Já na Europa da Idade Média, a classe dos religiosos era uma das poucas a receber instrução contínua. Dentro dos mosteiros, embora textos seculares também fossem compilados e reproduzidos pelos monges, além da literatura religiosa, apenas esta última era utilizada no ensino dos monges iniciantes, que aprendiam a ler valendo-se de salmos, sermões e evangelhos (CHARTIER, 2011, p. 61).

No século XVI, com as reformas protestantes, o ensino volta a estender-se à população em geral, mas mantêm-se os métodos originados dentro dos mosteiros, como a

recitação e memorização de textos religiosos e orações, agora impressos em livretos, posto que a essa altura, como vimos, a tipografia já havia sido inventada. Não se ensinava a escrever, só a ler, pois o papel era caro e “as plumas de ganso muito difíceis de manipular” (CHARTIER, 2011, p. 63).

No século seguinte, em 1679, segundo Moraes (2010), o humanista Comenius estipula em sua “*Didactica Magna – Tratado universal de ensinar tudo a todos*”, que “o meio mais adequado para ensinar a ler é a utilização de um livro que combine leituras adaptadas a cada idade com imagens” (MORAES, 2010, p. 39). O livro para fins didáticos deveria ser, portanto, pelo menos para os alunos menores, diferente do livro tradicional, de “texto corrido”. Ao próprio Comenius é atribuída a autoria do primeiro livro didático para crianças, o “*Orbis Sensualium Pictus*”¹⁷, publicado em 1658, que “apresentava imagens seguidas de texto em vernáculo (alemão) e latim, servindo para instruir sobre os assuntos tratados e ensinar a língua universal” (MORAES, 2010, p. 39).

Segundo Anne-Marie Chartier, entre os anos 1750 e 1850, “a leitura silenciosa, rápida, difunde-se ao mesmo tempo em que a leitura das novelas, dos jornais, das gazetas” (CHARTIER, 2011, p. 63). A partir de 1850, acompanhando o fenômeno dos livros de massa e a popularização da leitura, a escrita volta a ser ensinada nas escolas com o uso de ardósia e giz ou cadernos de papel de celulose e plumas metálicas – materiais já mais acessíveis no período – para os alunos maiores. Utilizavam-se ainda os manuais de leitura, mas com a novidade de que a “escrita cursiva aparece [...] ao lado das letras de imprensa” (CHARTIER, 2011, p. 64).

Michael Twyman (1990, s/p)¹⁸ explica que justamente nessa época, a partir do século XVIII e durante todo o século XIX, passou-se a dar muita importância ao que ele chama de “aprendizado através do olho”¹⁹. Novos materiais didáticos, além dos livros, popularizaram-se. Twyman cita como exemplo a publicação “Visão resumida da história e

¹⁷ O mundo visível em imagens.

¹⁸ Mesmo contando mais de duas décadas, o trabalho de Twyman (1990) é indicado por Choppin (2004), em seu estado da arte, como uma das únicas referências a respeito da questão da tipografia e paginação como parte do discurso didático. O outro trabalho mencionado é “*The schoolbook as a multimodal text*”, de Theo Van Leeuwen (1992).

¹⁹ *Learning through the eye*. (TWYMAN, 1990, s/p)

literatura universais, em uma série de tabelas²⁰”, de James Bell, lançada em Londres, em 1820, que consistia em “25 tabelas, em sua maioria em páginas duplas, no formato fólio real”, que também podiam ser “montadas em tecido, envernizadas e ligadas a rolos para exibição em paredes²¹” (TWYMAN, 1990, s/p).

Segundo o autor, o período foi rico também em inovações nos livros didáticos, que não se valiam mais do texto apenas e começavam a diferenciar-se dos livros tradicionais pelo uso da variação tipográfica (diferentes fontes, aplicação de negrito e itálico), pelo emprego de cores de modo sugestivo e pela inserção de tabelas, listas e gráficos. Twyman acrescenta que os autores geralmente redigiam manuais para acompanhar esses novos materiais, preocupados em explicá-los. Nesses manuais, as analogias mais comuns eram entre a “disposição gráfica da informação” que os autores propunham e os mapas e a cartografia, por exemplo, particularmente no que se referia ao “uso de cor com a finalidade de codificação de informação²²” (TWYMAN, 1990, s/p).

O princípio que guiava esses autores pioneiros é bastante atual²³. Twyman registra:

o uso no *design* do livro didático de tabelas, listas e outras configurações não-verbais (características extrínsecas da linguagem gráfica) e de ousadas variações tipográficas (características intrínsecas da linguagem gráfica) têm em comum – ao menos como objetivo – ajudar a reforçar a aprendizagem através da apresentação visual²⁴ (TWYMAN, 1990, s/p)

No momento em que escrevia, Twyman fez questão de ressaltar que ainda não se havia investigado a fundo de que modo esse novo uso dos recursos gráficos associados ao texto, nos séculos XVIII e XIX, relacionava-se ou não ao modo como efetivamente se ensinava no período. Ele questiona, por exemplo, que não se sabe se essas novidades alteraram metodologias, modificando de fato os projetos dos livros didáticos, ou se foram uma resposta ao que já estava acontecendo no ensino. O autor também se pergunta se esse

²⁰*Compendious view of universal history and literature, in a serie of tables.*(TWYMAN, 1990, s/p)

²¹ mostly double-page tables in Royal folio format; Mounted on calico, varnished, and attached to rollers for display on walls. (TWYMAN, 1990, s/p)

²²*use of colour for the purpose of coding information.* (TWYMAN, 1990, s/p)

²³ Falaremos de algumas tendências no *design* de livros didáticos especificamente no capítulo 2.

²⁴*The use in textbook design of tables, lists, and other non-prose configurations (extrinsic features of graphic language) and of bold variants of type (intrinsic features of graphic language) have in common -- at least as an aim -- that they help to reinforce learning through their visual presentation.* (TWYMAN, 1990, s/p)

novo *design* dos livros didáticos apenas refletia mudanças mais gerais que aconteciam com relação aos livros tradicionais e outros materiais, pois, como já citamos, no mesmo período surge um maior interesse pela tipografia e aumentam consideravelmente o volume e a variedade de impressos disponíveis.

Uma maior consciência sobre quando exatamente o *design* do livro didático mudou na direção descrita aqui, e também em relação a determinados tipos de textos, pode ajudar a responder a algumas dessas questões.²⁵ (TWYMAN, 1990, s/p)

A introdução dos livros didáticos totalmente ilustrados vai concretizar-se na Europa apenas ao longo do século XX, segundo o próprio Twyman, mas as questões que o autor levanta ainda não foram satisfatoriamente respondidas, seja para os livros e materiais didáticos dos séculos XVIII e XIX, seja para aqueles que temos disponíveis hoje e que, certamente, foram influenciados por essas primeiras iniciativas.

1.1.3 Livros, livros didáticos e LDP no Brasil

A história dos livros no Brasil, como não poderia deixar de ser, está sujeita às condições muito particulares sob as quais nosso país se constituiu. Um dos trabalhos mais abrangentes na tentativa de refazer o caminho percorrido pelo livro em terras brasileiras não é obra de um autor nacional, mas do inglês Laurence Hallewell. A publicação “O livro no Brasil: sua história”, elaborada na década de 70, originalmente como tese de doutorado, ganhou, em 2005, uma segunda edição revista e ampliada pelo autor e, embora seu foco não sejam os livros escolares, foi uma de nossas principais fontes para elaboração desta seção.

Especificamente em se tratando do livro didático, no trabalho pioneiro “O livro didático em questão”, de 1989, Freitag *et al.* defendiam que ele não possuiria propriamente uma história, visto que sua produção e sua distribuição no Brasil sempre foram condicionadas por leis e decretos. Em uma perspectiva menos radical, Razzini (2002, p. 94) considera que os livros didáticos são fonte privilegiada para a contextualização das práticas

²⁵ *A greater awareness of precisely when textbook design began to change in the direction described here, and also in relation to particular kinds of texts, might help answer some of these questions.* (TWYMAN, 1990, s/p)

escolares ao longo do tempo e que traçar uma história do LDP no Brasil, na maioria das vezes, é seguir o mesmo percurso do ensino de Língua Portuguesa e de sua estabilização como disciplina, mesmo que este também não tenha sido tão orgânico.

Nos mais de 300 anos que antecederam a vinda da família real portuguesa para a colônia, fugindo da invasão francesa, a impressão em geral não foi “administrativamente necessária nem economicamente possível” no Brasil (HALLEWELL, 2005, p. 80). A pouca demanda por livros e outros materiais impressos era suprida por importações.

Segundo Hallewell, embora não se possa provar, acredita-se que, antes disso, houve algumas tentativas de impressão rudimentares e não oficiais. Uma delas teria sido empreendida pelos padres jesuítas, que supostamente ensinaram aos índios a técnica da xilogravura para que eles mesmos produzissem o material de pregação.

A tradição das ilustrações em xilografia na chamada “literatura de cordel”, no Nordeste brasileiro, poderia, assim, ser uma herança da habilidade ensinada aos índios locais pelos missionários da Companhia. (HALLEWELL, 2005, p. 84)

Outro relato, mais consistente, é sobre a intenção dos holandeses de trazer um prelo para o país quando ocuparam o Nordeste, de 1630 a 1655, embora a iniciativa não tenha se consolidado (HALLEWELL, 2005, p. 85).

Oficialmente, a impressão só passa a existir no Brasil com a inauguração da Imprensa Régia, em 13 de maio de 1808. Nos documentos oficiais, uma das principais razões alegadas para sua criação era “auxiliar a expansão da educação pública” (HALLEWELL, 2005, p. 111).

Hallewell explica que, com as guerras napoleônicas em curso, a importação de livros da Europa foi interrompida, levando a Corte a providenciar a impressão, entre outros materiais oficiais, dos primeiros livros escolares brasileiros. Quando os intercâmbios foram retomados, o que não demorou muito, por vários anos não se voltou a investir em didáticos. O mercado era muito pequeno e não interessava aos editores nacionais (HALLEWELL, 2005, p. 215).

Até 1830, a ênfase dos investimentos do Governo estava no ensino superior²⁶ e o ensino básico no país acontecia de forma descentralizada, “mais por ‘aulas avulsas’ – classes independentes – do que por escolas regulares” (HALLEWELL, 2005, p. 215). Segundo Razzini, o quadro da educação brasileira no período era o seguinte:

enquanto a maioria da população permanecia analfabeta, uma pequena elite se preparava às pressas no curso secundário incompleto, visando obter o diploma de bacharel o mais cedo possível. (RAZZINI, 2000, p. 35)

A autora esclarece que as escolas secundárias surgem no Brasil com a função de preparar a elite para o ingresso no ensino superior. Conseqüentemente, seus currículos eram subordinados às exigências dos cursos preparatórios (RAZZINI, 2000, p. 24). Foi nesse contexto que se deu a inauguração do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, inspirado em instituições francesas, que se tornou modelo para outros colégios do país.

Sob os cuidados do já então Imperador Pedro II, e depois, sob os auspícios da República, o Colégio Pedro II (ou Ginásio Nacional, como quiseram os republicanos da primeira hora) tornou-se a escola média mais importante do Brasil, servindo de modelo para outras instituições públicas e privadas até meados do século XX. Seu curso completo conferia o grau de Bacharel em Letras, o qual permitia a matrícula em qualquer curso superior. O Colégio congregou em seu corpo docente homens de letras e ciências nacionais e preparou durante décadas a elite brasileira, destacando-se políticos e escritores. (RAZZINI, 2000, p. 31)

Rojo (2008) explica que não havia muito tempo, no ano de 1838, a disciplina de Língua Portuguesa fora introduzida nos currículos oficiais para o ensino secundário, “convivendo com a formação clássica do *trivium* – gramática, retórica e lógica ou filosofia de maneira quase instrumental” (ROJO, 2008, p. 79), ou seja, com o objetivo de facilitar os estudos que até então se realizavam em Latim.

À época, como informa Razzini (2000, p. 22), a “absorção da cultura européia no Brasil era um dos traços distintivos mais visíveis na classe

²⁶“No século XIX, havia no Brasil três tipos de cursos superiores: os militares (da marinha e do exército), impulsionados pela Guerra do Paraguai; os seminários episcopais, exigência da carreira eclesiástica; e os cursos das carreiras liberais, sendo os dois de maior prestígio, direito e medicina.” (RAZZINI, 2000, p. 23)

dominante.”Majoritariamente, os livros escolares vinham de fora, principalmente de Portugal, e eram de autoria de portugueses. Segundo Hallewell, por algum tempo, um dos únicos livros produzidos no Brasil, de autor também brasileiro, foi “o tradicional *Lições de Eloquência*, do padre Lopes Gama, em dois volumes, impresso, em 1846, pela Typographia Imparcial de Paula Brito” (HALLEWELL, 2005, p. 216).

Hallewell (2005, p. 216) explica que, por volta de 1850, criticava-se a “falta de livros escolares produzidos no Brasil e adaptados às condições locais”. O autor inglês ainda registra que

a partir dessa época, porém, começaram a surgir vários livros, encomendados por seus autores para uso puramente local, e em muitas cidades [...] passaram a ser, junto com os jornais, os produtos de tipografias locais. (HALLEWELL, 2005, p. 216)

Já Razzini (2000) e Bittencourt (2004) assinalam a existência de uma produção nacional maior, mencionando vários livros de autores brasileiros que circularam no período, ao lado dos importados. A última autora, inclusive, define duas gerações de autores brasileiros de livros didáticos, uma iniciada em 1827 e outra em 1880:

Um primeiro grupo iniciou sua produção a partir da chegada da família real portuguesa no Brasil, e suas obras foram produzidas pela Imprensa Régia, mas podemos identificar uma primeira “geração” a partir de 1827, autores preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, apenas esboçando algumas contribuições para o ensino de “primeiras letras”. Uma segunda “geração” começou a se delinear em torno dos anos 1880, quando as transformações da política liberal e o tema do nacionalismo se impuseram, gerando discussões sobre a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade, ampliando e reformulando o conceito de “cidadão brasileiro”, criando-se uma literatura que, sem abandonar o secundário, dedicaram-se [*sic*] à constituição do saber da escola elementar. (BITTENCOURT, 2004, p. 480)

De acordo com Moraes (2010, p. 30), nossos livros didáticos no século XIX lembravam muito ainda os livros tradicionais, cujas páginas “são unicamente preenchidas com texto corrido”, entretanto, seu caráter de uso específico na escola era explicitado visualmente por “algum tipo de organização, cronológica ou temática, e a presença de

comentários e notas explicativas” (MORAES, 2010, p. 30). Descrição semelhante fazem Bunzen e Rojo:

tínhamos, basicamente, coletâneas responsáveis pela seleção dos textos literários em prosa e em verso representativos dos autores portugueses e brasileiros tidos como pertencentes ao cânone, que eram apresentados aos alunos, seguidos de breves comentários, notas explicativas e, algumas vezes, de um vocabulário (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 76).

As experimentações tipográficas e de uso de imagens, porém, não se restringiam à Europa. Como observa Bittencourt, a partir da segunda metade do século XIX, nos livros didáticos brasileiros também “as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos ‘gêneros didáticos’, destacando os livros de leitura e os livros de lições de coisas, não se limitando mais a compêndios e cartilhas” (BITTENCOURT, 2004, p. 483). No período, segundo a autora,

passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes do livro nas aulas, mas que ele precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. O aluno era (e ainda é) um público compulsório, mas assumi-lo como consumidor direto do livro significava, para autores e editores, atender a novas exigências, transformando e aperfeiçoando a linguagem do livro. (BITTENCOURT, 2004, p. 483)

Entre os anos de 1850 e 1859, Razzini aponta para uma “nacionalização do ensino secundário” (RAZZINI, 2000, p. 42), preocupação existente entre os professores e que logo passou para os currículos, que foram progressivamente “abrasileirados”. Ainda segundo a autora, em 1870, a “ascensão da língua portuguesa” já podia ser verificada no aumento da carga horária da disciplina, na ampliação curricular e na determinação de que “nossa gramática servisse de referência às outras línguas” (RAZZINI, 2000, p. 63).

De acordo com Hallewell, “no final da década de 1880, a qualidade da educação básica, pelo menos nas províncias mais ricas, tinha melhorado suficientemente para criar um mercado viável de livros de nível elementar” (HALLEWELL, 2005, p. 217). Antes disso, o francês Baptiste Garnier, embora não tenha feito dos didáticos o foco de seu negócio, assumiu o risco comercial de publicá-los em um mercado ainda tímido e pode ser

considerado o precursor na edição de livros escolares brasileiros. (HALLEWELL, 2005, p. 216).

Um ano após a proclamação da república, os reflexos nacionalistas tornam-se visíveis no ensino, por meio da reforma Benjamim Constant, de 1890, em que

nota-se a valorização do ensino vernáculo, a ênfase nos assuntos brasileiros dentro das disciplinas história, geografia e literatura, e o desaparecimento de disciplinas ligadas ao “antigo regime” (religião, filosofia, retórica). (RAZZINI, 2000, p. 87)

Na mesma década, em 1895, é lançada a primeira edição da “Antologia Nacional”, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, obra de longa vida na escola brasileira, que deixaria de ser publicada apenas em 1969. Tendo dedicado a esse livro sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, Razzini explica que um dos motivos de sua importância é o fato de que “sua publicação em 1895 ocorreu em plena campanha pela nacionalização do livro escolar, cujo circuito era, até então, dominado pelo livro português” (RAZZINI, 1992, p. 19).

O principal editor da Antologia Nacional, Francisco Alves, foi também o primeiro a fazer da publicação de livros didáticos “o principal esteio de seu negócio” (HALLEWELL, 2005, p. 280). Se, desde meados de 1880, o livro didático já era para as editoras “muito mais rentável do que o de literatura” (HALLEWELL, 2005, p. 217), a partir daí sua importância econômica só iria aumentar. Segundo Razzini, na última década do século XIX, a Editora Francisco Alves “contava com mais de 150 títulos, dentre os quais, 90% eram destinados ao consumo escolar” (RAZZINI, 1992, p. 3). Hallewell explica que, acompanhando os investimentos dos Estados na educação básica,

a firma havia crescido rapidamente a partir de meados da década de 1890 e logo chegou a deter o quase monopólio no campo do livro didático brasileiro. Isso foi conseguido, em parte, com a suplantação dos concorrentes mediante a prática de tiragens maiores, o que barateava os preços, e, em parte, com a aquisição das firmas rivais. [...] Muitas dessas aquisições – houve pelo menos dez – foram realizadas apenas para obter determinados direitos de edição. Francisco Alves comprou a pequena livraria da Viúva Azevedo, no Rio de Janeiro, apenas para adquirir os

direitos de Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (HALLEWELL, 2005, p. 285).²⁷

Declaradamente inspirado por Francisco Alves, Monteiro Lobato, antes da carreira como escritor, foi outro editor a mudar o foco de sua empresa e estrategicamente concentrar-se na publicação de didáticos. O fez por volta de 1924, a fim de enfrentar as dificuldades econômicas da depressão do pós-guerra. Segundo Hallewell (2005, p. 337), Lobato afirmava: “O bom negócio é o didático. Todos os editores começam com a literatura geral e por fim se fecham na didática. Veja o Alves”.

Monteiro Lobato pode ser considerado um editor revolucionário, a começar pela importância que atribuiu à estética do livro, vista por ele como um diferencial de muito impacto nas vendas. Sua editora possuía parque gráfico próprio, algo que não se tornou tão incomum depois, mas que à época foi uma ousadia cara, que o levou à falência. Para Hallewell, “durante os sete anos de sua primeira aventura editorial, ele conseguiu revolucionar todos os aspectos da indústria” (HALLEWELL, 2005, p. 326):

Lobato não se satisfaria [...] com a introdução de melhoras superficiais na diagramação e na aparência dos livros. Partiu deliberadamente para arrancar o livro brasileiro de sua desinspirada submissão aos padrões e sistemas franceses. (HALLEWELL, 2005, p. 328)

Prova de que Lobato estava na vanguarda é que, até 1940, não se havia difundido entre os editores nacionais a ideia de que a programação visual, as ilustrações, as capas, o papel, o acabamento, entre outros elementos estéticos, poderiam ser decisivos para a lucratividade de um livro. Segundo Hallewell,

em torno de 1930, a qualidade média dos serviços gráficos dos impressores brasileiros, tanto privados como oficiais, era uma coisa tão lamentável esteticamente que o produtor gráfico Luiz Santa Cruz, referindo-se à existência da boa tipografia então disponível, dizia ser como dar ‘pérolas aos porcos’. (HALLEWELL, 2005, p. 462)

²⁷ Interessante notar como esse tipo de estratégia repete-se atualmente, na formação dos oligopólios editoriais que compõem o cenário atual do mercado editorial brasileiro, como melhor discutiremos no Capítulo 3.

Nesse sentido, o mesmo autor aponta José Olympio como um sucessor de Lobato. Embora não tenha se arriscado como este último a ponto de adquirir oficinas gráficas próprias, seus livros “logo começaram a destacar-se da insípida mediocridade dos concorrentes, pois o editor, desde o início, dedicou cuidadosa atenção ao projeto gráfico” (HALLEWELL, 2005, p. 462).

Nos anos 30, o já consolidado mercado de livros didáticos teve de adaptar-se às medidas de controle ideológico impostas pelo governo de Getúlio Vargas. Ainda no ano de posse do novo presidente, em 14 de novembro de 1930, foi criado, por meio de decreto, o Ministério da Educação.

O governo de Vargas estava cada vez mais preocupado em controlar o conteúdo dos livros escolares. Após a implantação do Estado Novo [1937-1945], foi criada para esse fim, em dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático. Seu objetivo declarado era o de evitar impropriedades e inexatidões factuais. (HALLEWELL, 2005, p. 364)

Como bem observa Razzini, porém, o governo tinha a real intenção de aprovar apenas os livros didáticos que, além de cumprir suas “funções pedagógicas intrínsecas”, também veiculassem “a propaganda do regime que se instalava no país” (RAZZINI, 2000, p. 101)

O controle estatal dos compêndios era compensado pela proibição da adoção obrigatória, deixando livre a escolha do livro didático a cada professor do secundário e a cada diretor da escola primária. Os livros didáticos autorizados receberiam um número de registro, o qual deveria ser impresso na capa do livro, junto com os dizeres “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação”, e seu preço de venda não poderia ser alterado “sem prévia licença da Comissão” (RAZZINI, 2000, p. 100)

Ainda segundo a autora, nas normas impostas pelo governo Vargas, pela primeira vez, seriam diretamente regulados aspectos técnicos e materiais dos livros didáticos, ou seja, relacionados à sua produção. Razzini reproduz, do decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938, os artigos que tratam dessas questões (RAZZINI, 2000, p. 101):

Art. 21 – Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou de gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresenta o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face de seu custo.

Art. 22 – Não se concederá autorização para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23 – Não será autorizado o uso de livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei.

Razzini ainda explica que, quanto ao currículo de Língua Portuguesa, até a década de 40, “o ensino da gramática era supervalorizado e intenso, fazendo com que os já memorizados textos e poemas fossem retalhados e divididos por extensas análises morfológicas e sintáticas” (RAZZINI, 2002, p. 100). Havia também uma dissociação entre a leitura e escrita – vista como simples atividade motora – e o fomento do beletismo na escola, práticas que continuavam sendo suficientemente supridas pelas obras de referência que predominavam até então: gramáticas e antologias.

Segundo Magda Soares, “é a partir de 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português” (SOARES, 2002, p. 166). A autora explica que, a partir dos anos 1950, período de massiva urbanização do país, a escola brasileira deixa progressivamente de atender apenas aos filhos da burguesia para dar lugar também aos filhos dos trabalhadores, em um processo de democratização do ensino que se consolidaria nos anos 60, durante a ditadura militar. Ainda nos anos 1950, “como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores” (SOARES, 2002, p. 167).

Para atender à nova clientela, que não pertencia mais exclusivamente à elite, e também para suprir a formação precária dos docentes, que enfrentavam condições ruins de trabalho e falta tempo para o preparo das aulas, um novo tipo de livro didático era necessário: “não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma

gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro” (SOARES, 2002, p. 169). Embora reunidos em um só livro, os conteúdos não eram integrados, mas “graficamente separados”. Soares dá como exemplo o “manual mais presente nas salas de aula nos anos 1950”: “Português no ginásio”, de Raul Moreira Lellis, em cuja primeira metade vinha a gramática e em cuja segunda parte vinha uma antologia (SOARES, 2002, p. 169). Ainda de acordo com Soares, é também nessa época que

os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. (SOARES, 2002, p. 167)

Em 1956, foi criada pelo Governo Federal a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) que passou a incomodar os livreiros e editores, pois, inicialmente chamada de

Campanha Nacional de Material de Ensino, para oferecer aos alunos carentes material de papelaria barato, [...] estava invadindo o mercado de livros didáticos, com a produção de atlas, dicionários etc., vendidos em seus pontos-de-venda a preços irrealistas, altamente subsidiados, prejudicando a comercialização de obras similares produzidas pelo setor privado. (HALLEWELL, 2005, p. 557)

Nos anos 1960, como conta Razzini, “já sob o governo de João Goulart, após a renúncia de Jânio Quadros (em agosto de 1961), finalmente foram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961” (RAZZINI, 2000, p. 107). A promulgação da LDB, de acordo com Soares, reformulou o ensino no país, a fim de colocar a educação, “segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento” (SOARES, 2002, p. 169). Ao definitivamente introduzir os filhos das classes mais pobres no sistema escolar, do qual até então estiveram à margem, o governo pretendia formar, em termos capitalistas, sua força de trabalho.

Os números do período são impressionantes. Moraes registra que

de 1960 a 1972, o número de matrículas no Ensino Primário (atual Fundamental I) salta de 7,4 milhões para 14,5 milhões [...]. Para o Ensino Médio Primeiro Ciclo (atual Ensino Fundamental II), de 910 mil esse número passa para 3,9 milhões (MORAES, 2010, p. 53).

No Ensino Superior, segundo Razzini, de 1960 a 1971, as matrículas cresceram nada menos que 389% (RAZZINI, 2000, p. 110).

Como consequência do significativo aumento de alunos atendidos pela rede pública de ensino, a demanda de livros didáticos também cresceu, o que gerou uma enorme expansão do mercado editorial. Hallewell registra alguns desses números. Segundo ele, a produção de livros didáticos passa de 24,8 milhões em 1966 para 77,4 milhões em 1973. O número de exemplares produzidos vai chegar a 134,5 milhões em 1979, caindo para 100,3 milhões no ano seguinte (HALLEWELL, 2005, p. 559).

Em meados de 1968, 2500 títulos de livros didáticos estavam à venda no Brasil para todos os níveis educacionais, publicados por cerca de sessenta editoras [...]. Os preços, declarava o Correio do Livro, eram os mais baixos possíveis (só poderiam ser ainda mais baixos se fossem mais simples, impressos numa cor, em papel inferior e com um mínimo de ilustrações). (HALLEWELL, 2005, p. 556)

Enquanto os livros escolares norte-americanos e alemães vendiam edições de 150 mil exemplares e os da França e do Reino Unido, cerca de cem mil exemplares, a regra no Brasil eram tiragens de duzentas mil cópias no caso de livros didáticos para o secundário e de trezentas mil ou mais para o primário. (HALLEWELL, 2005, p. 694)

A ditadura instalada após o golpe de 1964 passou a financiar diretamente o setor livreiro, subsidiando a produção de livros didáticos (HALLEWELL, 2005, p. 556). Declarando ter como objetivo auxiliar as famílias mais pobres, o governo militar, em associação com a agência americana de desenvolvimento (*United States Agency for International Development* – USAID) e do sindicato dos editores (SNEL), passou a comprar livros didáticos diretamente das editoras. Essas aquisições ficaram a cargo da Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (Colted), órgão que mais tarde foi absorvido pelo Instituto Nacional do Livro (HALLEWELL, 2005, p. 557).

É nesse contexto que, nos anos 1960, de acordo com Soares, “completa-se a fusão” da gramática e das coletâneas: “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (SOARES, 2002, p. 169). Para Bunzen e Rojo (2005, p. 79), é nesse período que os gêneros antologia, gramática e aula vão confluir para originar um novo gênero: o LDP.

O modelo de LDP consolidado nesse período, com o qual convivemos até hoje, vai apresentar “não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas” e organizar-se “conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 79). Também desse período vão surgir novas “técnicas e engrenagens que parecem substituir o professor na função de preparar aulas: estudo dirigido, instrução programada, exemplar do professor com exercícios resolvidos e respostas impressas em caracteres vermelhos” (RAZZINI, 2002, p. 101)²⁸.

Razzini explica que

o ensino da Língua Portuguesa, disciplina que passou a ser denominada Comunicação e Expressão, deveria preocupar-se, daí em diante, com a ‘expressão da Cultura Brasileira’, libertando, portanto, do domínio clássico português a língua e a literatura ensinadas em nossas escolas. (RAZZINI, 2002, p. 100)

Ou seja, nas palavras de Soares, “já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2002, p. 169). A gramática é minimizada e os textos da coletânea

²⁸ Não por acaso, muitas das críticas feitas ao livro didático, ainda hoje, de maneira geral baseiam-se na imagem atrelada às políticas implementadas ao longo da ditadura, que teriam transformado os professores em “*dadeiros de aulas*, sem muito tempo para atualizar-se e, por isso mesmo, lançando mão dos livros e manuais que lhes chegavam prontamente” (SILVA, 1996, *apud* MUNAKATA, 2002, p. 89). Como exemplo de trabalhos que contestam essa posição, Munakata (2002, p. 92) cita “pesquisa realizada por Araújo (2001) sobre os usos de livro didático de História em algumas escolas estaduais de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. Nesse trabalho, um professor conta que ele utiliza livro didático apenas como fonte de ilustrações. Outro relata que o emprega para fazer exercícios de leitura – habilidade que, segundo diz, seus alunos ainda não dominam bem. Um terceiro esclarece que mescla trechos de vários livros ao mesmo tempo. Esses exemplos revelam não a suposta deficiência do professor que requer, por isso, muletas; ao contrário, mostram a extrema criatividade no manuseio desse material, por cuja escolha esses professores nem sempre foram responsáveis”.

já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários. (SOARES, 2002, p. 170)

Soares ainda observa que

tendo essa nova concepção da disciplina português aparecido contemporaneamente ao grande desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins a caracterizá-los como "uma Disneylândia pedagógica", um "delírio iconográfico". (SOARES, 2002, p. 170)²⁹

Havia também críticas de outra ordem. O aumento considerável no volume de títulos didáticos e também do número de editoras, associado à falta de critérios para produção, permitiu que fossem colocados no mercado livros didáticos que apresentavam erros conceituais graves, veiculação de preconceitos e tendenciosidade ideológica³⁰, o que levou “a uma crise desses produtos, recorrentemente denunciada nas pesquisas da década de 80 e início dos anos 90” (BUNZEN; ROJO, 2005, p.80)³¹.

Respondendo a essas pesquisas e buscando forçar melhorias na qualidade dos livros didáticos, a partir de 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³² – instituído em 1985 pelo MEC, a fim de estabelecer uma logística de uso e distribuição de didáticos no país – passou a avaliá-los. Só poderiam ser utilizados nas escolas públicas

²⁹ O trabalho de Osmar Lins ao qual a autora se refere é o artigo “Do Ideal e da Glória”, publicado em 1977, pela Summus Editorial, no volume “Problemas Inculcrais Brasileiros”.

³⁰ Embora hoje passível de questionamentos, um trabalho representativo dos vários publicados no período é o livro “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos”, de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, que, publicado pela primeira vez em 1978, analisou mais de 20 mil páginas de didáticos a fim de detectar “a ideologia da classe dominante subjacente aos textos de leitura” (NOSELLA, 1981, p. 11). O trabalho da pesquisadora, dividido em capítulos temáticos, trazia excertos de textos de livros didáticos que permitiam avaliar como eram abordados assuntos como família, escola, religião, pátria e índio, por exemplo. O último capítulo refere-se às capas e ilustrações que, segundo a autora, em sua conclusão, constituíam “instrumento reforçador da ideologia dominante, pois, utilizando técnicas visuais, reforçavam as mensagens ideológicas já veiculadas pelos textos de leitura” (NOSELLA, 1981, p. 11).

³¹ A partir dos anos 70, a conjuntura econômica do período também afetava a qualidade técnica dos livros de modo geral: “o firme progresso na qualidade da produção de livros nos anos de 1950 foi seguido de uma rápida queda nos padrões após 1973, em consequência do ajuste à inflação de custos provocada pela crise do petróleo” (HALLEWELL, 2005, p. 570).

³² Discutiremos melhor o Programa no Capítulo 3.

livros aprovados e que constassem no Guia Nacional do Livro Didático, publicado trienalmente³³.

O histórico traçado até aqui, ainda que breve, possibilitou, mesmo que superficialmente, elucidar os contextos políticos, sociais e econômicos em que surgiram, configuraram-se e transformaram-se o livro, os livros didáticos e, especificamente, o LDP no Brasil. Podemos, assim, passar ao outro tópico que nos interessa neste primeiro capítulo. Discutir, como já mencionamos, que abordagem elegeremos para interpretar, nas palavras de Bunzen e Rojo (2005, p. 83), a “natureza discursiva do livro”: a que toma o LDP como suporte ou a que o interpreta como gênero discursivo? Pensando em nosso objeto, o projeto gráfico-editorial, em que medida nossa opção é produtiva para sua análise? No que segue, procuraremos responder a essas questões.

1.2 QUESTÕES DE ABORDAGEM

No item 1.1.3, procuramos mostrar como o modelo de LDP tal qual o conhecemos hoje – reunindo em um só livro as instruções, explicações e atividades didáticas, a seleção de textos e a gramática – se configura no contexto econômico e sociopolítico do Brasil dos anos 1950, 60 e 70. Como explicam Bunzen e Rojo (2005, p. 83), esse “entrelaçamento ou confluência” de gêneros que dá forma ao LDP

tem levado autores (SOARES, 1999; MARCUSCHI, 2003, 2004; BATISTA, 2004; BUNZEN, 2004, 2005) a duas interpretações principais da natureza discursiva do livro: o LDP como suporte de textos de outras esferas de circulação, didatizados, ou o LDP como gênero discursivo, complexo e tramado pela intercalação de gêneros. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 83)

Em sua dissertação de mestrado, Bunzen (2005) vai defender esta última abordagem, do livro como gênero do discurso, a partir das “discussões realizada por Bakhtin (1929-63; 1934-35; 1952-53) sobre a problemática dos gêneros” (BUNZEN, 2005, p. 28). Para tanto, justamente, busca contrastá-la com a abordagem que encara o livro como suporte, sem, entretanto, como ressalta, criar uma “dicotomia classificatória”.

³³ A avaliação do PNLD reconfigurou o mercado editorial brasileiro, como discutiremos mais adiante, no Capítulo 3.

O autor vai indagar, em dado momento se, no caso do LDP, gênero e suporte seriam realmente possíveis de dissociar.

Se a função básica do suporte é "fixar" o texto, como afirma Marcuschi (2003: 7), o suporte deveria ser visto muito mais como um elemento constitutivo do gênero numa ótica mais abrangente, como parecem sugerir as reflexões de Hodge & Kress (1988), Cunha (2002), Maingueneau (2001), Bonini (2003) e Machado (2001). E qualquer tentativa de separação, embora haja certo nível de distinção, deve ser bastante cautelosa e para fins específicos, como parece ser o caso dos historiadores da leitura (ver, por exemplo, Chartier, 2002), mas não o nosso. (BUNZEN, 2005, p. 35)

Pensando em nosso objeto, o excerto nos leva a indagar: como analisar, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, o projeto gráfico-editorial do LDP? De que forma o projeto gráfico-editorial pode ser entendido em uma abordagem que tome o LDP como gênero do discurso? Uma análise do projeto gráfico-editorial implicaria, necessariamente, forçar uma dissociação entre gênero e suporte, ou mesmo considerar que ela é possível?

Para refletirmos sobre essas questões, nesta seção pretendemos, inicialmente, explicar a divergência existente entre a perspectiva adotada por Chartier e outros historiadores da leitura, em que a noção de suporte dissociada do texto é adotada, e a Teoria Bakhtiniana, a partir da qual podemos tomar o LDP como gênero discursivo. Depois, baseando-nos no trabalho de Bunzen (2005), reiteraremos justamente a pertinência de se considerar o LDP como enunciado em um gênero do discurso, tentando pensar que lugar o projeto gráfico-editorial poderia assumir nessa abordagem.

1.2.1 O livro de Chartier e o livro de Bakhtin

Na obra do escritor argentino Jorge Luís Borges, de forma recorrente, o livro é tomado como metáfora, como símbolo. Sua aula da Universidade de Belgrano, da qual já citamos um trecho anteriormente, dedica-se inteiramente a refletir sobre essa interpretação mística do livro e um dos exemplos mais representativos que o autor utiliza é a dos livros sagrados. Logo no início de sua fala, Borges afirma:

Certa vez, pensei em escrever uma história do livro. Não do ponto de vista físico. Os livros não me interessam fisicamente (sobretudo os livros dos bibliófilos, que costumam ser desmedidos), mas sim as diversas valorações que deles se têm feito. (BORGES, 1999, s/p.)

Baseando-nos nesse trecho, seria fácil concluir que Borges e Chartier pouco têm a dialogar; afinal, escrever uma história do livro do ponto de vista físico é justamente a tarefa a que se dedica o autor francês. Pelo contrário, entretanto, o autor argentino é uma das grandes referências das obras de Chartier. É o que ele mesmo vai mostrar, por exemplo, em sua Lição Inaugural do Collège de France para a Cátedra “Escrito e culturas na Europa moderna”, quando diz:

Borges é o cego que nos indica, na fulgurância poética da fábula, que as magias da ficção sempre dependem das normas e práticas do escrito que as habitam, apoderam-se delas e as transmitem. (CHARTIER, 2010, p. 19)

O autor escolhe a seguinte citação do argentino para explicar a perspectiva que lhe interessa na obra deste, a saber, a de atribuir “as variações do sentido das obras às mutações dos modos de ler”:

A literatura é coisa inesgotável, pela suficiente e simples razão que um só livro já o é. O livro não é uma entidade enclausurada: é uma relação, é o centro de inúmeras relações. Seja ela anterior ou posterior, uma literatura difere de outra, menos pelo texto do que pelo modo como ela é lida. (BORGES, s/d. *apud* CHARTIER, 2010, p. 23)

No mesmo texto, Chartier vai explicar como, no século XVIII, foi justamente um entendimento oposto ao de Borges que permitiu elaborar as noções modernas de autoria e propriedade intelectual:

foi somente quando as obras escritas foram separadas de qualquer materialidade particular que as composições literárias puderam ser consideradas como bens imóveis. Daí, o oxímoro que faz designar o texto como uma “coisa imaterial”. Daí, a separação fundamental entre a identidade essencial da obra e a pluralidade indefinida de seus estados ou, para usar o vocabulário da bibliografia material, entre substantivas e acidentais, entre o texto ideal e transcendente, e as formas múltiplas de

sua publicação. Daí, enfim, as hesitações históricas, que nos conduzem até o presente, a respeito das justificações intelectuais e dos critérios de definição da propriedade literária, a qual supõe **que uma obra possa ser reconhecida como sempre idêntica a si mesma, qualquer que seja o modo de sua publicação e de sua transmissão.** (CHARTIER, 2010, p. 17, ênfase adicionada)

A ênfase dos estudos de Chartier na materialidade dos livros parece responder diretamente, portanto, ao paradoxo que ele descreve acima. Por acreditar que uma obra é sim alterada por seus modos de produção e circulação é que o autor defende que se deve “vincular o estudo dos textos, quaisquer que sejam, com o das formas que lhes conferem a própria existência e com aquele das apropriações que lhes proporcionam o sentido” (CHARTIER, 2010, p. 14) e ainda que “o escrito é transmitido a seus leitores ou auditores por objetos ou vozes, cujas lógicas materiais e práticas precisamos entender” (CHARTIER, 2010, p. 14).

A proposta de Chartier não é completamente incoerente com a nossa, portanto, pois o autor procura enfatizar, na produção e recepção de uma obra, a importância do contexto e dos interlocutores envolvidos, aproximando seu entendimento da leitura do de uma prática de comunicação. Em uma perspectiva enunciativo-discursiva, porém, não é possível, como Chartier parece fazer, subordinar esses componentes à forma e aí reside a crítica que podemos fazer a sua interpretação.

Para o Círculo de Bakhtin, o livro é, tanto como o diálogo, uma forma de interação verbal:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa,

refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 126, ênfase adicionada)

No trecho acima, Bakhtin/Volochínov caracteriza o livro como situado, dialógico, responsivo. Como representante legítimo, portanto, da comunicação verbal conforme Bakhtin a compreende. Ao abordar o problema do conteúdo, da forma e do material na criação estética, Bakhtin é bem claro em sua explanação:

De que se constitui a obra de arte? De palavras, orações, capítulos, talvez de páginas, de papel? **No ativo contexto axiológico e criador do artista, todos esses elementos nem de longe [ocupam] o primeiro mas o segundo lugar, não são eles que determinam axiologicamente o contexto mas são por ele determinados.** Com isso não se está questionando o direito de estudar esses elementos, mas a tais estudos indica-se apenas o lugar que lhes cabe na efetiva interpretação da criação como criação (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 180, ênfase adicionada)

Pode-se dizer: **as formas de visão e acabamento artístico do mundo determinam os procedimentos extraliterários e não o contrário;** a **arquitetônica** do mundo artístico determina a composição da obra (a ordem, a disposição e o acabamento, o encadeamento das massas verbais) e não o contrário (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 182, ênfase adicionada)

A materialidade do LDP, portanto, poderia ser um objeto de análise em uma perspectiva enunciativo-discursiva, mas desde que respeitados os procedimentos metodológicos estipulados pelo Círculo de Bakhtin, que visam a evitar uma dissociação entre forma e sentido, que não é possível – a não ser em tentativas artificiais – e por isso mesmo é indesejável. As regras metodológicas para a análise do signo, segundo Bakhtin/Volochínov, são as seguintes:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 43)*

Delas, decorre o método sociológico bakhtiniano de análise:

A ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 124)

Antes de pensarmos mais detalhadamente de que modo o método pode nos servir para a análise de nosso objeto, o projeto gráfico-editorial, cabe tornar mais claro o raciocínio que nos leva a entender o LDP como um enunciado em um gênero do discurso.

1.2.2 O LDP como gênero do discurso

Como viemos pontuando até aqui, estamos sendo guiadas neste trabalho pela Teoria Bakhtiniana de Enunciação, elaborada por Bakhtin e seu Círculo, entendendo ser ela que nos permite uma abordagem da realidade plena do discurso em toda sua complexidade. Sendo coerentes com essa teoria, entendemos, a partir das reflexões de Bunzen (2005; 2009) e Bunzen e Rojo (2005), ser o LDP um gênero secundário do discurso, perspectiva que passamos agora a justificar mais detidamente.

Diferentemente de outras correntes da Linguística que têm como unidade básica da língua a oração ou a palavra, a Teoria Bakhtiniana afirma que “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” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280). Como Rojo explica, as esferas

estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais) [...] O funcionamento das

esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais). (ROJO, 2011, p. 12)

Cada enunciado, portanto, é condicionado³⁴ pelas especificidades e finalidades próprias das esferas em que circula, seja, por exemplo, a esfera jurídica, científica, escolar, entre tantas outras em que as pessoas se organizam na vida em sociedade.

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 indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280).

Ainda que os enunciados possam ser considerados isoladamente, “cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**”. (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280). Como afirma o autor, os gêneros do discurso são tão importantes quanto as formas gramaticais, uma vez que “se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 303).

Rojo (2011, p. 12) propõe o seguinte diagrama para sintetizar a Teoria dos Gêneros formulada por Bakhtin:

³⁴Não de forma mecânica, entretanto, como Rojo enfatiza: “a enunciação não é determinada mecanicamente pelo funcionamento social das esferas, pois o que vai substancialmente definir a significação e o tema de um enunciado/texto é sobretudo a apreciação de valor ou a avaliação axiológica (ética, política, estética, afetiva; BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1981[1929]) que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos ou de seus lugares sociais e do conteúdo temático em pauta, que apreciado valorativamente, transforma-se em tema (irrepetível) do enunciado” (ROJO, 2011, p. 12).

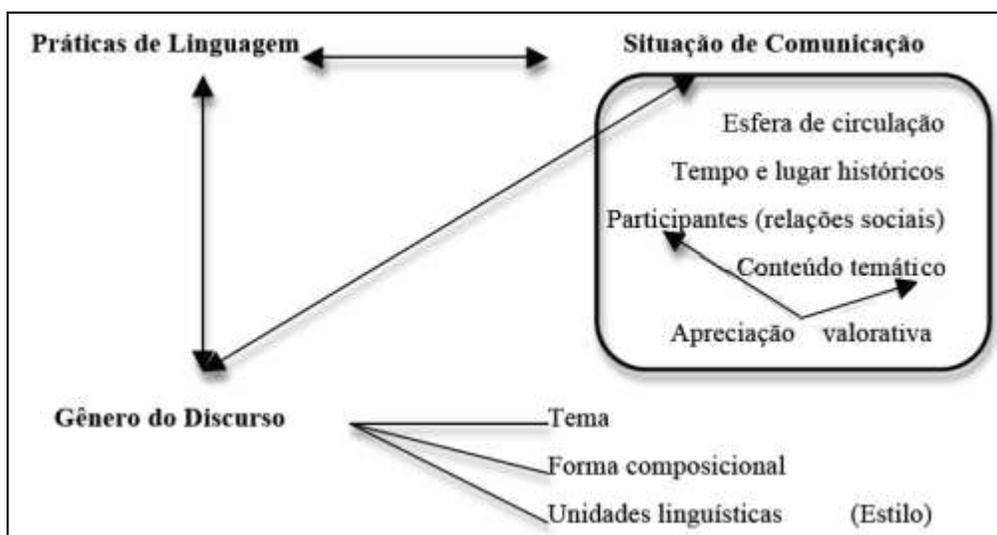


Figura 1 - Diagrama de síntese da Teoria de Gêneros (ROJO, 2011, p. 12)

Pelo quadro, vemos que as **práticas de linguagem** determinam e são determinadas pela **situação de comunicação**, que compreende o tempo e o lugar históricos e as relações sociais existentes entre os participantes. Essas práticas vão se realizar por meio de **gêneros do discurso**, cujo **tema, forma composicional e estilo**, marcado pelas unidades linguísticas, serão definidos pela esfera de circulação e a **apreciação valorativa** dos participantes em relação ao conteúdo temático, pois, como afirma Bakhtin, “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” (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 309).

Se fôssemos acrescentar o conceito de **forma arquitetônica** (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979]), ao quadro, ele estaria entre a seta que liga a situação de comunicação ao gênero do discurso. É a forma arquitetônica que governa o modo como as inter-relações dialógicas e valorativas da situação de comunicação serão construídas no todo do gênero, por meio de sua forma composicional, “indissolivelmente” ligada ao tema e estilo (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 280).

Bakhtin organiza os gêneros do discurso em primários e secundários, ou ainda, em simples e complexos. Os gêneros primários constituem-se, geralmente, em “circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 282)

e têm uso mais imediato, podendo ser exemplificados por uma carta pessoal, um diálogo com familiares ou um recado deixado na geladeira. Os gêneros secundários estão normalmente vinculados à escrita e são elaborados “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 282).

O processo de formação dos gêneros secundários envolve a apropriação dos gêneros primários, que são absorvidos e transmutados para dar forma, por exemplo, ao romance, ao teatro, ao discurso científico, entre muitos outros. Nessa apropriação, os gêneros primários “perdem sua relação imediata com a realidade” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 282), passando a ter sua forma e significação subordinadas ao gênero secundário que os integra. Mais do que um agrupamento de gêneros em um mesmo suporte, os gêneros secundários do discurso pressupõem uma inter-relação complexa dos gêneros primários, da qual emergem ideologias e visões de mundo.

Por isso, baseando-se nos estudos Bakhtinianos da intercalação de gêneros, Bunzen (2005) vai defender a interpretação do LDP como enunciado em um gênero secundário do discurso.

Se olharmos detalhadamente para o LDP, veremos que ele pode ser estudado como um gênero do discurso constituído por outros **gêneros intercalados**, assim como o romance (BAKHTIN, 1929-1963; 1934-1935) ou o jornal, por exemplo. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 16)

Marcuschi, por outro lado, entende que o que ocorre no LDP “não equivale a uma transmutação do gênero na acepção de Bakhtin, mas a uma reunião de texto num determinado local (suporte)” (MARCUSCHI, 2003, p. 14). Para o autor,

o livro didático é um suporte e os gêneros que ali figuram mantêm suas funções, embora não de forma direta, já que assumem o propósito de operarem naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual. (MARCUSCHI, 2003, p. 15)

Esse entendimento, como vimos, dialoga fortemente com a interpretação dos historiadores da leitura, como Chartier, para quem texto³⁵ e suporte podem ser analisados de modo independente, como categorias distintas, ainda que fortemente inter-relacionadas. Nessa perspectiva, porém, como procuramos apontar no item 1.2.1, a ênfase nos aspectos formais parece ser excessiva.

Nesse sentido, Bunzen explica:

Ao procurarmos entender esse processo múltiplo de encaixes em que textos em gêneros diversos estão envolvidos, a noção de **suporte** não nos pareceu a mais adequada, pois a ênfase, a nosso ver, é muito mais no objeto portador de texto e não na construção da rede intertextual, no dialogismo, nos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso; mesmo nas análises que privilegiam o processo de edição e de recepção. (BUNZEN, 2005, p. 35)

O autor cita ainda o trabalho de Bonini (2003), a respeito da intercalação de gêneros no jornal, em que o autor parece sugerir que o suporte seria ele mesmo um componente do gênero, perspectiva que nos interessa tendo em vista nosso objeto, o projeto gráfico-editorial do LDP. Nas palavras do autor:

Todo o meio – incluindo veículo, suporte, emissor e receptor – entra no escopo da definição de determinado gênero. Nossa ação de linguagem ocorre dentro da linguagem, mas não dentro de um veículo, porque a estrutura física da interação também é tomada como linguagem (como cognição). (BONINI, 2003, p. 87)

Na perspectiva que compartilhamos com Bunzen e Bunzen e Rojo, portanto, o LDP pode ser produtivamente estudado

como **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/VOLOCHÍNOV, 1929) que exerce sobre esses temas e seus **interlocutores** (os professores, os alunos,

³⁵ Ressalte-se que, na perspectiva de Chartier, somos forçados a tomar texto e gênero como equivalentes, pois não parece ser interesse do autor se deter sobre essas noções, o que por si só leva a uma interpretação problemática.

os avaliadores do Ministério, os editores). (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 74-75)

No LDP, portanto, gêneros diversos compõem a coletânea de textos e existem ainda exercícios, explicações, imagens e ilustrações, dentre outros elementos, intercalando-se a fim de constituir o objeto final, um livro didático para o ensino da língua materna que é também um enunciado em um gênero secundário do discurso “historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 74-75). Esse entendimento, além de teoricamente coerente, é também produtivo à medida que nos permite utilizar outros conceitos do Círculo de Bakhtin para que compreendamos melhor as tensões envolvidas na produção e utilização do LDP. Como Bunzen reforça:

Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades. (BUNZEN, 2005, p. 37)

Tomar o LDP como gênero discursivo, portanto, permite que analisemos seu projeto gráfico-editorial como constitutivo de sua forma composicional, principalmente, mas também, no todo do gênero, de seus temas e estilo. Assim como Bunzen, entendemos que essa abordagem do LDP nos permite

compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos. (BUNZEN, 2005, p. 44)

Passemos, então, no capítulo que segue, a uma descrição mais detalhada de nosso objeto, o projeto gráfico-editorial do LDP, e de seus elementos constitutivos, a fim de

que possamos ter mais claro de que modo a materialidade do LDP pode ser analisada, no todo do gênero, em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

CAPÍTULO 2

PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DO LDP

Não é apenas a forma como vemos o mundo que importa, mas como nos sentimos com relação a isso. (LEMKE, 2011, s/p)³⁶

No capítulo anterior, partimos da invenção do livro tradicional para retomar alguns trechos do caminho percorrido pelo LDP, desde suas origens até sua forma mais recente, com a qual estamos familiarizados³⁷. Descrevemos esse percurso de maneira necessariamente breve. Como explicamos, não era nosso propósito revisitar os pormenores dessa trajetória, mas oferecer ao nosso leitor um panorama que pudesse embasar a discussão teórica que teve lugar na segunda parte do referido capítulo. O título “Do livro ao gênero: LDP” não foi escolhido sem razão. Nossa intenção era que, ao final do Capítulo 1, estivesse clara a abordagem por nós escolhida para tratar do LDP: aquela que, ancorada na Teoria Bakhtiniana, toma-o como gênero secundário do discurso.

A fim de alcançar esse objetivo, até aqui, a prioridade foi explicitar nosso entendimento a respeito do LDP. Por isso, até este ponto, deixamos subentendida uma definição provisória do conceito de projeto gráfico-editorial, que apareceu pela primeira vez no item 0.2 de nossa Introdução: a do projeto gráfico-editorial como sendo o planejamento – editorial – e a realização – gráfica – da forma e composição visual do LDP.

A consequência de não propormos de imediato uma definição para nosso objeto foi que houve uma flutuação de termos e, conseqüentemente, de sentidos em relação a ele, ao longo do Capítulo 1. Embora já tenhamos falado em “características ‘formais’” (CHOPPIN, 2004, p. 559), *mise en texte* e *mise en livre* (CHARTIER, 2001), “visualidade”

³⁶ It is just not how we see the world that matters, but how we feel about it. (LEMKE, 2011, s/p)

³⁷ Falamos em “forma”, no singular, mas é importante mencionar a perspectiva de Batista (1999), para quem o livro didático se configura, hoje, como um objeto “variável e instável”. Isso quer dizer que, mesmo que a maioria dos livros didáticos se assemelhe e siga certos padrões, cada um deles sempre será planejado, produzido e utilizado sob condições e em circunstâncias diferentes e únicas.

e “*design*” do livro, até agora não discutimos em que medida esses conceitos se aproximam ou se afastam da ideia de projeto gráfico-editorial.

Concluído o Capítulo 1, esperamos ter conseguido explicar, pelo menos inicialmente, em que lugar esta pesquisa se situa e, conseqüentemente, de que posição estamos olhando para nosso objeto, como pesquisadores de Linguística Aplicada³⁸. Neste trabalho, interessa-nos, principalmente, entender e analisar as possíveis inter-relações existentes entre o projeto gráfico-editorial do LDP e o projeto pedagógico proposto para este último. Com certeza, as nossas percepções a respeito do projeto gráfico-editorial não são as mesmas das de um *designer*, de um historiador ou mesmo de um professor ou de um aluno que utilizem o LDP. Para cada uma dessas perspectivas pode haver diferentes valorações³⁹ para esse objeto, que não necessariamente serão as mesmas que as nossas, mas que, com certeza, precisamos considerar em nossa discussão.

Este Capítulo 2, portanto, em sua primeira parte, terá como objetivo elencar, em mais de uma perspectiva, alguns dos conceitos que se relacionam à ideia de projeto gráfico-editorial do LDP e que, por isso, podem nos ajudar a construir essa definição. Depois, explicaremos qual definição de projeto gráfico-editorial assumimos no contexto deste trabalho, tendo em vista nossos objetivos específicos e também nossa posição de pesquisadores de Linguística Aplicada. Feito isso, na segunda parte do Capítulo, passaremos a discutir algumas das teorias que podem ser acionadas para a compreensão do projeto gráfico-editorial do LDP, a fim de selecionar conceitos que possam ser utilizados mais a frente, como ferramentas de análise.

2.1 PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DO LDP: CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

2.1.1 O papel do *design* na configuração do livro

Como procuramos mostrar brevemente em nossa Introdução (e tornaremos a discutir no Capítulo 4), tomar o projeto gráfico-editorial do LDP como objeto nos levou, necessariamente, a outros campos que não o da Linguística Aplicada. Logo percebemos que

³⁸ Questões relativas à complexidade do nosso objeto e a nossa metodologia para abordá-lo serão melhor discutidas nos Capítulos 3 e 4.

³⁹ Nos termos de Bakhtin.

um conceito com o qual teríamos que lidar era o de “*design*”: seja porque as questões nas quais estamos interessados costumam ser discutidas no campo do *Design*, seja porque profissionais chamados *designers* dão ao texto o formato de livro, seja porque o que entendemos por projeto gráfico-editorial do LDP seja chamado, por vezes, de *design* do livro.

A começar pela falta de uma tradução apropriada do termo para o português, o conceito de “*design*” não é dos mais óbvios. Mesmo em livros que tratam de *design*, escritos por *designers*, não costuma haver espaço para uma definição do conceito, ainda que primária⁴⁰. Em um dicionário não especializado, a acepção bastante concisa e genérica que encontramos para “*design*” é de “concepção de um projeto ou modelo; planejamento” (MICHAELIS, 2009, s/p). Em “O *design* do livro”, Richard Hendel afirma que “frequentemente, o *design* das coisas cotidianas é invisível. A não ser quando o aspecto de uma coisa é radicalmente diferente daquilo que esperamos, raramente pensamos em sua aparência” (HENDEL, 2003, p. 9). Associando essas duas ideias – a de “planejamento” e a de “aparência” – podemos entender, inicialmente, o *design* como o “planejamento da aparência das coisas”⁴¹, sejam essas “coisas” carros ou geladeiras⁴², livros ou cartões de visita⁴³.

Buscando remontar à história do *design* gráfico, especificamente, Richard Hollis inicia seu livro “*Design* gráfico: uma história concisa” lembrando que, como não poderia deixar de ser, nossa noção atual de *design* origina-se de conceitos e práticas bastante anteriores:

A comunicação visual, em seu sentido mais amplo, tem uma longa história. Quando o homem primitivo, ao sair à caça, distinguia na lama a pegada de algum animal, o que ele via ali era um sinal gráfico. O olho do seu espírito avistava nas pegadas o próprio animal. (HOLLIS, 2000, p. 1)

⁴⁰ Talvez justamente porque são livros de *design*, escritos por *designers*.

⁴¹ Nesse entendimento, poderíamos arriscar traduzir *design* como “esboço” ou “desenho”, mas não sem prejuízos ao sentido original.

⁴² O chamado *design* industrial.

⁴³ O chamado *design* gráfico, que nos interessa.

Com esse trecho e outros semelhantes o autor procura chamar a atenção para o fato de que a série de convenções e padrões estéticos e visuais que hoje compõe o escopo do que chamamos de “*design*” foi construída ao longo da história e já era operada antes mesmo da “invenção” do conceito de *design* ou da profissão de *designer*. De fato, o *design* só se estabeleceu como conceito e prática recentemente, entre as décadas de 1940 e 1960, em meio às aceleradas transformações nos processos de produção da indústria e ao *boom* da publicidade e propaganda, datados do mesmo período. De acordo com Ohtake, nesse intervalo de tempo, a introdução do termo “*design*” levou a uma ordenação – principalmente acadêmica – dos princípios gráficos que vinham sendo estabelecidos até então (OHTAKE, 2004, p. 18)⁴⁴.

Falando-se em livros, a subdivisão do *design* com que estamos lidando é a do *design* gráfico⁴⁵. Em publicação voltada para *designers* gráficos, coeditada pela Associação dos *Designers* Gráficos, encontramos a seguinte definição para o conceito:

Design Gráfico: Termo utilizado para definir, genericamente, a atividade de planejamento e projeto relativos à linguagem visual. Atividade que lida com a articulação de texto e imagem, podendo ser desenvolvida sobre os mais variados suportes e situações. Compreende as noções de projeto gráfico, identidade visual, projetos de sinalização e *design* editorial, entre outras. Também pode ser empregado como substantivo, definindo assim um projeto em si. (VÁRIOS, 2004, p. 175)⁴⁶

Richard Hollis nos apresenta definição semelhante, embora mais concisa. Para o autor, o alfabeto e a imagem são “os elementos essenciais do *design* gráfico” (HOLLIS, 2000, p. 4). Ele explica:

As representações gráficas podem ser sinais, como as sinalizações nas estradas. Quando reunidas, as marcas gráficas – como as linhas de um

⁴⁴Segundo o mesmo autor, a invenção do computador pessoal e a popularização de novas tecnologias, processos iniciados na década de 1990, conduziram o *design* a um segundo momento, do qual somos contemporâneos: “Agora, esse mesmo *design* passa por um redirecionamento em sentido quase inverso: livrar-se dos conceitos que o aproximavam do academismo para caminhar rumo ao desregramento” (OHTAKE, 2004, p. 18).

⁴⁵ Também se pode falar, dentro da área do *design* gráfico, em *design* editorial.

⁴⁶ No mesmo livro, encontramos uma variação do termo: “**Design visual:** Termo utilizado como substituto à terminologia *design* gráfico, muitas vezes defendido como nomeação amplificada desse campo, por não se restringir diretamente às questões gráficas, ou seja, produzidas por algum tipo de impressão.” (VÁRIOS, 2004, p. 175)

desenho ou os pontos de uma fotografia – formam imagens. O *design* gráfico é a arte de criar ou escolher tais marcas, combinando-as numa superfície qualquer para transmitir uma ideia. (HOLLIS, 2000, p. 1)

Segundo Hollis, “o *design* gráfico faz parte, atualmente, da cultura e da economia dos países industrializados” (HOLLIS, 2000, p. 4). Fazendo a ressalva de que “qualquer *design* pode ser usado de todas as três maneiras” (HOLLIS, 2000, p. 4), o autor entende que o *design* gráfico pode ter três funções:

A principal função do *design* gráfico é **identificar**: dizer o que é determinada coisa, ou de onde ela veio (letreiros de hotéis, estandartes e brasões, marcas de construtores, símbolos de editores e gráficos, logotipos de empresas, rótulos em embalagens). Sua segunda função, conhecida no âmbito profissional como *Design* de Informação, é **informar e instruir**, indicando a relação de uma coisa com outra quanto à direção, posição e escala (mapas, diagramas, sinais de direção). A terceira função, muito diferente das outras duas, é **apresentar e promover** (pôsteres, anúncios publicitários); aqui, o objetivo do *design* é prender a atenção e tornar sua mensagem inesquecível. (HOLLIS, 2000, p. 4)⁴⁷

É interessante comparar a posição de Hollis à abordagem de Richard Hendel que, nas páginas iniciais de “O *Design* do Livro”, empresta as palavras de outro autor para constatar que “uma grande parte do mundo ocidental vive muito bem sem *design*” (SMEIJERS, s/d. *apud* HENDEL, 2003, p. 25). Na verdade, longe de minimizar a importância do *design* em nossa sociedade, Hendel quer destacar outro aspecto, que já mencionamos mais acima: a “invisibilidade” que o *design* costuma adquirir em nosso cotidiano. Interessado nos livros – mas apenas os livros que estamos chamando de tradicionais, sem mencionar os didáticos –, o autor os toma como exemplo:

Para ler uma obra com prazer não se precisa saber como fazer o *design* de livro. Quando aceitamos a ideia de que o importante no livro é o significado das palavras e não o modo como se apresentam, isso se deve à própria invisibilidade do *design*. Sempre me causou surpresa o fato de que, onipresentes como são os livros, dificilmente alguém pensa sobre seu *design* ou mesmo compreende que o tenham. Quanto mais mundano o

⁴⁷ Em um primeiro momento, o LDP parece não se encaixar exatamente em nenhuma das três categorias, mas explicaremos, mais a frente, ainda nesta seção, porque ele geralmente é considerado um exemplo de *design* de informação.

objeto (um lápis, um livro), menos pensamos em seu *design*. Quanto maior a eficiência com que ele trabalha e maior a frequência com que o usamos, menos pensamos como ele veio a existir. (HENDEL, 2003, p. 1)

Hendel afirma também que “não existe qualquer relação entre a aparência dos livros e sua venda. Ao que parece, o *design* não faz muita diferença” (HENDEL, 2003, p. 25). Ainda assim, a impressão é de que, quando se fala em livros tradicionais, a “invisibilidade” do *design*, mais do que uma característica, torna-se uma qualidade a ser buscada⁴⁸.

Podemos perceber isso em dois exemplos apresentados pelo próprio autor, reproduzidos no Anexo I. Hendel coloca lado a lado duas páginas diferentes, mas cujo conteúdo é o mesmo. As mudanças entre as páginas são descritas pelo autor e, embora quase imperceptíveis, não são poucas. A página à esquerda (Cf. Anexo I) é, para Hendel, “uma caricatura de uma prática ruim: parágrafos com entradas grandes, espaços duplos entre as frases, falta de ligaturas, uso de palavras espaçadas para disfarçar linhas frouxas” (HENDEL, 2003, p. 46). A página à direita (Cf. Anexo I), de acordo com o autor, configuraria uma prática melhor, embora ainda não ideal. Nessa página, além de diminuir-se o tamanho da fonte, Hendel explica que “foram eliminados o espaçamentos entre letras e os dois espaços entre as frases; [...] as siglas foram compostas em versalete, os algarismos alinhados foram substituídos por algarismos antigos; as aspas simples tornaram-se de ordem primária” (HENDEL, 2003, p. 47), entre outras alterações.

Observando-se esses exemplos, podemos supor que um leitor leigo talvez percebesse algumas das diferenças entre as páginas ou que, pelo menos, seria capaz de apontar em qual delas a leitura é mais ou menos agradável. Essas percepções, porém, dificilmente seriam explicadas empregando-se termos técnicos, como os utilizados pelo autor. Segundo o próprio Hendel, “cada escolha feita por um *designer* causa algum efeito sobre o leitor. Este efeito pode ser radical ou sutil, mas normalmente está fora da capacidade do leitor descrevê-lo” (HENDEL, 2003, p. 11)⁴⁹. Williams afirma algo

⁴⁸ Ressalte-se que o raciocínio parece não ser válido quando se trata de livros ilustrados (infanto-juvenis, por exemplo, ou mesmo os didáticos), mas o autor não chega a discutir a questão nesse sentido.

⁴⁹ Importante destacar que, mesmo para os *designers*, nem sempre os conhecimentos técnicos são suficientes para justificar todas as decisões que o profissional tomou e ações que realizou em um trabalho: “Muitas

parecido: “a maioria das pessoas tem capacidade de olhar para uma página com um *design* pobre e concluir que não gostam dela, mas não saberiam o que fazer para melhorá-la” (WILLIAMS, 2005, p. 9).

A questão da invisibilidade do *design* parece apontar para outra: a da invisibilidade do próprio *designer* na produção do livro. Para se entender melhor essa posição do *designer*, uma fonte interessante são os trabalhos de Jan Tschichold, tipógrafo alemão nascido em 1902, cujo desejo sempre foi “não só desenhar a página perfeita mas também entender a gramática interna de seu próprio *design*, a fim de ensinar princípios básicos a outros” (BRINGHUSRT, 2007, p. 11). Robert Bringhusrt, na Introdução de uma coletânea de textos de Tschichold, o define como alguém que “amava enunciados categóricos e regras absolutas” (BRINGHUSRT, 2007, p. 14). No artigo “Artes Gráficas e *Design* de Livro”, Tschichold afirma:

Um *designer* de livro deve ser um servidor leal e fiel da palavra impressa. É sua tarefa criar um modo de apresentação cuja forma não ofusque o conteúdo e nem seja indulgente com ele. (TSCHICHOLD, 2007, p. 31)

Tschichold defendia um modo tradicional de se fazer livros e não era entusiasta de grandes inovações, como outro trecho nos permite constatar:

No sentido estrito do vocábulo, não pode haver algo “novo” na tipografia de livros. Embora em grande parte esquecidos hoje em dia, métodos e regras que são impossíveis de superar foram desenvolvidos ao longo de séculos. Para produzir livros perfeitos, essas regras precisam ser reavivadas e aplicadas. O objetivo de todo *design* de livro deve ser a perfeição: encontrar a representação tipográfica perfeita para o conteúdo do livro em elaboração. (TSCHICHOLD, 2007, p. 31)

O objetivo a que se propunha esse artigo específico de Tschichold era o de diferenciar as práticas do artista gráfico das do *designer* gráfico, profissional ainda recente à época⁵⁰. É interessante perceber que, algumas décadas depois, essa discussão a respeito da

vezes, os *designers* trabalham de maneira **intuitiva** e apesar dos problemas criados por seus clientes.” (HENDEL, 2003, p. 2, ênfase adicionada).

⁵⁰O texto data originalmente de 1958.

identidade do *designer* permanece atual e ainda causa polêmica entre os profissionais da área.

Richard Hendel, em “O *Design* do Livro”, parece concordar principalmente com a ideia de subordinação do *designer* ao texto. O autor é enfático quanto a isso em vários momentos de seu livro. Alguns exemplos são quando afirma que “o trabalho real de um *designer* de livro não é fazer as coisas parecerem ‘legais’, diferentes ou bonitinhas” (HENDEL, 2003, p. 3) e ainda, mais a frente, que “o *designer* não deve ‘causar prejuízo’” (HENDEL, 2003, p. 16). Ele explica:

Como sou irremediavelmente tradicional, não quero ser co-autor, mas nenhum *designer* consegue evitar inteiramente influenciar a forma como um texto será lido. Minha intenção é, no mínimo, sair do caminho do texto. (HENDEL, 2003, p. 16).

Já para Richard Hollis, a questão principal é de que o *designer* gráfico produz sob condições bastante diferentes das do artista gráfico. Ele admite que “instintivamente, existe um anseio não só de transmitir a mensagem, mas também de dar a ela uma expressão única” (HOLLIS, 2000, p. 2), mas, ao mesmo tempo, lembra que “a mensagem do *designer* atende às necessidades do cliente que está pagando por ela” (HOLLIS, 2000, p. 3) e que, conseqüentemente, “o *designer*, ao contrário do artista, projeta tendo em vista a produção mecânica” (HOLLIS, 2000, p. 3).

Considerando esses objetivos, o *designer* gráfico trabalha com um *modus operandi* que se assemelha ao de outros profissionais. Richard Hendel compara:

os *designers* estão para os livros assim como os arquitetos estão para os edifícios. Os *designers* escrevem especificações para fazer livros do mesmo modo que os arquitetos escrevem-nas para fazer edifícios. Mesmo o detalhe mais aparentemente trivial precisa ser decidido, e são exatamente essas minúcias que tornam bem-sucedido um *design*. (HENDEL, 2003, p. 33)

Assim, para cada livro a ser produzido, é preciso que o *designer* gráfico elabore um projeto. O conceito de *design* gráfico, portanto, engloba o conceito de projeto gráfico

que, por sua vez, aplica-se a cada livro em particular⁵¹. A Associação dos *Designer Gráficos* define “projeto gráfico” da seguinte forma:

Projeto gráfico Design. Planejamento das características gráfico-visuais de uma peça gráfica, seja uma publicação, seja um *folder* ou um cartaz, envolvendo o detalhamento de especificações para a produção gráfica, como formato, papel, processos de composição, impressão e acabamento. (VÁRIOS, 2004, p. 189)

Araújo, quase duas décadas atrás, propunha definição semelhante:

A escolha correta do tipo, do sistema de composição em que se devem gravar os caracteres, do papel onde se imprimirá essa composição e, finalmente, o cálculo prévio da quantidade de páginas que deverá ter o livro, constituem o âmbito do projeto gráfico. (ARAÚJO, 1986, p. 299)⁵²

Para o autor, como se vê, quatro elementos principais devem ser considerados na elaboração do projeto gráfico do livro: tipo, composição⁵³, papel e preço do livro. Note-se que a definição desses elementos pode não ser exclusivamente de responsabilidade do *designer*. Decisões quanto ao papel ou ao preço do livro dependem muito mais de questões logísticas e administrativas, que costumam ser de incumbência do editor⁵⁴. No caso do

⁵¹ Ou a cada coleção.

⁵² Da mesma forma que Hollis, Araújo destaca que muitas das convenções e regras utilizadas até hoje na produção de livros têm uma longa história: “Fez-se isso, aliás, desde que se inventou a palavra escrita, necessariamente registrada sobre qualquer suporte (madeira, fibras vegetais, couro, pedra, osso, barro...), ajustando-se um certo número de componentes entre si no espaço permitido pela *matéria scriptoria*. A página do livro, tal como, desde Gutenberg, concebida nos incunábulo, em muitos aspectos se baseou na tradição manuscrita, mas revolucionou o grafismo dessa tradição, criando, praticamente desde o início, sua própria linguagem e uma estrutura formal.” (ARAÚJO, 1986, p. 403)

⁵³ Na edição revista e atualizada de “A construção do livro”, no item que trata da composição, acrescentou-se um trecho com o objetivo de ressaltar que “com a introdução de sistemas digitais de composição, os tipos deixaram de ser, definitivamente, objetos com propriedades físicas: passaram a ser sequências digitalizadas em código binário, vistas na tela do computador, ou descrições de curvas vetoriais interpretadas por uma impressora. Atualmente, como já vimos, o processo de composição dominante na indústria gráfica e editorial é o digital, que utiliza programas processadores de texto e de editoração eletrônica. É importante, no entanto, entender como funcionavam as antigas tecnologias.” (ARAÚJO, 2008, p. 326)

⁵⁴ Richard Hendel nos lembra que “Por nobres que sejam os atributos que o editor confira ao livro, eles são mercadorias e precisam ser vendidos com lucro, se os editores quiserem sobreviver.” (HENDEL, 2003, p. 350)

LDP, há ainda o peso dos Editais do PNLD, que, de antemão, definem as especificações técnicas dos livros que serão avaliados e, se aprovados, comprados pelo Governo Federal⁵⁵.

Além de mencionar o projeto gráfico, Emanuel Araújo fala também em projeto visual que, segundo ele, compreende a legibilidade, a organização da página, a estrutura do livro e a arte final (ARAÚJO, 1986). Parece-nos, de certa forma, que esses dois conceitos se sobrepõem, o que o próprio autor confirma:

O projeto gráfico e o projeto visual do livro constituem, na prática, uma unidade, visto que a perspectiva e o fim de ambos residem justamente na busca da harmonia entre forma e conteúdo, no modo sob o qual se organizam os diferentes elementos da página e o agrupamento das páginas em determinada unidade - o livro. Trata-se, em última análise, da busca do equilíbrio, mesmo quando, de propósito, se rompe esse equilíbrio, de modo, em qualquer caso a produzir-se uma certa estrutura com seu próprio ritmo e seu próprio código, que resulte em comunicação imediata, cômoda e visualmente agradável entre autor e leitores. Assim, ao artista gráfico - em especial ao diagramador - compete dar forma coerente e imprimir sentido a elementos dispersos sobre um dado espaço. (ARAÚJO, 1986, p. 403)

Definido o projeto gráfico (e/ou o projeto visual) do livro, considerando os elementos a que nos referimos anteriormente, a elaboração da obra se dá, de fato, página a página, por meio do processo de diagramação. Nos termos de Melo (2007, s/p), “o projeto dá o norte, mas o que vai dar a cara final do livro, o que vai efetivamente materializá-lo, é a diagramação de página por página”. A diagramação pode ser definida como o

conjunto de operações utilizadas para dispor títulos, textos, gráficos, fotos, mapas e ilustrações na página de uma publicação ou em qualquer impresso, de forma equilibrada, funcional e atraente, buscando estabelecer um sentido de leitura que atenda a determinada hierarquia de assuntos. (VÁRIOS, 2004, p. 176)

Antônio Celso Collaro é autor de um livro clássico para o tema. Em “Projeto Gráfico: teoria e prática da diagramação”, ele explica que

a diagramação de livros contém na sua estrutura todo um estudo, toda uma preocupação, visando ao máximo de legibilidade, tanto dos caracteres e ilustrações como do posicionamento da mancha.

⁵⁵Trataremos mais a respeito disso no Capítulo 3.

A função básica do diagramador, ao projetar o livro, consiste em aliar todo conhecimento estético e técnico ao custo; isto é, devemos proporcionar ao leitor uma tipologia relacionada com o conteúdo, além de um formato e posicionamento adequados, somados ao aproveitamento máximo da matéria-prima para execução da obra. (COLLARO, 2006, p. 136)

Podemos dizer que, pelo próprio modo como se dá a produção do livro, a **página** se torna não só uma unidade de trabalho do *designer*, mas também uma unidade de análise do *design* do livro de forma geral. Assim sendo, alguns dos princípios do *design* gráfico são mais facilmente analisáveis quando se toma a página como base.

Segundo Robin Williams (2004), quatro itens devem ser observados na elaboração da página: proximidade, alinhamento, repetição e contraste. A autora explica que “o propósito básico da proximidade é o de **organizar** [a página]” (WILLIAMS, 2005, p. 30). O do alinhamento é de organizar, igualmente, mas também de “**unificar**” a página (WILLIAMS, 2005, p. 48). A repetição unifica a página, assim como o alinhamento, e ainda tem o propósito de “acrescentar **interesse visual**” (WILLIAMS, 2005, p. 62). O contraste, por fim, deve ser criado “quando dois elementos são diferentes” (WILLIAMS, 2005, p. 63) e é preciso **ressaltar** isso.

Conclui-se, então, que as ações do *designer*, em síntese, são as de projetar – no todo – e diagramar – página a página – o livro, considerando, além de suas próprias decisões, outras, de responsabilidade dos demais agentes da esfera editorial, que podem ser tomadas anterior ou simultaneamente ao seu trabalho. O *designer* precisa levar em conta, por exemplo, as estratégias e objetivos definidos pelo editor, o responsável pela edição, as especificações técnicas e logísticas do gráfico, que compõe e imprime o livro, e mesmo demandas mais relacionadas ao distribuidor e ao livreiro, em alguns casos (VÁRIOS, 2004, p. 178)⁵⁶.

Pelo que vimos até aqui, podemos dizer que um dos focos do *designer* ao projetar e diagramar o livro tradicional está na legibilidade do texto. Por isso mesmo, atributos para um bom *design* de livro costumam ser a “invisibilidade”, como já discutimos, ou a transparência. Richard Hendel explica:

⁵⁶ Como discutiremos melhor no Capítulo 3, dá-se o nome de editoração a esse “conjunto de todas as atividades relacionadas com a publicação de livros” (VÁRIOS, 2004, p. 178).

Num ensaio que se tornou lendário, ‘A Taça de Cristal’, Beatrice Warde escreveu que a tipografia de um livro deveria ser tão clara quanto uma taça de cristal. Na sua exposição, alguém que bebe vinho num copo recamado com um design extravagante prestaria mais atenção no copo em si do que na bebida em seu interior. Ampliando a ideia, ela afirmou que um *design* extravagante num livro seria igualmente distrativo. Uma tipografia extravagante intrometer-se-ia entre o autor e o leitor. (HENDEL, 2003 p. 28)

Pensando-se em livros tradicionais, facilmente concordaríamos com a explicação de Hendel, mas diríamos o mesmo ao analisar, ainda que superficialmente, uma página de LDP? Para se responder a essa questão, de saída, é preciso considerar o que nos aponta Munakata: “certas peculiaridades das práticas que constituem a leitura do livro didático” (MUNAKATA, 1999, p. 578). O autor adverte que “não raras vezes a relação com esses livros é indicada não pelo termo ‘leitura’, mas pela palavra ‘uso’” (MUNAKATA, 1999, p. 578).

Se os objetivos do livro didático diferenciam-se dos do livro tradicional, é de se imaginar que o *design* de um e de outro também não obedecem necessariamente aos mesmos princípios. Para Melo, ele próprio *designer* de livros didáticos,

o livro didático é exemplo privilegiado de *design* da informação. Desde a simples ilustração que ajuda a tornar a página mais agradável até o intrincado infográfico que explica um determinado conceito científico, nele tudo é informação. (MELO, 2007, s/p)

O trecho nos permite perceber que um elemento que parece ser fundamental nessa diferenciação é a presença da imagem e o papel que ela adquire no *design* do livro didático. Essa percepção se assemelha a de Araújo, pois o autor sustenta que, nos livros didáticos, “as imagens, de fato, auxiliam diretamente ou mesmo prevalecem sobre o texto” (ARAÚJO, 1986, p. 478)⁵⁷.

⁵⁷ Araújo também faz algumas observações a respeito do livro infantil, no qual, para o autor, “o ilustrador dá a última palavra, mesmo quando sob orientação do supervisor editorial, do iconógrafo. A experiência tem demonstrado, de resto, que nos últimos decênios aquilo que de melhor se produziu no âmbito da ilustração para o livro destina-se justamente ao leitor infante-juvenil” (ARAÚJO, 1986, p. 478).

Poderíamos dizer, então, que, no *design* do LDP, parece haver uma inversão da relação de dominação/subalternidade entre o texto e a imagem. Hollis recorda que os *designers* estão sempre sujeitos à pressão que “o padrão estético e o progresso técnico de cada período” impõem (HOLLIS, 2000, p. 4). Assim, na medida em que a imagem ganha importância e assume novos papéis em nossa sociedade, nos séculos XIX e XX⁵⁸, novos recursos, que não somente o texto escrito, passaram a ser utilizados para, eventualmente, “potencializar” o aprendizado, como já discutimos no Capítulo 1, ao citar Twyman (1990).

Essa ideia continua em voga. O teórico americano Richard Mayer (2009), por exemplo, propõe a “Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia”, partindo da premissa de que as imagens potencializam as palavras e de que “as pessoas aprendem melhor com palavras e imagens do que com palavras somente” (MAYER, 2009, p. IX). Nesse entendimento, a combinação de modalidades levaria a formas mais profundas e significativas de aprendizagem⁵⁹.

Podemos dizer que o *design* do LDP, hoje, procura incorporar mais fortemente princípios como esses, sob influência também da popularização das tecnologias digitais. O *design* de informação, que caracteriza o *design* de livros, tem sido ampliado, ou mesmo ressignificado, em direção à ideia de *design* instrucional⁶⁰. Na definição de Filatro (2004), o conceito de *design* instrucional envolve “além de planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas relacionadas a uma área de estudo” (FILATRO, 2004, p. 33). O *design* instrucional é aplicado, principalmente, em ambientes educacionais *on-line*, em que se priorizam a autonomia e a iniciativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Essa noção,

⁵⁸Período em que, mais fortemente, o desejo de capturar o mundo pela palavra concorre com o desejo de ver o mundo através das tecnologias visuais.

⁵⁹É interessante perceber como essa premissa se relaciona a uma teoria bastante importante para os estudos do *design*. A chamada “*Gestalt*”, ou psicologia da forma, surgiu no século XX e baseia-se na ideia de “**supersoma**”, termo criado pelo psicólogo austríaco Christian von Ehrenfels e utilizado pela primeira vez em 1890. Em artigo em que recupera as origens da *Gestalt*, Helmut Luck explica que “o supersoma refere-se à ideia de que não se pode ter conhecimento do ‘todo’ por meio de suas partes - e sim das partes pelo todo, pois o todo é maior que a soma de suas partes. Isso equivale a dizer que ‘A + B’ não é simplesmente ‘(A+B)’, mas sim um terceiro elemento ‘C’, que possui características próprias. (LUCK, 2007, p. 93). As chamadas “7 leis básicas da *Gestalt*” são: semelhança, proximidade, continuidade, pregnância, fechamento e unidade.

⁶⁰Também chamado de “engenharia pedagógica”.

entretanto, tem sido associada também a livros didáticos impressos e, além disso, vendida como atributo e diferencial pelas editoras.

Dessa maneira, diferentemente do *design* do livro tradicional que, com exceção da capa, prioriza a neutralidade, a fim de propiciar a melhor legibilidade possível do texto, o *design* do livro didático parece estar tomando para si, ao menos em teoria, a responsabilidade de conduzir e contribuir para a aprendizagem, baseando-se nos pressupostos do *design* instrucional.

Uma ilustração interessante para isso que estamos dizendo é um vídeo de divulgação postado pela Editora Moderna, em seu canal do *Youtube*, intitulado “*Design Instrucional - Editora Moderna PNLD 2013*”⁶¹. Com duração de pouco mais de um minuto, o vídeo, produzido com a técnica de animação digital, simula o folhear de alguns dos livros didáticos publicados pela Editora. Ao mesmo tempo em que partes das páginas do livro são mostradas, uma narração salienta os atributos do projeto gráfico, que, de acordo com o texto, transcrito abaixo, vale-se de “elementos do *design* instrucional”:

Por trás dos livros da Editora Moderna existe **toda uma ciência**, construída para facilitar o aprendizado dos alunos e o trabalho do professor. Por exemplo: o *design* instrucional, que **rege o projeto gráfico dos livros**, estrutura a disposição do conteúdo e valoriza a hierarquia das informações. **Os elementos do *design* instrucional trabalham forma e conteúdo para orientar os estudos**. Observe que títulos, subtítulos e textos objetivos, intercalados por imagens, compõem a estrutura da unidade e dinamizam a aprendizagem [...] (DESIGN, 2012, s/p., ênfase adicionada)

Embora ressalte a “novidade” no uso do *design* instrucional no projeto gráfico dos livros da Editora, a narração do vídeo refere-se essencialmente a elementos clássicos do *design* de livros: estrutura da página, organização da página, hierarquia de informações.

O conceito de *design* instrucional é interessante, pois valoriza a contextualização e flexibilização no planejamento e utilização de materiais educacionais, de forma geral. Sem dúvidas, é um ponto importante a considerar. Afinal, como observam Farbiarz *et al.*,

⁶¹Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KoD6gyem0vk>> . Acesso em: 10 jan. 2013.

há talvez um distanciamento entre a visão do *Design* em relação às áreas da Educação, Letras, Ciências Sociais e da Psicanálise, responsável por **afastar o designer das questões ligadas à recepção** e que o faz considerar que o produtor e o público partilham das mesmas formas de leitura e percepção. (FARBIARZ *et al.*, 2008, p. 91, ênfase adicionada)

Apesar disso, parece-nos que, pelo menos com relação aos impressos, o *design* instrucional, de certo modo, tornou-se uma característica que agrega valor ao produto, ou seja, que, quando anunciado, diferencia determinado livro didático dos seus concorrentes e cria mais apelo para sua compra (ou escolha). Talvez seja necessário ponderar se o conceito de *design* instrucional está servindo mais ao livro didático enquanto produto ou efetivamente ao livro didático enquanto material de ensino-aprendizagem.

Finalizando essa seção, podemos elencar algumas das ideias a que pudemos chegar e que precisamos considerar ao falar do projeto gráfico-editorial do LDP: há subjetividade no *design*; o *design* de livros tradicionais baseia-se em uma série de convenções e busca a melhor legibilidade possível do texto; o *design* do LDP diferencia-se do *design* de livros tradicionais principalmente pela presença e predominância das imagens; o *design* instrucional é uma tendência atual no *design* de livros didáticos.

2.1.2 *Mise en texte e Mise en page: modos de fazer o livro*

A partir do que vimos no item anterior, podemos afirmar que o *design* de livros tradicionais se diferencia do *design* de livros didáticos, primeiramente, porque, ainda que compartilhem certas convenções, propósitos diferentes guiam as produções de cada um desses livros. Um ponto importante, como nos lembrou Munakata (1999), é que enquanto os livros tradicionais são feitos para serem lidos, os livros didáticos são feitos para serem “usados”. Também citamos, brevemente, a questão das imagens. No mais, o que torna o LDP singular? O que o diferencia dos demais livros? Como procuraremos mostrar a partir de agora, os conceitos de “*mise en page*” e “*mise en livre*”, de Chartier (2001), podem nos ajudar a responder a essas questões, ao mesmo tempo em que auxiliam na construção do conceito de projeto gráfico-editorial, apontando para a importância, nessa reflexão, dos “modos de fazer” o livro.

Em seus estudos sobre a história do leitor e da leitura, Roger Chartier define duas ações principais que norteiam a produção de qualquer livro: a *mise en texte*, ou os procedimentos de “colocar em texto”, que “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” (CHARTIER, 2001, p. 251) e a *mise en livre*, ou 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.” (CHARTIER, 2001, p. 252). De acordo com o autor,

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. (CHARTIER, 2001, p. 252).

Para Chartier, a **página** também aparece como uma unidade de análise importante, pois além de falar em *mise en texte* e *mise en livre*, o autor utiliza a expressão “*mise en page*”, referindo-se especificamente aos procedimentos de se “colocar em página”⁶². Em seus estudos, como já dissemos, um dos interesses de Chartier é entender as “mediações que conferem ao texto as formas de sua inscrição na página” (CHARTIER, 2002, p. 68).

O termo “inscrição” é bastante significativo se tomado como sinônimo de “registro”. Para Chartier, a página guarda, em sua própria materialidade⁶³, indícios dos procedimentos que lhe deram forma. Uma reflexão interessante do autor, nesse sentido, é a respeito dos diferentes “modos de fazer” o livro, no Ocidente e no Oriente, que acabaram por influenciar a forma que ele assumiu, em cada um desses contextos.

⁶² Apesar de falar em três categorias: o texto, a página e o livro, Chartier ressalta não concordar com as abordagens que entendem o texto como uma entidade imaterial – supostamente perfeita e ideal –, que se encarnaria na página e no livro – de forma sempre incorreta e deficiente (CHARTIER, 2002, p. 63).

⁶³ Como veremos mais a frente, materialidade, nesse contexto, é o meio, a mídia ou o suporte pelo qual o signo se manifesta. Nos estudos de Chartier, uma ideia central é de que a materialidade do signo depende dos meios através dos quais ele se manifesta.

No Oriente, explica o autor, desde os primórdios do livro, a relação entre texto e imagem é muito mais naturalizada, isso porque, não só conceitualmente, mas fisicamente, a impressão oriental não separava essas modalidades. Segundo Chartier, nas técnicas de impressão ocidentais, a partir do século XVI e início do século XVII,

a imagem inserida no livro está ligada à técnica da gravura em cobre. Vê-se então **uma disjunção entre o texto e a imagem**: para imprimir, de um lado, os caracteres tipográficos e, de outro, as gravuras em cobre, são necessárias prensas diferentes, duas oficinas, duas profissões e duas competências. É o que explica que, até o século XIX, **a imagem esteja situada à margem do texto** – o frontispício abrindo o livro, as pranchas fora do texto. Na xilografia do Extremo Oriente, permanece mais familiar **uma ligação forte entre texto e imagem, gravados sobre o mesmo suporte**. (CHARTIER, 1999, p. 11-12, ênfase adicionada)

Desse modo, a diferença constitutiva entre os livros do Oriente e do Ocidente estava na relação que texto e imagem estabeleciam e, talvez mais importante, na forma como essa relação se materializava, através de “modos de se fazer” o livro também distintos.

Ainda que os trabalhos de Chartier não tenham como propósito analisar especificamente os livros didáticos, certamente é possível estabelecer paralelos entre as reflexões do autor e nosso objeto, o projeto gráfico-editorial do LDP. O contraste existente entre os primeiros livros Orientais e Ocidentais, relatado pelo autor, ilustra bem a ideia de que as técnicas de produção estão diretamente relacionadas às posições dos sujeitos com relação àquilo que estão produzindo.

O que estamos dizendo pode ficar mais claro se nos valermos de parte do recente e interessante artigo de Agustín Benito (2012). Em seu texto, o autor espanhol defende que o livro didático configura-se como gênero textual, posição que se assemelha a que sustentamos ao final do Capítulo 1, salvo diferenças teóricas. Além disso, o autor procura fazer um exercício de comparação entre as características dos livros didáticos impressos e os recentes livros didáticos digitais – em formato hipertexto ou *e-book*. Com abordagem diferente da de autores como Choppin (2004) e Batista (1999), que procuram relativizar o conceito de livro didático, destacando a diversidade de materiais que circulam

no ambiente escolar, Benito salienta aquilo que, para ele, é indiscutivelmente comum a todos os livros didáticos, quando assim são chamados:

Na sua versão impressa, um livro escolar é facilmente identificável pelas seguintes características:

- O **formato**. A estrutura, tamanho e modelo material do livro escolar são inconfundíveis. Seus signos externos evidenciam que se trata de um produto impresso destinado a sujeitos escolarizados, isto é, um texto com identidade própria.

- A **capa**. Essa é a porta de acesso ao manual, uma espécie de cartaz que anuncia com tipografias, formas e cores que estimulam a sensibilidade dos destinatários, crianças e jovens. É também em parte um pôster motivador do que o livro guarda em seu interior, dotado de uma estética particular e outros recursos simbólicos e comunicativos.

- A **estrutura**⁶⁴ das páginas internas (*mise en page*). Sua organização, a distribuição do espaço gráfico, o uso de recursos para orientar uma leitura de estudo e outros elementos da estrutura textual que revelam que seu desenho⁶⁵ está orientado como guia do processo de ensino-aprendizagem. Esta característica atribui identidade ao livro escolar.

- As **estratégias de ilustração** que utiliza como retórica iconográfica associada à escrita. A textualidade do manual costuma ser uma mistura de imagens e palavras, harmonizada seguindo estratégias informacionais, estéticas e didáticas que intervêm na comunicação do conteúdo e inclusive na tomada de atitudes.

- O **leitor implícito**⁶⁶ que existe por trás de sua textualidade. Todo livro destinado ao ensino comporta um leitor “*in fabula*”, um determinado sujeito que se pressupõe e que há de se comportar conforme um protocolo de ações em parte pré-determinadas, com algum grau de indeterminação. Este leitor implícito é próprio do manual e diferente dos leitores de outras textualidades. (BENITO, 2012, p. 35)⁶⁷

⁶⁴ Benito, no original em espanhol, utiliza o termo “maqueta” ou, em tradução literal, “maquete”. Dessa forma, nossa tradução já é uma reinterpretação daquilo que está sendo descrito pelo autor.

⁶⁵ Diferente do português, que não traduz o termo “*design*”, o espanhol utiliza o equivalente “*diseño*” (“desenho”). Assim, o autor está se referindo ao “*design* do livro”.

⁶⁶ O autor usa o termo “*implicit reader*”, em inglês.

⁶⁷ en su versión impresa, un libro escolar es fácilmente identificable por las siguientes características:

- El formato. La estructura, tamaño y modelo material del libro escolar resulta inconfundible. Sus signos externos evidencian que se trata de un producto impresso destinado a sujetos escolarizados, es decir, un texto con identidad propia.

- La cubierta. Esta es la puerta de acceso al manual, una especie de cartel que reclamo con tipografías, formas y colores que estimulan la sensibilidad de destinatarios, niños y jóvenes. Es también en parte un poster motivante de lo que el libro encierra en su interior, dotado de una peculiar estética y de otros recursos simbólicos y comunicativos.

- La maqueta de las páginas interiores (*mise en page*). Su organización, la distribución del espacio gráfico, el uso de recursos para orientar una lectura de estudio y otros elementos de la maqueta textual revelan que su diseño está orientado como guía del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Esta característica atribuye identidad al libro escolar.

Note-se que, das cinco características listadas por Benito, quatro delas – formato, capa, *mise en page* e estratégias de ilustração – referem-se ao livro didático enquanto objeto. Essas quatro características, de certo modo, são definidas tendo em vista o leitor implícito mencionado no último item e se “concretizam” por meio das ações do *designer*. Por isso, analisar os procedimentos de *mise en livre* e *mise en page* no livro didático é bastante importante, pois eles são muito distintivos desse tipo de livro e, conseqüentemente, revelam aspectos significativos de sua produção e recepção.

Portanto, os conceitos de *mise en livre* e *mise en page*, mais do que efetivamente descrever o modo como o livro e página se configuram ou são produzidos, nos permitem buscar os propósitos que levam a determinada configuração, chamando atenção para o fato de que os “modos de fazer o livro” relacionam-se diretamente às valorações dos sujeitos envolvidos na sua produção e recepção.

2.1.3 A visualidade do livro didático

Nossa bibliografia mostra que, além do *design* do livro e da *mise en page* e *mise en livre*, também se relaciona ao projeto gráfico-editorial a ideia de “visualidade”, que já mencionamos neste trabalho, mas que passamos a discutir melhor agora.

“Visualidade” é a qualidade daquilo que é visual, isto é, relativo ou pertencente à visão (MICHAELIS, 2009, s/p). A expressão é associada ao livro didático, por exemplo, nos estudos de Moraes (2010) e Belmiro (2000). Ainda que, em seus trabalhos, não exista, de fato, uma definição do que seja “visualidade”, a partir dos significados que os autores atribuem ao termo, como veremos, não se pode dizer que se trate de um sinônimo daquilo que entendemos por “projeto gráfico-editorial do LDP”, mas, sem dúvidas, é um conceito que auxilia em nossa reflexão.

-
- Las estrategias ilustrativas que utiliza como retórica iconográfica asociada a la escritura. La textualidad del manual suele ser una mezcla de imágenes y palabras, armonizada siguiendo estrategias informacionales, estéticas y didácticas que intervienen en la comunicación de los contenidos e incluso en la activación de actitudes.
 - El implicit reader que subyace bajo su textualidad. Todo libro destinado a la enseñanza comporta un lector in fabula, un determinado sujeto que se presupone y que ha de comportarse conforme a un protocolo de acciones en parte determinadas, con algún grado de indeterminación. Este lector implícito es propio del manual y diferente de los lectores de otras textualidades.

Moraes (2010), em dissertação intitulada “Visualidade do livro didático no Brasil: o *design* de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980”, dedica-se a analisar, sob o ponto de vista do *design*, especialmente esse componente do livro didático brasileiro, chegando à conclusão que, para além das “motivações puramente comerciais envolvidas na produção de capas”, o *design* do livro, de forma geral, pode “cumprir também um papel pedagógico”, além dos seus objetivos “mais pragmáticos” (MORAES, 2010, p. 173).

Pela relação estabelecida no título do trabalho, depreende-se que a visualidade está sendo entendida como uma categoria maior a que pertencem o *design* de capas e, ainda, o *design* do livro de modo geral. Embora, como dissemos, o autor não defina “visualidade” em nenhum momento de seu trabalho, há pistas daquilo que quer destacar ao utilizar a expressão:

Mesmo destinada apenas à leitura de seu conteúdo linguístico e despojada de imagens ou elementos gráficos, a página do texto composto **é antes de tudo e sempre visual**. O texto é formado por letras que têm determinada estrutura construtiva, com relações entre os vazios e os cheios que as tornam mais pesadas ou mais leves, com inclinações ou orientação vertical mais acentuada que induzem a maior ou menor velocidade de movimento dos olhos na leitura, com características plásticas que as relacionam a períodos históricos ou áreas de conhecimento. (MORAES, 2010, p. 33)

No trecho, o autor nos chama a atenção para algo um tanto óbvio, mas nem sempre lembrado: o fato de que a mancha de texto é, *a priori*, tanto quanto as ilustrações, por exemplo, apenas mais um elemento gráfico na página⁶⁸. Como explica Hollis (2000), a relação entre o branco e o preto, entre a área com tinta e a área sem tinta, foi, por algum tempo, a premissa para o trabalho de artistas e *designers* gráficos:

Até o final do século XIX, as artes gráficas eram essencialmente produzidas em branco e preto e impressas em papel. A relação entre imagem e fundo, entre o espaço com tinta e o espaço sem tinta, o positivo e o negativo, tornou-se fundamental para a estética do conjunto. A área

⁶⁸ Vale ressaltar que Moraes é *designer* de livros e, assumidamente, é a partir dessa posição que analisa seu objeto.

sem tinta por ser visualmente tão importante quanto a área com tinta, e o fundo, portanto, suas proporções e dimensões, sua cor e textura, é parte integrante do *design* gráfico. Ao mesmo tempo, o fundo fornece o suporte físico para as imagens e signos. (HOLLIS, 2000, p. 3)

Na concepção adotada por Moraes, portanto, o texto também é considerado *design* e, assim, integra a visualidade do livro. Entendemos que o propósito do autor não é de considerar os textos do livro didático enquanto enunciados, até porque sua análise tem como foco apenas as capas do material. Entretanto, é importante ressaltar que, nessa perspectiva, existe o risco de se entender que o objetivo do *design* seja apenas o de se obter uma página esteticamente agradável, não se levando em conta os propósitos pedagógicos do livro didático. Como vimos, o conceito de *design* instrucional, que vai em direção contrária a esse entendimento, vem se estabelecendo como uma tendência na produção de livros didáticos, mas é preciso que ele se torne prática efetiva entre os *designers*.

Como mencionamos, o termo visualidade aparece também nos trabalhos de Belmiro, nome importante nas pesquisas sobre a teoria e a produção de livros ilustrados no Brasil. Um exemplo do uso feito pela autora está no artigo intitulado “A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português” (BELMIRO, 2000). Como o título anuncia, diferentemente de Moraes, Belmiro atribui a visualidade não ao livro didático, mas às imagens que o compõem, e assume que não existe uma visualidade, mas visualidades, no plural.

A teoria de referência para os estudos de Belmiro é a Semiótica. A autora entende que, para se falar no uso da imagem no livro didático, é preciso antes considerar as diferentes conceituações a seu respeito, definidas a partir de três eixos que discutem sua constituição. Belmiro explica:

o primeiro eixo, correntes que tendem para seu caráter de convencionalidade, enfatizando a criação de códigos próprios; o segundo, correntes que apontam para a semelhança da imagem com o dado real, como um espelhamento do mundo; ou, ainda, um terceiro, que se identifica com a ideia de conexão física, marca luminosa indicativa da existência do objeto, a exemplo da fotografia. (BELMIRO, 2000, p. 13)

A autora também sustenta a ideia de uma “dimensão cognitiva de compreensão da imagem” (BELMIRO, 2000, p. 20), ou seja, da percepção visual “entendida como uma qualidade inata ao homem e descrita com categorias próprias” (BELMIRO, 2000, p. 20). Citando Samain, Belmiro aponta ainda a existência de “uma visualidade originária e constitutiva do ser humano” (SAMAIN, 1998, p. 13, *apud* BELMIRO, 2000, p. 20).

Partindo desse panorama, Belmiro analisa a ilustração no livro didático brasileiro em uma perspectiva histórica. A autora define como marco, nesse sentido, a década de 1970, pois, segundo ela, é nesse o período que “a indústria cultural, através da apropriação do discurso da comunicação, contamina o discurso pedagógico e faz-se presente por meio da produção de novos materiais a serem consumidos na escola” (BELMIRO, 2000, p. 19). Há, nas análises de Belmiro, a clara distinção entre as categorias “texto” e “imagem”. Ainda que mencione a “diagramação” e a “programação visual”, Belmiro não fala em “*design* do livro”. Seu objetivo é de compreender especificamente “o uso escolar da imagem no suporte livro didático” (BELMIRO, 2000, p. 13). Uma conclusão importante a que chega a autora aparece no trecho abaixo, no qual ela se refere às transformações pelas quais passou o livro didático nos anos 1970:

muitos projetos didáticos feitos livros não conseguiram, nessa época e ainda em nossos dias, criar modos de convivência harmoniosa do discurso estético com o discurso escolar. Ou melhor, não se conseguiu, em muitos manuais, gestar propostas de trabalho que relacionassem o discurso estético e o discurso pedagógico, sem reduzir a especificidade do discurso estético pelo filtro pedagógico. (BELMIRO, 2000, p. 20)⁶⁹

A noção de visualidade, portanto, é uma categoria mais ampla que o conceito de projeto gráfico-editorial e se relaciona aos aspectos cognitivos envolvidos na percepção visual do livro. Nesse entendimento, mancha de texto, fundo, imagens são encarados como elementos gráficos que, antes de tudo, são “vistos”, sem que esteja implicada nesse ato, obrigatoriamente, uma necessidade de interpretação.

⁶⁹Ideias como a de “discurso estético”, que aparece no trecho, e do livro didático como “suporte”, mencionada na citação anterior, explicitam que o referencial teórico com que a autora trabalha é diferente do nosso, o que, claro, não anula a pertinência de suas considerações.

Moraes (2010) e Belmiro (2000) parecem concordar que o livro didático possui um papel importante na formação estética do alunado (e do professorado), mas não necessariamente relacionam essa função ao projeto pedagógico do material. Assim, por mais que a ideia de visualidade recubra o conceito de projeto gráfico-editorial, definitivamente eles não são sinônimos. Ao contrário, acreditamos que, no LDP, falar em projeto gráfico-editorial deveria ser falar também em projeto pedagógico.

2.2 PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DO LDP: UMA DEFINIÇÃO

Até aqui, como dissemos, apresentamos apenas uma definição provisória de projeto gráfico-editorial. Como relatamos em nossa Introdução, a construção desse objeto de pesquisa começou de maneira empírica. Inicialmente, sabíamos aquilo que nos chamava a atenção no LDP e que, conseqüentemente, desejávamos pesquisar e analisar, mas não necessariamente com que categorias e conceitos teríamos que lidar.

A adoção do termo “projeto gráfico-editorial” veio da leitura dos Guias do PNLD de 2007 e 2011. Ainda que, nos documentos, não haja uma definição para o conceito, logo notamos que alguns dos elementos do LDP que nos interessava observar estavam arrolados nos itens de avaliação relativos a esse critério. No Guia do PNLD/2007, integram o projeto gráfico-editorial do LDP a “organização interna”, as “ilustrações”, a “legibilidade”, o “espaço entre linhas, entre letras e palavras”, entre outros aspectos (BRASIL, 2006, p. 17). No Edital do PNLD/2011, são citadas como “características do projeto gráfico e editorial” também “os textos, imagens, diagramação, cores e número de páginas”, além do “acabamento e matéria prima” (BRASIL, 2009, p. 5)⁷⁰.

“Projeto gráfico-editorial”, entretanto, não é um termo que aparece recorrentemente fora do contexto do PNLD. Em nosso levantamento bibliográfico, como viemos mostrando, percebemos ser mais comum falar, quando muito, em “projeto gráfico” somente, ou em “*design* do livro”. Choppin (2004), por exemplo, um dos textos de entrada para nosso tema de pesquisa, menciona vagamente os “aspectos ‘formais’” para referir-se à paginação e tipografia dos livros didáticos (CHOPPIN, 2004, p. 559) e a imprecisão nessa definição é destacada pelo uso das aspas.

⁷⁰ Para ver o tratamento do projeto gráfico-editorial nos sucessivos PNLDs, consulte-se o Anexo 2.

Note-se também que, como nossas discussões neste capítulo mostraram, a noção de projeto gráfico-editorial desliza por várias áreas do conhecimento, como o *Design* e a História, e se relaciona (ou se confunde, em alguns casos) com outros conceitos, alguns dos quais – os principais, a nosso ver – procuramos elencar e discutir: o *design* do livro, a *mise en livre* e a *mise en page* e a visualidade.

Como se vê, o projeto gráfico-editorial é um objeto complexo e isso é mais do que esperado, na medida em que o próprio LDP se caracteriza como tal. Os vários implícitos e hesitações que encontramos nos fizeram entender que não estávamos lidando com um conceito fixo e fechado e que, portanto, uma parte importante deste trabalho seria, justamente, chegar a um entendimento próprio de projeto gráfico-editorial, condizente com o contexto desta pesquisa e seus objetivos – o que significa levar em conta os pressupostos da Linguística Aplicada e considerar também a dimensão pedagógica do LDP.

Isso posto, não descartaremos nossa definição provisória de projeto gráfico-editorial do LDP, mas a ampliaremos. Voltando a ela, dissemos que o projeto gráfico-editorial do LDP compreende o planejamento – editorial – e a realização – gráfica – da forma e composição visual do LDP. O projeto gráfico-editorial, de fato, compreende as etapas de planejamento – de esboço, de rascunho – e também de realização – elaboração, execução. O projeto gráfico-editorial do LDP é primeiro planejado para depois se materializar, página a página, no livro. O planejamento e a materialização do projeto gráfico-editorial do LDP mobilizam, na esfera editorial, dois agentes principais: o editor e o *designer*. No planejamento do projeto editorial do LDP, o editor precisa levar em conta o orçamento disponível para o livro, o público-alvo a que ele se destina e seus objetivos pedagógicos, definidos junto ao autor. As especificações do editor, no planejamento editorial, podem afetar mais ou menos a realização do projeto gráfico pelo *designer*. Nessa realização do projeto gráfico do LDP, o *designer* precisa levar em conta a legibilidade da página e a harmonia dos elementos que a compõem, mas também o projeto pedagógico do autor, sendo coerente com ele.

O projeto gráfico-editorial do LDP não compreende apenas a dimensão da técnica, mas também do discurso e da subjetividade. Como defendemos no Capítulo 1, embasadas na Teoria Bakhtiniana, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, podemos

dizer que autor, editor e *designer*, ao produzirem um LDP, produzem também um enunciado em um gênero do discurso, (BUNZEN; ROJO, 2005). Nesse sentido, o projeto gráfico-editorial pode ser entendido como um componente da estruturação do discurso didático que se materializa no LDP. Isso será discutido mais adiante, ainda neste capítulo, com o auxílio do conceito Bakhtiniano de **arquitetônica**.

Como sabemos, “há uma série de diferentes tradições intelectuais que contribuem para a análise do discurso”⁷¹(LEMKE, 2011, s/p)⁷². Antes de chegar a Bakhtin, portanto, vamos discutir brevemente o que podem nos oferecer (ou não), para a análise do projeto gráfico-editorial do LDP, outras perspectivas teóricas que não a do Círculo.

2.3 TEORIAS PARA SE ENTENDER E ANALISAR O PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DO LDP

2.3.1 A gramática social-semiótica de Kress

Em seu estado da arte sobre os livros e as edições didáticas, Choppin observa, em nota de rodapé, que “os trabalhos mais significativos sobre a organização interna dos livros didáticos e sua paginação parecem terem sido realizados na Austrália.” (CHOPPIN, 2004, p. 559). O autor se refere, especificamente, a artigo de Theo Van Leeuwen: “O livro didático como texto multimodal”⁷³. O trabalho mais significativo de Van Leeuwen, entretanto, talvez seja o que publicou em parceria com o colega Gunther Kress e que se tornou referência quase obrigatória nos estudos que se ocupam em analisar textos verbos-visuais.

Em sua “Gramática do *Design* Visual” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), Kress e Van Leeuwen, baseados na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, se propõem a explicitar os significados organizacionais existentes nas relações entre textos e imagens. O livro se tornou clássico para os estudos da área, ao mesmo tempo em que deu

⁷¹There are a number of different intellectual traditions that contribute to discourse [...] analysis. (LEMKE, 2011, s/p)

⁷²Lemke nos lembra que “originalmente formulados para a análise de textos puramente linguísticos, os métodos de análise do discurso vieram a formar as bases da análise de ‘textos’ que consistem não apenas de palavras, mas também de formas visuais.” (LEMKE, 2011, s/p)

⁷³The schoolbook as a multimodal text.

origem a uma metodologia de análise de enunciados verbo-visuais que se consolidou, inclusive, entre os estudos que têm os livros didáticos como objeto.

Apesar de popular, a abordagem de Kress e Van Leeuwen não é unânime. Um dos pontos polêmicos da teoria é, justamente, o uso do termo “gramática”. Já sem a colaboração de Van Leeuwen, Kress, em seu trabalho mais recente, “Multimodalidade: uma abordagem social-semiótica para a comunicação contemporânea”⁷⁴ (KRESS, 2010), busca, logo no primeiro capítulo, rebater, mesmo que indiretamente, as críticas que vem recebendo nesse sentido desde a primeira publicação da “*Gramática do Design Visual*”, em 1996:

Existe uma impressão – mantida com diferentes graus de convicção em diferentes domínios – de que a gramática é sobre regras, convenções, certeza: fenômenos que são fixos, resolvidos. (KRESS, 2010, p. 7)⁷⁵

Ainda que, como se percebe no trecho, o autor não rejeite o uso do termo, ele admite que é preferível substituí-lo, conforme explica:

Práticas representacionais e comunicacionais são constantemente alteradas, modificadas, como é de toda cultura, de acordo com e como um efeito das mudanças sociais. Isso inevitavelmente faz da gramática dos livros de gramática um registro das antigas práticas sociais de grupos particulares, tanto na fala como na escrita: útil talvez depois, mas nem usada nem útil agora, sequer para aqueles que gostariam que isso fosse de outro jeito. Se eu uso o termo “gramática”, isso traz a necessidade de contestar esses significados implícitos de “regras fixas”, “convenção estável”, e assim por diante, ou de usar um termo que é livre de tais histórias de sentido. No momento, eu geralmente escolho esta última via, usando o termo “recurso”, como em “recurso para representação”. (KRESS, 2010, p. 7)⁷⁶

⁷⁴Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.

⁷⁵There is a certain feeling – held with different degrees of conviction in different domains – that grammar is about rules, conventions, certainty: phenomena that are fixed, settled. (KRESS, 2010, p. 7)

⁷⁶Representational and communicational practices are constantly altered, modified, as is all culture, in line with and as an effect of social changes. That inevitably makes the grammar of grammar books a record of the past social practices of particular groups, in speech as in writing: useful maybe “then”, but neither used nor useful now, not even for those who wish it were otherwise. If I use the term “grammar” it leaves me with the need to contest its implied meanings of “fixed rules”, “stable convention”, and so on, or to use a term which is free of such histories of meaning. At the moment I generally choose the latter route, using the term “resource”, as in “resource for representation”. (KRESS, 2010, p. 7)

Assim, não falando mais em “gramática visual”, Kress tem defendido uma abordagem “social-semiótica” para a comunicação contemporânea, baseada na ideia de que as construções de sentido variam no tempo e no espaço e que a estética, portanto, é construída culturalmente, através de práticas sociais e ideológicas, que criam redes de interpretação:

Os recursos semióticos são socialmente produzidos e, portanto, carregam as regularidades discerníveis das ocasiões e eventos sociais e, por isso, uma certa estabilidade; eles não são fixos, muito menos rigidamente fixados. (KRESS, 2010, p. 8)⁷⁷

Na sua abordagem social-semiótica, Kress sustenta que “todos os modos de representação são, em princípio, de igual importância na representação e comunicação.” (KRESS, 2010, p. 104)⁷⁸. Assim, a “multimodalidade” torna-se um conceito importante:

O **design multimodal** se refere ao uso de diferentes modos – **imagem, escrita, cor, leiaute** – para mostrar, para realizar, por vezes para (re)contextualizar posições e relações sociais, assim como o conhecimento em **arranjos** específicos para uma audiência específica. Em todos os pontos, o *design* realiza e projeta a organização social e é afetado por mudanças sociais e tecnológicas. (KRESS, 2010, p. 139)⁷⁹

Para o autor, uma característica fundamental da comunicação contemporânea é o fato de que o *design* deixou de ser “invisível” e “agora se tornou o fator principal na formação das relações sociais e nas suas realizações semióticas” (KRESS, 2010, p. 142)⁸⁰. Segundo Kress, o livro didático é bastante representativo Nesse sentido:

Os livros didáticos, como um meio, sofreram mudanças profundas no último século. A sociedade mudou, o currículo e a pedagogia mudaram,

⁷⁷Semiotic resources are socially made and therefore carry the discernible regularities of social occasions, events and hence a certain stability; they are never fixed, let alone rigidly fixed. (KRESS, 2010, p. 8)

⁷⁸All modes of representation are, in principle, of equal significance in representation and communication. (KRESS, 2010, p. 104)

⁷⁹**Multimodal design** refers to the use of different modes – **image, writing, colour, layout** – to present, to realize, at times to (re-)contextualize social positions and relations, as well as knowledge in specific **arrangements** for a specific audience. At all points, design realizes and projects social organization and is affected by social and technological change. (KRESS, 2010, p. 139)

⁸⁰Now it has become a major factor in the shaping of social relations and in their semiotic realization. (KRESS, 2010, p. 142)

de acordo com as mudanças sociais; conseqüentemente, os livros didáticos mudaram, tanto na “aparência” quanto no “conteúdo”. (KRESS, 2010, p. 141)⁸¹

Nos livros didáticos, por exemplo, existem hoje muito mais imagens do que havia há, digamos, sessenta ou setenta anos atrás; e a sua função se expandiu e mudou. A mudança social se realiza nas mudanças no *design*. (KRESS, 2010, p. 139)⁸²

Não fugindo à regra, a unidade de análise que Kress elege no estudo do livro didático também é a página. O autor explica que, no livro didático, “a página tornou-se uma unidade semiótica, isto é, uma unidade de sentido” (KRESS, 2010, p. 142)⁸³. Podemos relacionar ao conceito de projeto gráfico-editorial à reflexão que Kress faz a respeito do leiaute⁸⁴ da página, entendido por ele como um modo, assim como as imagens e a escrita:

A disposição de elementos em um espaço determinado – uma página, uma tela – não “nomeia” como palavras fazem e não “representa” como (os elementos nas) imagens fazem. O que ela faz, contudo, é dispor a informação em um espaço semiótico; ela posiciona os elementos semióticos e suas relações; ela “orienta” os espectadores/leitores para classificações do conhecimento, para categorias como “centralidade” ou “marginalidade”, “dado” ou “novo”, “prévio” e “posterior”, “real” e “ideal”. (KRESS, 2010, p. 92)⁸⁵

O autor sustenta que, embora a forma de disposição na página não “nomeie”, “relacione” ou “descreva”, como fazem as palavras e as imagens, ela cumpre papel tão importante quanto o desses outros modos. As categorias a que Kress se refere, no trecho, já

⁸¹Textbooks, as one such medium, have undergone deep changes over the last century. Society has changed, curriculum and pedagogy have changed in line with social changes; consequently textbooks have changed, both in “look” and in “content” (KRESS, 2010, p. 141)

⁸²In school textbooks, for instance, there are now many more images than there were, say, sixty or seventy years ago; and their function has expanded and changed. Social change is realized in changes in *design*. (KRESS, 2010, p. 139)

⁸³The page has become a semiotic unit, that is, a unit of meaning. (KRESS, 2010, p. 142)

⁸⁴Forma dicionarizada do português para o termo original “layout”, do inglês.

⁸⁵The disposition of elements in a framed space – a page, a screen – does not “name” as words do and it does not “depict” as (elements in) images do. It does however dispose information in semiotic space; it positions semiotic elements and their relations; it “orients” viewers/readers to classifications of knowledge, to categories such as “centrality” or “marginality”, “given” or “new”, “prior” and “later”, “real” and “ideal”. (KRESS, 2010, p. 92)

apareciam em sua Gramática Visual, quando foram representadas em um esquema que se tornou clássico, o qual reproduzimos na Figura 2:

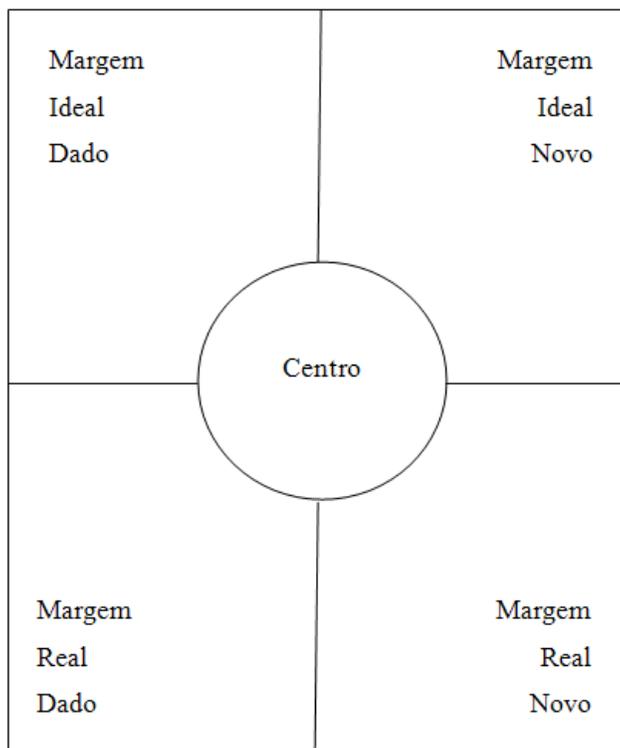


Figura 2 – Mapa do espaço visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996)

Como podemos ver, o mapa do espaço visual proposto por Kress e Van Leeuwen divide o espaço visual em “zonas” distintas, em que operam conjuntos diferentes de categorias. Na análise do texto multimodal, Kress e Van Leeuwen consideram ainda os sistemas de “valor informativo”, determinado pelo posicionamento do elemento à esquerda ou à direita, no centro ou na margem, no alto ou embaixo; a “saliência”, maior ou menor a depender do tamanho do elemento, cor, contraste com o fundo; e o “enquadramento”, por meio do qual se analisa como se conectam os demais elementos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Ainda que, principalmente em seu discurso mais recente, Kress enfatize a dimensão social da semiótica, a metodologia de análise proposta pelo autor pode acabar por apagar os processos de construção de sentido. Os valores, visões e ideologias de que

dependem a significação, apesar de ter peso na teoria, não são necessariamente operacionalizados na análise. O mapa do espaço visual, por exemplo, que reproduzimos na Figura 2, se aplicado mecanicamente a uma página de um livro didático, dificilmente nos permitirá chegar a uma análise que se estenda até o nível do discurso.

Assim, embora tenha o livro didático como um dos objetos de seu interesse e faça reflexões interessantes a seu respeito, a social-semiótica de Kress (2010), como vimos, oferece-nos alguns problemas na operacionalização das categorias de análise. Isso não quer dizer, entretanto, que um diálogo com a Semiótica não é possível. Os trabalhos de Santaella, como veremos agora, parecem nos mostrar justamente isso.

2.3.2 A Semiótica sócio-histórica de Santaella

As reflexões que Lucia Santaella vem desenvolvendo nas últimas décadas revelam uma voz sensível em meio aos estudos da Semiótica⁸⁶. Na Introdução de “Semiótica Aplicada”, de 2004, a autora, que se baseia na teoria Semiótica de Peirce, admite a dificuldade dessa ciência, cujos “conceitos são lógicos, definidos com precisão matemática, geométrica.” (SANTAELLA, 2004, p. XV) e também alerta para o fato de que “quando falta um conhecimento mais profundo dos fundamentos e implicações filosóficas desses conceitos, seu uso pode degenerar em uma pirotecnia terminológica estéril” (SANTAELLA, 2004, p. XV).

Mesmo com essas ressalvas, Santaella defende que a Semiótica é uma das respostas possíveis diante de nossa realidade, que “está exigindo de nós uma ciência que dê conta dessa realidade dos signos em evolução contínua.” (SANTAELLA, 2004, p. XIV). Para a autora,

a proliferação ininterrupta de signos vem criando cada vez mais a necessidade de que possamos lê-los, dialogar com eles em um nível um pouco mais profundo do que aquele que nasce da mera convivência e familiaridade. O aparecimento da ciência semiótica desde o final do

⁸⁶ Como Lemke nos explica, por princípio, “um sistema semiótico é uma coleção de signos ou símbolos interligados que podem ser arranjados para construir significados mais complexos (ou pelo menos conjuntos de signos cujos significados podem ser atribuídos por algum sistema de uso convencional). Cada sistema separado de signos é um meio para construir significados, e por razões históricas e físicas, esses diferentes meios podem ser combinados.” (LEMKE, 2011, s/p)

século XIX coincidiu com o processo expansivo das tecnologias de linguagem. (SANTAELLA, 2004, p. XIV).

Em “Linguagens líquidas na era da mobilidade”, de 2007, Santaella nos mostra que uma abordagem sócio-histórica da Semiótica é, mais do que possível, necessária para que possamos considerar as relações através das quais a significação é construída em nossa sociedade.

De acordo com a autora, não há como negar que, em nossa contemporaneidade, “textos, imagem e som já não são o que costumavam ser” (SANTAELLA, 2007, p. 24). Vivemos, hoje, em uma cultura de mídia, marcada pela emergência da hipermídia⁸⁷. Nesse contexto, uma discussão recorrente é a respeito da possibilidade de desaparecimento das mídias impressas, algo a que precisamos ficar atentos, já que nosso objeto, o LDP, conseqüentemente, também vem sendo questionado. A abordagem de Santaella, no entanto, tranquiliza-nos na medida em que não aponta para um processo de evolução e superação entre as mídias, mas de coexistência. Nesse sentido, a autora defende

a necessidade de se distinguir seis tipos de lógicas culturais que, **embora sejam historicamente sequenciais e distintas, foram gradativamente mesclando-se e interconectando-se de modo indissolúvel**: a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura (SANTAELLA, 2007, p. 121, ênfase adicionada).

Segundo a autora, “a paisagem midiática atual” – inovadora, transformadora, convergente, multimodal, global, em rede, móvel, apropriativa, participativa, colaborativa, diversificada, domesticada, geracional e desigual – desenha-se a partir da gradativa mescla, sobreposição e interconexão dos produtos dessas culturas. Portanto, o surgimento de uma

⁸⁷ Sobre o termo “cultura de mídia”, Santaella explica que, desde os anos 1980, o termo “mídia” vem passando de “palavra de uso restrito aos publicitários e jornalistas” a termo utilizado para se referir a todos os meios de comunicação, inclusive os mediados por computador, superando a expressão “meios de massa” (SANTAELLA, 2007, p. 118). Para a autora, a “cultura das mídias” marca a transição entre a cultura de massas e a “cibercultura”, uma vez que novos processos de recepção “arrancaram o receptor da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e começaram a treiná-lo para a busca da informação e do entretenimento que deseja encontrar” (SANTAELLA, 2007, p. 125). Por isso, para Santaella, a *designação* “cultura midiática” não dá conta da “hipercomplexidade midiática das culturas contemporâneas” (SANTAELLA, 2007, p. 121).

nova formação cultural não leva necessariamente ou imediatamente ao desaparecimento da anterior⁸⁸ (SANTAELLA, 2007, p. 122-123).

Essa compreensão nos permite refletir não só sobre o *status* atual do livro didático como também sobre as relações que ele vem estabelecendo com as novas mídias, em ambientes digitais. Através dela, é possível entender também as influências e apropriações através das quais o livro se configurou do modo como o conhecemos hoje, algo de que já tratamos no Capítulo 1. Santaella enfatiza que

as transformações no mundo da linguagem a que estamos assistindo atualmente não foram repentinas. O terreno para o advento da hipermídia e da mistura entre linguagens, que nela se processa veio sendo preparado gradativamente, especialmente desde o surgimento da fotografia e do jornalismo. (SANTAELLA, 2007, p. 286)

O jornalismo, mencionado no trecho, segundo a autora, teve papel fundamental no que ela chama de rompimento da “monossemiótica” do livro. De acordo com Santaella, em um processo histórico e gradual, o jornal influenciou uma reconfiguração do livro, não só os ilustrados e didáticos, mas também aqueles que estamos chamando “tradicionais”. Ela explica que

o texto que, no livro, era via de regra mantido na sua natureza monossemiótica, no jornal começou a adquirir propriedades inter-semióticas presentes na diagramação, na variação de tamanho e forma dos tipos gráficos, nas relações indissociáveis entre texto e imagem, propriedades estas que, com o tempo, foram ganhando intensidade no próprio jornal, assim como nas revistas e nos anúncios publicitários. Nesses ambientes, longe da pureza e exclusividade que o livro dá à escrita, o texto foi se tornando semioticamente promíscuo, quer dizer, seus sentidos só se consubstanciam na mistura e complementaridade com outros processos sígnicos. (SANTAELLA, 2007, p. 287)

Aos poucos, de acordo com a autora, essa “promiscuidade semiótica” chegou também aos livros:

⁸⁸ Parece ser o mesmo raciocínio que Bolter (2002) utiliza para definir o conceito de “remediação”: “A rede mundial de computadores absorve e remodela quase todos os meios visuais e textuais anteriores, incluindo televisão, filme, rádio e mídia impressa”. (BOLTER, 2002, p. 25)

a aparência do texto impresso no livro foi sofrendo modificações sob influência dos espaços de respiração visual que a diagramação jornalística configura, quer dizer, a mancha do texto impresso no livro foi se tornando cada vez mais arejada, com espaços em branco para divisão de tópicos, capítulos, subcapítulos, absorvendo algo da estrutura do mosaico do jornal. (SANTAELLA, 2007, p. 288)

A visão de Santaella nos agrada, pois a autora sustenta que a interpretação está intimamente relacionada aos processos de contextualização. Esse entendimento, que não “desumaniza” os processos de significação, pelo contrário, considera fundamental relacioná-los às ações dos sujeitos em sociedade:

Assim como a evolução humana não é exclusivamente genética, mas também tecnológica, a evolução social não pode ser exclusivamente tecnológica, pois envolve os múltiplos aspectos implícitos na crescente complexidade humana, uma complexidade que é indissociável das tecnologias da linguagem na medida em que estas não podem ser separadas da nossa própria natureza. (SANTAELLA, 2007, p. 203)

Nesse argumento, vemos a ponte com a Teoria Bakhtiniana. Segundo Santaella, “o princípio dialógico de Bakhtin aponta para paralelos surpreendentes com Peirce, que descreve o processo da semiose como dialógica e ilimitada (SANTAELLA, 1986, *apud* SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 188). Para a autora, Bakhtin e Peirce compartilham das mesmas “lentes semióticas”, na medida em que acentuam “o caráter dialógico e inalienavelmente social da linguagem” (SANTAELLA, 2004b, p. 48). Essa colocação reitera nosso entendimento de que a Teoria Bakhtiniana nos fornece ferramentas conceituais consistentes para analisar nosso objeto de pesquisa, o projeto gráfico-editorial do LDP, em toda sua complexidade.

2.3.3 A arquitetura de Bakhtin

Conforme defendemos no item 1.2.2 do Capítulo 1, amparados pela Teoria Bakhtiniana, entendemos, assim como Bunzen e Rojo (2005), que o LDP é um enunciado em um gênero do discurso. Neste item, procuraremos concluir essa reflexão explicando de

que modo acreditamos que se possa analisar, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, o projeto gráfico-editorial do LDP.

A Teoria Bakhtiniana foi desenvolvida tendo como objeto, inicialmente, o texto verbal-escrito e impresso. Entretanto, concordamos com Rojo, quando afirma que “o caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar fortemente os conceitos e categorias propostas” por Bakhtin (ROJO, 2011, p. 12). Ao contrário, a partir das reflexões do Círculo, nossa análise pode considerar esses enunciados em toda a sua complexidade. Como esperamos mostrar aqui, acreditamos que o conceito Bakhtiniano de **forma arquitetônica**, associado ao **método sociológico de análise**, pode ser uma ferramenta bastante produtiva na análise do projeto gráfico-editorial do LDP.

No Capítulo 1, explicamos que o chamado método sociológico de análise dos enunciados, formulado pelo Círculo, considera primeiramente as esferas sociais e a situação de enunciação, ou seja, as condições concretas da enunciação, depois os gêneros do discurso em que o enunciado se realiza, para só então chegar às formas da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 124). Através do método, podemos lidar com os enunciados de modo situado, sem ignorar as relações histórico-sociais que lhe deram forma. Afinal,

para conceber gênero é necessário considerar as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam o discurso e o constituem, assim como os elementos linguísticos, enunciativos, formais que possibilitam sua existência. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 383)

Brait e Pistori (2012), em trabalho a respeito da produtividade do conceito de gênero, recordam que ele deve ser sempre considerado levando-se em conta que

(i)várias obras do Círculo delineiam caminhos teóricos metodológicos; (ii) não se limita às produções literárias, dizendo respeito, também, à linguagem cotidiana em sua ampla variedade; (iii) a variedade de experiências individuais e coletivas, vivenciadas numa sociedade, num tempo, numa cultura, congrega a multiplicidade de gêneros e suas mudanças; (iv) não se limita a textos ou estruturas, embora os considere, mas implica o **dialogismo** e a maneira de entender e enfrentar a vida; (v) para sua compreensão é necessário observar a dupla orientação para vida, incluída na materialidade que o constitui e que aponta para fora, para a

vida que o motivou e que é por ele refletida e refratada; (vi) considera a tradição em que um gênero se insere, explicitando que o gênero se liga a uma tradição genérica, que precisa ser identificada e compreendida, implicando estudos diacrônicos e sincrônicos; (vii) articula o conceito de gênero ao de discurso e/ou relações dialógicas; (viii) diferencia **forma composicional** e **forma arquitetônica**; (ix) sua descrição, análise e compreensão não pode ser limitada a forma de composição, conteúdo temático e estilo. (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 398)

Não só no trecho, mas no artigo de forma geral, as autoras dão especial atenção ao conceito de forma arquitetônica. De acordo com Brait e Pistori, a confusão existente entre essa noção e a de forma composicional acaba fazendo com que, não raro, apenas esta última seja considerada nas análises.

O conceito de “arquitetônica” aparece pela primeira vez na Teoria Bakhtiniana no ensaio “O problema do material do conteúdo e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 1988[1934-1935]), sendo retomado em outros textos que, em edição brasileira, estão reunidos no volume “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979]). Inicialmente, como o título do trabalho anuncia, Bakhtin estava interessado em refletir a respeito da forma, do conteúdo e do material na criação estética. O autor argumenta:

a forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo, mas ela não é tampouco independente da natureza do material e dos procedimentos que este condiciona. A forma depende, de um lado, do conteúdo e, do outro, das particularidades do material e da elaboração que este implica (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 207).

Grillo e Olímpio (2006, p. 384) explicam que, nesse texto, Bakhtin “critica a estética material e o método formal por tentar fundar uma ciência empírica positiva da obra de arte, apoiando-se sobre o princípio da primazia do material.” Um exemplo do que se está dizendo é apresentado por Brait e Pistori, com base em Medviédev⁸⁹:

⁸⁹ O exemplo utilizado por Brait e Pistori vem de o “O Método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica”, obra do Círculo cuja autoria é objeto de polêmica ainda nos dias de hoje. As autoras valem-se da recente tradução para o português de Grillo em que, por motivos justificados no prefácio, optou-se por utilizar apenas o nome de Medviédev, sem se mencionar Bakhtin entre os autores.

A piada [...] como gênero, caracteriza-se pela capacidade de construir e contar aspectos anedóticos da vida, segundo um modo particular de organização do material. Nem o material vale por si mesmo, nem tampouco os aspectos anedóticos isolados. É necessário um enunciado anedótico, construído e contado por um sujeito, participante de uma comunidade organizada de um determinado modo, que se dirige a um determinado auditório, objetivando sua reação, estabelecendo o processo de interação, para a piada se concretizar como gênero. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 385)

Ao teorizar os gêneros do discurso, Bakhtin afirma que “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” (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 309). Assim, a forma composicional de um gênero tem relação direta com as apreciações de valor dos sujeitos nos enunciados, indissolivelmente ligadas também ao tema e ao estilo.

É preciso compreender, porém, como explicam Grillo e Olímpio (2006, p. 384), que “a forma composicional é a realização de uma forma arquitetônica por meio da organização de um material”. Ou ainda, de acordo com Faraco, retomado por Brait e Pistori, que “é a **forma arquitetônica** que governa a construção da massa verbal, a construção da **forma composicional**, incluindo a seleção do material verbal pensado como linguagem situada” (FARACO, 2009a, p.109, *apud* BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

Ainda de acordo com Brait e Pistori, mais do se analisar tema, forma composicional e estilo, para a apreensão dos sentidos no gênero é necessário

compreender suas condições concretas de vida, suas interdependências e relações, suas posições dialógicas e valorativas, isto é, a forma arquitetônica que governa a construção da massa verbal – ou verbo-visual, neste caso – e, conseqüentemente, constrói seu plano, a forma composicional e o estilo. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 390)

Como se vê, de fato, forma arquitetônica e forma composicional são noções intimamente ligadas. Por isso mesmo, de acordo com Rojo, desde 1924, o próprio Bakhtin, “insiste na diferenciação entre a *forma composicional* do gênero e as *formas arquitetônicas*”. A autora explica que é atribuído “à primeira o caráter de estabilidade,

‘utilitário’, ‘teleológico’ – embora ‘inquieto’ – ‘disponível para realizar tarefa arquitetônica’” (ROJO, 2007, p. 1768). Já a arquitetura, nas palavras do próprio autor,

são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; [...] são as formas da existência estética na sua singularidade. [...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional. (BAKHTIN, 1924/1979, p. 25, *apud* ROJO, 2007, p. 1768)

O que se conclui, então, é que

diante de um gênero, e dos textos que o constituem, é necessário considerar suas dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder. Esse movimento amplo, e não apenas descritor das estruturas, da forma composicional, visa justamente à **forma arquitetônica** do gênero, do texto, dos textos. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378)

De volta ao objeto deste trabalho, de que modo as reflexões a respeito da forma arquitetônica podem contribuir para uma análise do projeto gráfico-editorial do LDP? É preciso, antes de tudo, considerar o LDP em sua dimensão externa: analisar sua situação de produção, circulação e recepção; entender as condições de sua publicação; compará-lo e relacioná-lo aos demais livros que circulam em determinado tempo e espaço; entender de que modo ele é marcado pela tradição do gênero LDP e por seu estilo próprio. Apenas depois de refletir sobre esses elementos, poderemos considerar o LDP em sua dimensão interna: o modo como se organiza (se em capítulos, unidades, lições); por quais gêneros ele é intercalado; quais lógicas regem a disposição de textos e imagens, entre outros vários elementos.

Uma primeira interpretação poderia nos levar a concluir que o projeto gráfico-editorial é uma realização da forma composicional do gênero LDP. Uma leitura mais atenta da Teoria Bakhtiniana, no entanto, leva-nos ao conceito de forma arquitetônica, fazendo-nos perceber que não se trata de descrever o livro, a página, em busca dos elementos que

constituem o projeto gráfico-editorial, mas sim de se entender os contextos específicos, sócio-historicamente marcados, em que o LDP foi produzido, as valorações de autor, editor e autor nesse processo. Sob esse olhar, não faz sentido, por exemplo, admitir que a página seja, isoladamente, uma unidade de análise. A página do livro, seus capítulos, são alguns dos elementos a considerar no entendimento mais amplo da significação de um LDP específico.

Brait e Pistori nos lembram ainda que

a reiteração da dimensão marcada por aspectos linguísticos, forma, conteúdo temático, não pode ser desvinculada de outro aspecto essencial à concepção de gênero presente no pensamento bakhtiniano: a noção de esfera ideológica que envolve e constitui a produção, circulação e recepção de um gênero, pontuando sua relação com a vida, no sentido cultural, social etc.(BRAIT; PISTORI, 2012, p. 383)

Cientes dessa necessidade, buscaremos, agora, no Capítulo 3, analisar a organização e funcionamento da esfera editorial, na qual o LDP é pensado e produzido, com a participação de vários agentes, em meio a várias tensões e disputas.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO DO LDP NA ESFERA EDITORIAL: CAMPO DE TENSÕES

Aqui tiravam, ali corrigiam, lá compunham, em outra parte revisavam (CERVANTES *apud* CHARTIER, 2010, p. 21)

Roger Chartier defende que “os livros, manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas” (CHARTIER, 2010, p. 21). Para o autor, é importante perceber que, nos processos que vão do original à publicação, o que está em jogo “não é somente a produção do livro, mas a do próprio texto, em suas formas materiais e gráficas” (CHARTIER, 2010, p. 21). Em se tratando de livros didáticos, essas questões se tornam ainda mais amplas. Pela especificidade de seus modos de produção, circulação e uso, o livro didático é definido por vários teóricos, como Choppin, como “um produto cultural complexo [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (CHOPPIN, s/d., *apud* CHOPPIN, 2004, p. 563). Como discutimos nos Capítulos 1 e 2, mais do que textos,

os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNL) e um *estilo didático* próprio (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86)

Compartilhando da perspectiva de Bunzen e Rojo, não podemos falar da produção do LDP entendendo-a simplesmente como uma série de ações em uma cadeia de produção, que transforma um original em produto, mas sim como um processo complexo,

que envolve vários agentes e interesses e do qual – não sem tensão – emergem os discursos didáticos.

Neste Capítulo 3, discutiremos a produção do LDP sob esta última perspectiva. Para tanto, ele será dividido em duas partes. Na primeira, nosso foco será o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, no contexto em que ele se estabelece, as relações existentes entre mercado editorial e Governo Federal. Para isso, descreveremos brevemente o histórico do Programa, seus impactos e o tratamento dado ao projeto gráfico-editorial em seus Editais e Guias. Na segunda parte do capítulo, nosso olhar estará voltado para o mercado editorial e para os agentes diretamente envolvidos na produção do LDP, destacando autor, editor e *designer*.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LDP NO BRASIL

Vimos, no Capítulo 1, que – ora mais direta, ora mais indiretamente – o Governo Federal sempre esteve envolvido na produção dos livros didáticos utilizados na rede pública de ensino, seja financiando as editoras e interferindo ideologicamente no conteúdo, seja controlando as logísticas de compra e distribuição, por exemplo. Essa intervenção contínua e sistemática, desde os tempos da Imprensa Régia, em parte justifica a visão de Freitag, já discutida anteriormente, para quem a história do livro didático, no Brasil, não passaria

de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade. (FREITAG *et al*, 1987, p. 5)

Dentre as várias propostas e ações do Estado em relação ao livro didático e ao mercado editorial brasileiros, segundo Batista (2003), um dos marcos foi o Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, que deu origem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo o autor, o referido decreto

estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. (BATISTA, 2003, p. 26)

A partir daí, explica Batista, o Programa vem se desenvolvendo na medida em que tenta responder a duas questões: a primeira relacionada à qualidade dos livros adquiridos e a segunda às “condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros” (BATISTA, 2003, p. 27). A seguir, veremos de que forma as respostas do Programa a essas questões vêm se relacionando ao projeto gráfico-editorial dos LDP.

3.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Criado, como mencionado, por meio do Decreto 91.542, de 19/08/1985, o PNLD é hoje um dos maiores programas para compra e distribuição gratuita de livros didáticos do mundo. Até 1996, cabia ao PNLD, principalmente, gerenciar a logística de entrega, em todo o território nacional, dos livros didáticos previamente escolhidos pelos professores, até então sem interferência do Programa. Nos primeiros anos de implantação do PNLD, essa operação não acontecia sem transtornos. Segundo Santana (s/d.), até 1994, antes de a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) assumir os serviços,

somente 25% dos livros eram entregues antes do início do ano letivo e o restante entregue durante ano, prejudicando sobremaneira, não só alunos e professores, mas todo o planejamento de ensino. A ausência de um controle efetivo da entrega dos livros, aliada ao endereçamento incorreto, gerava um de alto índice de reclamação quanto ao não recebimento dos objetos. Também era motivo de insatisfação o recebimento de grande quantidade de livros danificados em função da inadequação das embalagens, transporte e forma de armazenamento e/ou pelo recebimento de livros em não conformidade com as reais necessidades (quantidades e tipos) solicitadas, já que as transportadoras, no momento do recebimento da carga da editora, não efetuavam qualquer controle (SANTANA, s/d., s/p.)

Hallewell registra que havia também problemas de ordem orçamentária, como resultado da instabilidade econômica do país nas décadas de 1980 e 1990, o que acarretava uma grande variação no volume de livros didáticos adquiridos a cada ano e, conseqüentemente, de escolas efetivamente atendidas pelo Programa:

Em 1991, 67 milhões de livros foram confeccionados para a Fundação de Assistência ao Estudante, embora tenha havido atraso na distribuição; em 1992, porém, devido à escassez de recursos, a FAE mandou imprimir apenas oito milhões e, no Rio de Janeiro, o PNLD “simplesmente parou de funcionar”. (HALLEWELL, 2005, p. 745)

Levou cerca de uma década para que as características do PNLD se alterassem até o Programa adquirir seu formato atual. Uma mudança de impacto, como dissemos, foi em relação à logística de distribuição dos livros, que, em 1994, passou a ser executada pelos Correios, depois de convênio firmado em 1993⁹⁰. Outra alteração, que nos interessa mais, foi o início das avaliações, pelo PNLD, dos livros didáticos inscritos no Programa.

Como mostramos no Capítulo 1, desde finais dos anos 1960 os livros didáticos brasileiros vinham sendo alvo de duras críticas quanto a “seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p. 28). Diversas pesquisas que tinham o livro didático como objeto publicaram seus resultados no final da década de 1980, reiterando essas críticas. Embora o contexto pedisse uma ação do MEC, Batista explica que, até 1996,

em nenhum momento o Ministério [da Educação] vinha se propondo, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que buscava fazer chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental. (BATISTA, 2003, p. 28)

Segundo o autor, “datam somente do início dos anos 90 os primeiros passos dados pelo MEC para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar” (BATISTA, 2003, p. 29). A ação do Ministério deu-se, a partir daí, em duas frentes. Em 1993, o “Plano Decenal de Educação para Todos” propôs-se a definir uma nova política para o livro didático no Brasil, tendo como um dos objetivos melhorar a sua qualidade. No mesmo ano, o Ministério formou uma comissão de

⁹⁰Segundo Santana (s/d., s/p), as melhorias nesse sentido foram reconhecidas internacionalmente em 2002, quando os Correios ganharam o prêmio *World Mail Awards*, “o mais importante prêmio para empresas do setor postal do mundo, na categoria Serviços ao Cliente, pela atuação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”.

especialistas para “avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições” (BATISTA, 2003, p. 29).

Os resultados dos trabalhos dessa comissão foram publicados em documento de 1994, que estabelecia os requisitos mínimos para que um livro didático fosse considerado de boa qualidade, a saber: “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, 2003, p. 30)

Esses critérios só repercutiram e passaram a impactar a produção de livros didáticos, no entanto, a partir de 1996, quando a avaliação das obras inscritas no PNLD tornou-se obrigatória. Segundo Batista, a primeira avaliação aconteceu no decorrer de 1996 e foram analisados “livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries” (BATISTA, 2003, p. 30) No mesmo ano, o Programa divulgou o primeiro “Guia de Livros Didáticos”. Nele, os livros apareciam classificados em quatro categorias: excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados.

No ano seguinte, realizou-se nova avaliação e os resultados foram publicados no Guia de Livros Didáticos de 1998. Passou-se a adotar uma convenção gráfica para as categorias de classificação dos livros: eram atribuídas uma, duas ou três estrelas, respectivamente, aos livros “recomendados com ressalvas”, “recomendados” e “recomendados com distinção”. Esta última categoria foi outra novidade do Guia do PNLD/1998. Na mesma edição, foram incluídos também livros para alfabetização entre os avaliados (BATISTA, 2003, p. 32).

Batista registra que “seguiram-se ao PNLD/1998, os PNLD/1999 e 2000 (convalidado, pela Resolução/FNDE nº 7 de 22 de março de 1999, como PNLD/2001)” (BATISTA, 2003, p. 33). Os livros para o Ensino Fundamental II foram avaliados pela primeira vez no PNLD/1999, ano em que outras alterações importantes ocorreram no Programa:

A partir do PNLD/1999, novas modificações foram promovidas no processo de avaliação. Eliminou-se a categoria dos *não-recomendados*, e, de modo articulado, acrescentaram-se, aos critérios de exclusão, a *incorreção e incoerência metodológicas*, possibilitando, desse modo, a seleção de livros cuja abordagem metodológica favorecesse

apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento). (BATISTA, 2003, p. 33)

Para Batista (2003, p. 37), “as seguidas modificações no PNLD evidenciam um esforço de auto-avaliação e uma busca permanente para responder, de modo mais adequado, à complexa realidade do livro didático nos contextos editorial e educacional”. O autor aponta como impactos positivos do PNLD: a demarcação de “padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros”, “uma ampla renovação da produção didática brasileira” e “o aumento da eficácia dos processos de compra e distribuição” (BATISTA, 2003, p. 41)

Contudo, ainda na avaliação de Batista, os problemas e desafios que o PNLD enfrenta atualmente se igualam ou até superam os ganhos trazidos pelo Programa. Para ao autor, essas dificuldades se dão em diferentes frentes: existem questões relativas à “cristalização de uma concepção de livro didático”, ao “descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes”, às “relações de dependência do setor editorial para com o PNLD” e à complexidade envolvida na “operacionalização do PNLD” (BATISTA, 2003).

Hoje, passadas quase três décadas de sua implantação e consolidadas as alterações que lhe deram seu atual formato, o PNLD é executado contemplando as seguintes etapas, descritas por Zúñiga:

lançamento de *edital*, em que se divulga a regulação do Programa; *inscrição* das editoras; *triagem* técnica e física; *avaliação* pedagógica dos livros didáticos (realizada por meio de parcerias com universidades públicas); divulgação do *Guia* do Livro Didático (em que são resenhadas somente obras aprovadas, delimitando o universo de escolha por parte da escola); *escolha* e *solicitação* (por parte da escola); *aquisição* dos livros (pelo FNDE às editoras, após prévia negociação de preços entre ambas as partes); *produção* (pelas editoras); *distribuição* e *entrega* (das editoras às escolas, através de contrato entre o FNDE e a Empresa de Correios e Telégrafos [...]). (ZÚÑIGA, 2007, p. 15)

Ainda neste Capítulo, mais a frente, voltaremos a discutir os impactos positivos e negativos do Programa e da avaliação por ele instituída, principalmente no que se refere às relações estabelecidas entre editoras e Governo. Antes, porém, nas duas próximas

seções, nossa atenção se voltará ao Edital e ao Guia do PNLD, a fim de que possamos analisar de que forma o projeto gráfico-editorial do LDP participa dessas etapas.

3.1.1.1 Projeto gráfico-editorial no PNLD

Foi em 1996, como já mencionamos, com o início das avaliações obrigatórias pelo MEC, que “a simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam, automaticamente, oferecidos às escolas para escolha” (BATISTA, 2003, p. 38).

Desde então, como parte do processo de avaliação, o PNLD publica trienalmente o “Guia Nacional do Livro Didático”, com resenhas dos livros didáticos recomendados aos professores para seleção. O Guia, por sua vez, é precedido de um “Edital de Convocação”, que contém as especificações técnicas mínimas para a inscrição dos livros no Programa. Nesses dois documentos, encontramos os critérios que norteiam a avaliação dos LDP, inclusive com relação ao projeto gráfico-editorial.

Em 1994, dois anos antes do início das avaliações pelo PNLD, uma comissão de especialistas foi convocada para elaborar os critérios a serem utilizados na primeira análise oficial dos livros didáticos. Os resultados foram divulgados no mesmo ano, em documento intitulado “Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos”.

A introdução do documento explica que os critérios estabelecidos procuraram considerar

tanto os aspectos da produção física do livro, como os aspectos relativos à formulação metodológica, à atualização e acerto da informação científica, concebidos em um projeto gráfico que incorpore as diversas linguagens da era da imagem, em que vivemos (FAE, 1994, p. 9)

No documento, são descritos e teoricamente embasados critérios específicos para a avaliação de livros didáticos das áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Há também dois textos que, conforme a introdução, “servem como contexto” para as demais análises. São eles “Contribuições da Psicolinguística para a Formulação da Política Nacional dos Materiais Didáticos” e “Critérios para Análise e Seleção de Livros

Didáticos - quanto ao projeto visual”. Neste último, de autoria de Paulo Bernardo Vaz⁹¹, da UFMG, são tratadas pela primeira vez, no âmbito do PNLD, as questões relacionadas ao projeto gráfico-editorial de livros didáticos⁹².

Vaz inicia seu texto definindo que

A concepção de projetos gráficos para livros didáticos deve levar em conta uma série de fatores concernentes a:

- a) boa legibilidade tipográfica;
- b) visualização das hierarquias em suas páginas;
- c) ilustrações objetivas, bem relacionadas com os textos, propiciadoras da melhoria da aprendizagem (VAZ, 1994, p. 20)

O embasamento teórico do autor vem principalmente de dois textos, um de 1979 e outro de 1985, do editor, escritor e pesquisador francês François Richaudeau (1920-2012). Vaz utiliza, por exemplo, a “Classificação Pragmática das Ilustrações” e a lista de “Fatores para uma boa legibilidade tipográfica” propostas por Richaudeau. Ao longo do texto, Vaz trata de questões como a dimensão dos caracteres do texto e também descreve os componentes da capa e miolo do livro, do sumário à bibliografia. Ele também indica alguns princípios básicos para visualização de hierarquias, de novo baseando-se em Richaudeau, e faz considerações sobre o formato do livro, a importância do *layout* e das ilustrações. Sobre estas últimas, ele afirma: “A ilustração deve estar inscrita no projeto pedagógico do livro. Jamais ser gratuita” (VAZ, 1994, p. 25). O texto se encerra com uma lista para a classificação pragmática das imagens e sua avaliação, considerando características como a clareza, precisão e “riqueza informativa” e também a vantagem financeira, relacionada aos custos de impressão.

De saída, portanto, os critérios do PNLD quanto ao projeto gráfico-editorial são fundamentados por conceitos tradicionais do *design* de livros, que discutimos no Capítulo 2, como a hierarquia de informações e a legibilidade. A seguir, veremos como esses

⁹¹ À época Mestre em Ciências e Técnicas da Comunicação/Editoração e Doutor em Ciências da Educação e da Comunicação.

⁹² Como vimos, no Capítulo 1, segundo Razzini, os aspectos técnicos e materiais do livro didático foram diretamente regulados pela primeira vez em decreto de 1938, durante o governo Vargas. Essas questões, portanto, não são inéditas na história do livro didático brasileiro.

primeiros parâmetros estabelecidos por Vaz no documento de 1994 continuaram a ressoar nos posteriores Editais e Guias do PNLD e quais os possíveis impactos dessa permanência.

3.1.1.1.1 Editais do PNLD

O lançamento do Edital marca o início de cada nova edição do PNLD. Publicado no Diário Oficial da União e em jornais de grande circulação, dirige-se aos detentores de direitos autorais de livros didáticos. O documento divulga o regulamento oficial do processo e fixa prazos e regras para a inscrição de obras no Programa, o que é obrigatório para que elas possam constar, se aprovadas, no Guia de Livros Didáticos. Este, por sua vez, é lançado, geralmente, dois anos após o Edital, como um dos documentos finais da avaliação. O processo de inscrição realizado com base em Edital, segundo Batista, teve início em 1997, visando a garantir “maior transparência, ampla participação de todos os interessados e uma base legal consistente para a continuidade do Programa e para sua efetiva transformação em uma política de Estado” (BATISTA, 2003, p. 38).

O texto do Edital inclui diversas referências a leis e decretos relativos ao livro didático, que acabam por justificar os critérios que são arrolados ao longo do documento. É um texto de caráter técnico, portanto, de natureza diferente da do documento pioneiro elaborado em 1994, a pedido do MEC, que definiu pela primeira vez os critérios que seriam utilizados para a análise e seleção dos livros, buscando justificá-los teoricamente.

Além dos critérios pedagógicos, o Edital fixa os requisitos técnicos mínimos para a inscrição dos livros no Programa. Zúñiga explica que,

na realidade, a exclusão de livros pode ocorrer em uma das etapas anteriores à avaliação pedagógica, a de *Triagem* (a cargo do FNDE/MEC, consiste na verificação de normas técnicas das edições, realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas – IPT) ou a de *Pré-análise* (a cargo da SEF/MEC, avaliação implementada a partir do PNLD 2002 para, dentre outras coisas, verificar a reformulação de livros anteriormente excluídos, tendo em vista que algumas editoras reapresentavam esses livros, sem modificações, na expectativa de serem favorecidas por uma eventual mudança de critérios em avaliações subsequentes). (ZÚÑIGA, 2007, p. 26)

As “Especificações técnicas mínimas para produção dos livros” indicam, por exemplo, qual deve ser o formato, tipo de papel para a capa e miolo e acabamento da coleção. Observa-se, assim, que características relativas ao projeto gráfico dos livros são definidas de antemão pelo Edital, com o objetivo de estabelecer um padrão para as obras inscritas. Em outras palavras, isso quer dizer que características importantes do projeto gráfico são pré-estabelecidas, o que acaba por limitar inovações nesse âmbito. Essas especificações técnicas, em sua maioria, têm o intuito de estabelecer um padrão de produção dos livros, zelando pela integridade física do produto e pela segurança dos alunos e professores que vão utilizá-lo, assim como é feito com outros tipos de bens consumíveis. Liberadas na *Triagem*, as coleções estão tecnicamente aprovadas pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), podendo passar para a etapa seguinte, que é a avaliação pedagógica, realizada por especialistas das diferentes áreas, por meio de uma parceria do MEC com algumas universidades brasileiras.

O projeto gráfico-editorial, portanto, é analisado com critérios técnicos, na *Triagem*, e com critérios pedagógicos, na avaliação dos especialistas. Se compararmos as edições de 2008, 2011 e 2014 dos Editais do PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental, podemos observar que esses critérios e seu caráter classificatório ou eliminatório vêm sofrendo pequenas alterações ao longo dos anos. Limitamos a comparação a essas três edições porque as coleções que compõem nosso *corpus* integram o Guia do PNLD 2011. Assim, poderemos analisar os critérios relativos ao projeto gráfico-editorial no Edital do ano referente às coleções escolhidas e também dos anos anterior e posterior.

A primeira alteração significativa que notamos na leitura dos três editais é que a “estrutura editorial” e os “aspectos gráfico-editoriais” estão entre os “Critérios Classificatórios”, no Edital de 2008, e passam a constar entre os “Critérios Eliminatórios Comuns a Todas as Áreas”, nos Editais de 2011 e de 2014. No Anexo II, elaboramos uma tabela comparativa em que podemos visualizar a formulação dos critérios relativos ao projeto gráfico-editorial, nos Editais de 2008, 2011 e 2014⁹³.

⁹³ O formato da tabela baseou-se na comparação feita por Batista (2003) dos critérios eliminatórios do PNLD, a partir de 1997.

Nota-se (Cf. Anexo II), primeiramente, que o texto do Edital de 2008 foi quase que completamente reformulado em 2011. Entre o Edital de 2011 e 2014, os critérios mantêm-se idênticos, com exceção de algumas alterações pouco significativas, como a substituição de algarismos romanos por arábicos na listagem dos itens e a inclusão de uma menção ao “índice remissivo”, no texto de 2014. Apesar da total retextualização entre os anos de 2008 e 2011, podemos dizer que os princípios que guiam os critérios permaneceram os mesmos nos três anos, sendo talvez apenas mais detalhados nos dois Editais mais recentes.

O Edital de 2008 explicita que o projeto gráfico-editorial deve seguir, além dos critérios pedagógicos, as orientações técnicas relativas à estrutura editorial, que aparecem anexadas ao documento. Essa informação é suprimida nos textos de 2011 e 2014. Inclui-se, porém, nos dois Editais mais recentes, um parágrafo introdutório aos critérios que aponta para a relação existente entre o projeto pedagógico e o projeto gráfico-editorial:

A proposta didático-pedagógica de uma coleção deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina. (BRASIL, 2009, p. 39)

Ainda que seja destacada, essa relação poderia ter sido mais claramente demonstrada nos critérios. Nas três edições do Edital, os critérios são descritos levando-se em conta basicamente a legibilidade, a hierarquia das informações e a qualidade das ilustrações, assim como no documento pioneiro de 1994.

Veremos, na próxima seção, de que forma esses critérios são apresentados e explicado ao professor nos Guias do PNLD relativos aos Editais do PNLD 2008 e 2011⁹⁴.

3.1.1.2 Guias do PNLD

O “Guia do PNLD” foi publicado pela primeira vez em 1997, como documento integrante do processo de avaliação dos livros didáticos, implantado pelo Ministério da Educação no mesmo ano, em caráter obrigatório. Dispondo do Guia, como explica Batista,

⁹⁴ Não analisaremos o Guia do PNLD/2014, pois ele ainda não foi publicado.

“os professores teriam condições mais adequadas para a escolha do livro que julgavam mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos, às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola” (BATISTA, 2003, p. 29).

O Guia é um dos documentos finais do processo de avaliação e sua edição é precedida por outras etapas. A avaliação pedagógica dos livros didáticos é terceirizada pelo MEC e fica a cargo de algumas universidades do país.

as avaliações são realizadas por universidades contratadas pelo MEC, supervisionadas por uma Comissão Técnica nomeada pelo Ministro e pela Secretaria da Educação Fundamental. Em cada área, o coordenador da Avaliação, professor da universidade contratada para a área, escolhe uma equipe de especialistas para avaliar os livros da área. Os coordenadores orientam o trabalho da equipe toda e são os responsáveis pelos documentos finais: resenhas, pareceres e Guia de Livros Didáticos. (ZÚÑIGA, 2007, p. 50)

Os critérios que pautam a avaliação pedagógica, como vimos, vêm ao público por meio dos Editais do PNLD, que são lançados trienalmente. Uma vez que “só podem ser escolhidas, pelo professor, coleções que constem do Guia” (ZÚÑIGA, 2007, p. 45), para que não haja dúvidas quanto à aplicação dos critérios e à idoneidade do processo de seleção⁹⁵,

os resultados da avaliação, para os livros recomendados, ficam registrados em pareceres detalhados e em resenhas, as quais passam a ser incluídas no Guia de Livros Didáticos. Os pareceres dos livros recomendados ou excluídos ficam à disposição de autores, editores e também de pesquisadores interessados. (ZÚÑIGA, 2007, p. 49)

Nos Guias são descritas as etapas que precisam ser cumpridas para a solicitação dos livros, pelas escolas, ao Governo Federal. No texto que precede a descrição dos

⁹⁵ A isenção das avaliações e dos avaliadores do PNLD, no entanto, é constante alvo de críticas, principalmente por parte das editoras. Vide, por exemplo, o recente documento “As distorções da etapa de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções” apresentado ao Senado, em maio de 2012, por Francisco Azevedo de Arruda Sampaio e Aloma Fernandes de Carvalho, fundadores da Editora Sarandí. O texto critica a avaliação do PNLD, entre outros pontos, quanto à “ausência de mecanismos de controle da coordenação e da equipe da avaliação”, “incoerência na contratação das instituições avaliadoras” e “incoerência na contratação dos avaliadores” (Cf. SAMPAIO; CARVALHO, 2012).

critérios e a análise de cada coleção, são bastante enfatizadas a autonomia e responsabilidade dos professores na seleção dos livros recomendados. Na apresentação do Guia do PNLD/2008, informa-se que os textos do documento apresentam aspectos significativos das obras que nele constam, “como forma de orientar o professor quanto à escolha de uma ou outra obra, tendo em vista a proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2007, p. 7). No mesmo sentido, o texto que abre o Guia do PNLD/2011 esclarece que “as resenhas que compõem o Guia apontam as possibilidades e limites de cada uma das obras, cabendo a vocês [professores] decidir quais são os aspectos realmente significativos tendo em vista o contexto escolar em que estão inseridos” (BRASIL, 2010, p. 13-14).

De forma geral, nos Guias, os critérios aparecem descritos sem todos os pormenores do Edital, fazendo poucas referências a leis e decretos. A diferença significativa na textualização dos critérios nos Editais de 2008 e 2011 parece se repetir nos respectivos Guias. No Guia do PNLD/2008, os critérios referentes ao projeto gráfico-editorial, classificatórios, aparecem assim resumidos:

Quanto aos **aspectos gráfico-editoriais**, um livro dedicado ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa precisa ser legível e bem ilustrado. Nesse sentido, são importantes: **um sumário e uma organização interna** que permitam a localização precisa das informações; uma **impressão isenta de erros graves, legível e nítida**, com tamanho adequado de letra e espaço entre linhas, entre letras e palavras; e uma gramatura de papel que não prejudique a legibilidade. Quanto às **ilustrações**, devem estar **bem distribuídas** nas páginas e **colaborar para a consecução dos objetivos das atividades a que se relacionam, além de evitar os estereótipos, os preconceitos, a propaganda e a doutrinação ideológica**. (BRASIL, 2007, p. 17)

A ênfase, presente no texto original, está nos principais elementos a serem observados na análise e que, como não poderia deixar de ser, são os mesmos princípios que constam no Edital: legibilidade, hierarquia entre as informações e pertinência e isenção das ilustrações.

No Guia do PNLD/2011, a descrição dos pontos a se analisar quanto ao projeto gráfico-editorial já consta entre os critérios eliminatórios e, assim como no Edital, é mais

extensa e detalhada se comparada ao Guia de 2008. O parágrafo introdutório aos critérios, incluído no Edital de 2011, é reproduzido integralmente no Guia:

A proposta didático-pedagógica de uma coleção deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina. Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, **serão excluídas as coleções que não apresentarem:**

- organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;
- legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;
- impressão em preto do texto principal;
- títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;
- isenção de erros de revisão e/ou impressão;
- referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e, facultativamente, glossário;
- sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;
- impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.

Quanto às ilustrações, devem:

- ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- quando o objetivo for informar, ser claras, precisas e de fácil compreensão;
- reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- no caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;
- estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação).
- trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas. (BRASIL, 2010, p. 15-16).

Note-se que, ainda que mais itens sejam arrolados, os critérios continuam sendo norteados, como no Edital e Guia do PNLD/2008 e no próprio Edital do PNLD/2011, principalmente pela legibilidade, hierarquia e qualidade das ilustrações. A relação da

proposta didático-pedagógica e do projeto gráfico-editorial, portanto, parece se restringir a essas três características.

Para auxiliar os professores no que chama de “escolha qualificada” do livro didático, nos volumes específicos de cada área, o Guia traz como anexo a “Ficha de Avaliação”, que incorpora, “para cada componente, os principais critérios considerados pela Avaliação oficial” (BRASIL, 2010, p. 38). Na Ficha, os critérios anteriormente listados no Guia aparecem organizados em tabelas, de forma mais didática.

No Guia do PNLD/2008, a Ficha de Avaliação, quanto ao projeto gráfico-editorial, é a seguinte:

3. PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL		
O projeto gráfico-editorial apresenta		S/N
105.	Funcionalidade do sumário na localização das informações?	
106.	Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos?	
107.	Impressão e revisão isentas de erros graves?	
108.	Recursos de descanso visual na diagramação dos textos mais longos, de forma a não desencorajar a leitura?	
109.	Adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas?	
110.	Recurso a diferentes linguagens visuais?	

Figura 3 - Parte da ficha de avaliação do PNLD/2008 (BRASIL, 2007, p. 42)

A Ficha de Avaliação do Guia do PNLD/2011 é igualmente sintética, mas há mudanças importantes no texto:

E. ADEQUAÇÃO DA ESTRUTURA EDITORIAL E DO PROJETO GRÁFICO AOS OBJETIVOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA COLEÇÃO

25. O projeto gráfico é adequado à proposta pedagógica da obra?	Col.
a) Há utilização de diferentes linguagens visuais?	
b) As ilustrações são adequadas à finalidade para a qual se destinam?	
c) As imagens são de boa qualidade?	
d) A organização da obra por estruturas hierarquizadas (títulos, subtítulos etc.) é identificada por meio de recursos gráficos?	
e) O tipo (ex.: com serifa no texto de leitura, sem serifa nos títulos e intertítulos) e o tamanho das fontes são adequados ao uso didático?	
f) A diagramação da página é adequada para uso didático?	
g) A impressão e revisão são isentas de erros graves?	

Figura 4 - Parte da ficha de avaliação do PNLD/2011 (BRASIL, 2010, p. 53)

Analisando de que forma os Guias lidam com o projeto gráfico-editorial do LDP, podemos dizer que houve avanços entre 2008 e 2011. No artigo “Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD”, de 2007, Bocchini faz uma importante crítica aos Editais e Guias do PNLD, na edição de 2008, principalmente. A autora aponta, por exemplo, para a redação inconsistente dos critérios, “vasados em prosa vaga, truncada e pouco técnica” (BOCCHINI, 2007, p. 9). A autora também observa que

indefinidas e colocadas entre os critérios de qualificação, as condições do projeto gráfico não exigidas, mas apenas esperadas, permitem a aprovação de qualquer modalidade de arranjo visual das páginas dos didáticos. (BOCCHINI, 2007, p. 9).

Como pudemos observar, na edição de 2011 do PNLD, nos textos do Edital e do Guia, há um esforço para melhorias nesse sentido. Mais detalhados, os critérios relativos ao projeto gráfico-editorial são diretamente relacionados ao projeto didático-pedagógico do livro. Além disso, eles deixam de ser apenas classificatórios e tornam-se eliminatórios, o que lhes confere mais peso.

Surpreende, entretanto, constatar que, embora tenha ganhado importância, o projeto gráfico-editorial tenha deixado de ser mencionado na Resenha e no Quadro-

Esquemático das coleções do Guia do PNLD/2011, sem que haja para isso qualquer explicação.

No Guia do PNLD/2008, o formato padrão das resenhas contemplava, não necessariamente nesta ordem, os seguintes aspectos: proposta pedagógica, coletânea, leitura, produção escrita, produção oral, conhecimentos linguísticos, manual do professor e projeto gráfico-editorial. Este último, inclusive, está entre os destaques de uma coleção, como mostra a reprodução de seu Quadro-Esquemático, abaixo:

Quadro Esquemático	
Ponto Forte	Seleção textual variada e interessante.
Ponto Fraco	Abordagem superficial da leitura, sobretudo quanto aos textos literários.
Destaque	Projeto gráfico; orientações para produção de textos orais.
Adequação ao tempo escolar	Cada volume traz sete unidades, cada uma com atividades para cerca de um mês de aulas.
Manual do Professor	Sugestões de leitura para o professor. Respostas e comentários às atividades: parte na reprodução do Livro do Aluno, parte no encarte destinado ao professor. Poucas orientações para a avaliação.

Figura 5 - Quadro esquemático de coleção em que o projeto gráfico é destaque, no Guia do PNLD/2008 (BRASIL, 2007, p. 73)

Diferentemente do Guia do PNLD/2008, nas Resenhas e nos Quadros-Esquemáticos do Guia do PNLD/2011, ainda que seja critério de exclusão, não há **nenhuma** menção ao projeto gráfico. É difícil explicar essa lacuna tendo em vista as alterações nos textos do Edital e os critérios listados no próprio Guia da edição de 2011. Como explicaremos no Capítulo 4, a supressão desse critério nas Resenhas do Guia do PNLD/2011 foi um fator que alterou a forma de seleção do *corpus* para este trabalho.

Nesta breve análise dos textos oficiais do PNLD, pudemos ver de que forma eles determinam, por meio dos critérios relativos ao projeto gráfico-editorial, a configuração do objeto LDP. Esses critérios aparecem no Programa desde a primeira iniciativa de se estabelecer parâmetros para a avaliação, colocados em prática, a partir de 1996. As lacunas observadas comparando-se o Edital e o Guia do PNLD de 2011,

entretanto, mostram que, embora tenha ganhado peso na avaliação, colocado entre os critérios de eliminação, o projeto gráfico-editorial ainda parece ser considerado um critério “menor” em relação a outros, o que pode explicar sua supressão nas resenhas do Guia.

Na próxima seção, procuraremos mostrar alguns dos pontos a se considerar também na produção do LDP, nos processos que ocorrem na esfera editorial.

3.2 LDP: OBJETO COMPLEXO PRODUTO DE RELAÇÕES COMPLEXAS

Como procuramos mostrar, no Capítulo 1 e, mais especificamente, na seção anterior, no Brasil, a produção dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas está sujeita a algumas diretrizes validadas por leis e decretos, executados e regulados pelo PNLD. A produção desses livros, entretanto, cabe a empresas privadas, sejam elas editoras de pequeno porte ou grandes grupos editoriais que, por princípio, estão sujeitos às lógicas do mercado editorial, no qual o livro didático participa como produto. Assim, o LDP, por si só um objeto complexo, é produzido em meio a um contexto igualmente complexo, que, necessariamente, devemos levar em consideração, como enfatizamos no Capítulo 2.

Recuperando o início da história das casas impressoras, que dariam origem ao moderno conceito de editora, Araújo observa que

desde o princípio, praticamente desde que os primeiros tipógrafos começaram a funcionar em caráter comercial, colocaram-se para as casas impressoras os problemas de concorrência, margem de lucro, distribuição do livro, custos de matéria-prima (sobretudo papel), censura (eclesiástica, no início), fixação de salários, especialização do trabalho gráfico, direitos autorais e tantos outros que permanecem entre as modernas empresas do setor editorial. (ARAÚJO, 1986, p. 48)

Hallewell, em reflexão parecida, aponta para a flexibilidade necessária e característica da produção de livros:

Os custos de produção dos bens manufaturados possuem considerável flexibilidade. No caso de livros, as editoras podem optar entre encadernação ou brochura, entre acabamento costurado ou colado. O número de páginas numa dada espessura de livro dependerá do papel utilizado. A mesma quantidade de texto pode, por sua vez, distribuir-se por um número variável de páginas, dependendo do corpo da composição,

da generosidade das margens e do espaço em branco que se deixa entre os capítulos. Pode-se abrir mão de índices, ilustrações, notas, tabelas e bibliografia, ou incluí-los com prodigalidade. Os custos de composição serão diferentes para monotipo, linotipo, fotocomposição, ou reprodução direta da datilografia ou do *print-out* do computador. Os custos de impressão dependerão de ser feita tipograficamente ou em *offset*, e a decisão determinará que tipos de papel poderão ser usados. A editora pode aceitar o texto do jeito que o autor entrega, ou pode gastar energia, tempo, e (claro) dinheiro numa cuidadosa revisão. A remuneração a tradutores – e consequentemente a qualidade da tradução – pode ser fixada em nível mais alto, ou mais baixo. Até mesmo as condições de comercialização e os direitos autorais talvez possam ser renegociados. Acima de tudo, a menor tiragem aceitável de uma edição pode ser aumentada ou diminuída, e pode-se usar de maior ou menor cautela quanto à aceitação de originais. (HALLEWELL, 2005, p. 570).

No trecho acima, principalmente, podemos perceber que as editoras são caracterizadas como empresas de bens manufaturados, isto é, que produzem em grandes quantidades, de forma padronizada e em série. Apesar disso, produzir um livro é bastante diferente do que produzir qualquer outro tipo de bem. A produção de livros, como veremos, pode ser comparada a um trabalho artesanal, na medida em que, ao longo do processo, exige-se a intervenção consciente dos agentes envolvidos na produção, de forma que suas ideologias e apreciações de valor acabam por moldar, do início ao fim, o que virá a ser o produto final. No caso do LDP, como defendemos nos Capítulos 1 e 2, mais do que nos referir simplesmente a um produto, estamos falando de um gênero do discurso, produzido em um contexto muito específico, com a participação de diversos agentes.

Esse caráter híbrido do livro didático – instrumento pedagógico e produto comercial, objeto material e ao mesmo tempo simbólico – é explicado da seguinte forma por Choppin:

O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de

valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material. (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Observar, portanto, de que modo se dá a produção do LDP e compreender que forças atuam nesse contexto, que agentes dele participam e o papel que desempenham, é fundamental para que entendamos esse objeto em toda a sua complexidade. Começaremos analisando de que modo se configura atualmente o mercado editorial brasileiro.

3.2.1 A configuração do mercado editorial brasileiro

O mercado editorial brasileiro, especificamente o mercado de livros didáticos, está sujeito a condições bastante específicas. Uma delas, como viemos discutindo, diz respeito às intervenções do Governo, via PNLD, com o objetivo de controlar os modos de produção e distribuição dos livros didáticos destinados à rede pública de ensino, principalmente após o início das avaliações obrigatórias, em 1996.

Para Batista, Rojo e Zúñiga, a avaliação é um “dos mecanismos por meio dos quais o Estado procura exercer o controle do currículo” (BATISTA, ROJO, ZÚÑIGA, 2005, p. 54). Com a intervenção do PNLD, as editoras não têm mais que atender apenas às expectativas de professores e alunos, que utilizam os livros como consumidores finais, mas também às dos avaliadores do Programa. Batista observa, no entanto, “tensões e distanciamentos entre essas expectativas” (BATISTA, 2003, p. 60)

o longo tempo em que o Estado esteve pouco presente nas discussões sobre a qualidade do livro didático possibilitou o florescimento de uma cultura, nas relações dos editores com o PNLD, que tende a ser orientada predominantemente pela lógica comercial, em detrimento de critérios de ordem pedagógica. (BATISTA, 2003, p. 60)

A análise do autor nos leva a outra condição bastante específica do mercado editorial brasileiro: a forte dependência econômica das editoras em relação às compras de materiais didáticos pelo Governo Federal. Como já dissemos, essa dependência não é necessariamente recente, pois ao longo da história do país, em vários momentos, houve diferentes tipos de subsídios e incentivos à produção de livros didáticos. Atualmente, no contexto do PNLD, em que novos riscos estão envolvidos na produção de livros didáticos para o Governo Federal, principalmente após o início das avaliações, os grandes lucros obtidos nessas negociações parecem ter se tornado a principal motivação das editoras.

Para comprovar essa percepção, podemos recorrer a alguns números do levantamento “Produção e vendas do setor editorial brasileiro”, realizado anualmente pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) a pedido da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL). Na pesquisa de 2009, por exemplo, registrou-se que os cerca de 205 milhões de exemplares de livros didáticos produzidos naquele ano corresponderam a aproximadamente 48% da produção total do setor editorial, o que gerou um faturamento de mais de R\$ 1,7 bilhão para as editoras. O próprio relatório aponta para o fato de que o desempenho do mercado editorial não se pauta pelas variáveis macroeconômicas usuais “tendo em vista sua forte dependência das compras feitas pelo Governo” (FIPE, 2010, p. 9).

A cada ano, a influência do Governo Federal sobre o mercado editorial parece se intensificar. No levantamento mais recente da FIPE, o Relatório de 2011 (SETOR, 2012, s/p), nota-se que mesmo em meio a um contexto de crise econômica mundial, o cenário permanece semelhante. Enquanto as vendas das editoras para o mercado comum tiveram aumento de apenas 3%, as vendas do mercado editorial para o Governo Federal subiram 21%. A análise que se pode fazer é de que “o governo teve papel fundamental nos números positivos do faturamento do setor” (SETOR, 2012, s/p).

Assim, embora o PNLD tenha tornado a produção de livros didático no Brasil “uma atividade arriscada, já que a avaliação tornou-se um forte filtro entre os produtores do livro e seu mercado” (BATISTA, ROJO, ZUÑIGA, 2005, p. 51), ao mesmo tempo vem garantindo regularidade às compras desses materiais, sempre em grandes quantidades, o que faz dele um nicho de atuação vantajoso para as editoras.

Esse contexto vem beneficiando, principalmente, empresas de grande porte. O mercado editorial brasileiro, como aponta o Relatório da FIPE, “apresenta elevado grau de concentração (pouco mais que meia dúzia de empresas são responsáveis por mais de 90% das vendas)” (FIPE, 2010, p. 14).

O trabalho de Cassiano (2007) permite entender que essa concentração faz parte de um fenômeno mais amplo de formação de grupos e conglomerados, que se inicia em finais dos anos 1990 e está em processo de consolidação até hoje. A autora constata que “nos primeiros anos do PNLD as compras governamentais se concentraram em poucas e grandes editoras, porém, nessa época, ainda sobrava uma pequena fatia desse mercado para as pequenas editoras” (CASSIANO, 2007, p. 36). Nas últimas duas décadas, no entanto, observou-se a formação de um oligopólio no setor. Segundo Cassiano, o cenário do mercado nacional, no início do século XXI,

passa da concentração das empresas editoriais familiares dos anos 1970, para o oligopólio dos grandes grupos editoriais, que trazem novos produtos ao mercado e se valem de estratégias de *marketing* mais agressivas, em decorrência de seu poder de investimento. (CASSIANO, 2007, p. 17)

É interessante observar, por exemplo, o crescimento da Abril Educação, que integra o tradicional Grupo Abril, e que, depois de aquisições recentes, hoje engloba as Editoras Ática e Scipione, o Sistema de Ensino SER e o Grupo Anglo⁹⁶.

Já a consolidação do Grupo Santillana, espanhol, mostra a significativa – e crescente – presença do capital estrangeiro no mercado editorial brasileiro, tendência também observada por Cassiano (2007). Braço editorial do Grupo PRISA de Comunicação, com sede na Espanha, o Grupo Santillana detém hoje, no Brasil, entre outras empresas, a Editora Moderna e o Sistema UNO de Ensino. De acordo com dados divulgados pelo próprio Grupo⁹⁷, dos 642 milhões arrecadados em 2010, 63% correspondem à venda de materiais didáticos, sendo que um terço desse total vem do Brasil.

⁹⁶ No Capítulo 5, dedicaremos uma seção à descrição do perfil da Editora Ática e da Abril Educação.

⁹⁷ Fonte: <http://www.santillana.com/es/pagina/santillana-en-cifras/>. Acesso em 30 out.2012.

Essa nova configuração do mercado editorial é recente e, de certa forma, ainda está em curso. Embora esses impactos não possam ser totalmente mensurados, eles já existem. É preciso, cada vez mais, atenção às ações desses grandes grupos já que, como Cassiano muito bem observa, na conclusão de seu trabalho, citando Ortiz: “concentração significa controle” (ORTIZ, 1994, p. 165, *apud* CASSIANO, 2007, p. 208).

Tentaremos, na próxima seção, analisar de que modo esse novo contexto do mercado editorial tem alterado os modos de organização interna das editoras e, conseqüentemente, de produção do LDP.

3.2.2 Agentes do mercado editorial

Cassiano (2007) explica, em sua análise, que a mencionada reconfiguração do mercado editorial brasileiro, iniciada nos anos 1990 e caracterizada pela formação de oligopólios e pela entrada de capital estrangeiro no país, acontece em meio ao novo contexto econômico do Brasil, atrelado às ações dos mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo a autora, o país estava, nesse período, procurando enquadrar-se a “a um novo tempo”, o tempo

da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia. Tempo este em que o país precisava se *ajustar* de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial. (CASSIANO, 2007, p. 134).

Esse “novo tempo” corresponde, nos termos utilizados por Gee, Hull e Lankshear (1996), à era do “capitalismo rápido”, do “novo capitalismo” ou do “pós-capitalismo” que, nos últimos 40 anos, vem alterando e substituindo as práticas e a organização do chamado “velho capitalismo”. Para os autores, “não é novidade que, durante os últimos vinte anos, o campo do trabalho mudou drasticamente em todo o mundo desenvolvido, como parte de uma profunda reestruturação econômica global” (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996, p. 24).

Ainda segundo Gee, Hull e Lankshear, o contexto que hoje se desenha, a partir dessas mudanças, é de um mundo “hipercompetitivo, movido científica-tecnologicamente e de ritmo acelerado”, em que “somente as empresas que produzem com a melhor qualidade

e com o melhor preço, para o nicho certo do mercado, podem sobreviver e prosperar” (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996, p. 18).

O capitalismo rápido trouxe consigo, também, uma “nova ordem de trabalho” a qual as empresas, necessariamente, tiveram de se adaptar. Para Gee, Hull e Lankshear (1996), as corporações vêm buscando justificar e fundamentar essas mudanças no campo do trabalho por meio de um discurso igualmente novo. Nesse discurso do novo capitalismo, segundo os autores, a hierarquia dá lugar ao trabalho colaborativo. Em vez de empregados cumprindo ordens, a ideia é de haja “colaboradores” e “times”, envolvidos em trabalhos significativos. O estresse e o ritmo acelerado de produção, assim, seriam amenizados pelo compromisso com a empresa e pela confiança mútua existente no ambiente de trabalho (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996, p. 19). Os autores ressaltam, entretanto, as “grandes doses de utopia” que constituem esse discurso.

Uma vez entendido que as editoras são, antes de tudo, empresas, para se falar das ações dos agentes do mercado editorial envolvidos na produção do LDP, é preciso considerar que fatores que não os didático-pedagógicos, mesmo que pareçam ter pouco a ver com o produto final, podem mostrar-se decisivos. Isso porque, apesar de sua configuração bastante específica de material de ensino-aprendizagem, o LDP, quando encarado em sua dimensão de objeto fabricado em uma cadeia de produção, nasce em meio a um contexto não só mercadológico, mas industrial e corporativo.

O LDP, portanto, inevitavelmente, está sujeito às lógicas que – pretendem, pelo menos – caracterizar o funcionamento das (grandes) editoras nas quais é produzido. Lógicas essas que, talvez, acabam tendo até mais influência que as normas presentes nos documentos oficiais. Em vista disso, voltamos a dizer, a produção do LDP não se dá sem tensão.

Para Signorini (2004), a produção do livro, “como processo, constitui-se de uma série de operações concatenadas e interdependentes, visando a um determinado objetivo. Os desvios do processo cristalizam-se no produto” (SIGNORINI, 2004, p. 135). Ainda segundo a autora, a chave para a realização de um bom trabalho estaria na “definição precisa das etapas e no controle de cada uma delas, identificando e corrigindo os desvios que tendem a afastar o resultado do objetivo perseguido” (SIGNORINI, 2004, p. 135).

No mesmo sentido, Chico Homem de Melo (2007), enquanto pesquisador e *designer* de livros didáticos, afirma que, hoje, a lei que rege a produção nas editoras parece ser a de que “livro bom é livro que segue fielmente o que foi planejado” (MELO, 2007, s/p). Ou seja, assim como afirma Signorini (2004), “desvios” são considerados prejudiciais ao processo. A partir dessa constatação, o autor tece uma crítica à incoerência que vê entre o discurso das empresas – alinhado aos preceitos do novo capitalismo – e as práticas, propriamente:

Vivemos uma situação esquizofrênica. Em seus discursos, os dirigentes das empresas – editoras incluídas – fazem a defesa de uma administração moderna, na qual há menos hierarquia, maior participação de todos, maior troca de experiências. E quem faz isso é um novo profissional, com uma visão ampla dos processos, que busca uma abordagem holística... E, no entanto, vive-se um cotidiano fundado no mais radical fordismo: o livro didático é produzido em uma linha de montagem ortodoxa, na qual um elo da corrente não pode interferir nem sequer conversar com os demais. (MELO, 2007, s/p)

Melo se refere ao “cotidiano” das editoras na posição de quem, de fato, o vivenciou. Ao iniciar seu texto, originalmente uma palestra, o autor afirma que está “ligado profissionalmente ao universo do livro didático há mais de vinte anos” e que o que diz baseia-se em sua experiência (MELO, 2007, s/p). Ao nos propormos a analisar o papel dos diversos agentes do mercado editorial na produção de livros didáticos, não estamos na mesma posição de Melo, que possui experiência no setor.

Por princípio, em se tratando de empresas que fabricam bens consumíveis, as editoras deveriam basear seu trabalho em métodos e padrões de produção. Entretanto, pelo caráter bastante específico dos produtos fabricados – livros dos mais diferentes tipos, para os mais diferentes públicos, nos mais diferentes formatos – é de se esperar que haja uma variedade e flexibilidade maior nos seus processos produtivos, em relação aos de outras empresas. Ainda que na mesma editora ou em uma mesma coleção, não há um único caminho, nem procedimentos que se apliquem a todo tipo de livro.

Não está entre os objetivos deste trabalho, porém, observar, em uma abordagem etnográfica, como se dá a produção do LDP *in loco*, o que por si só já seria uma outra pesquisa⁹⁸. A análise que nos propomos a fazer tem caráter mais teórico e reflexivo.

Ao escolhermos falar da produção do LDP a partir do ponto de vista do autor, do editor e do *designer*, entendemos que esses agentes são representativos de três diferentes momentos no processo. Não no sentido de três espaços de tempo diferentes, necessariamente, mas de que cada um desses agentes tem possibilidades distintas de ação e valoração na produção do LDP.

3.2.2.1 Autores

Entre os diversos teóricos que se debruçaram sobre a sempre polêmica questão da autoria, são raros os que se dedicaram a analisá-la em situações bastante específicas, como a do autor de livros didáticos, por exemplo. Podemos afirmar, com certeza, que o autor de livros didáticos não é qualquer autor, pois exerce um modo muito particular de autoria, a começar pelo fato de que o produto final de seu trabalho é considerado, por alguns, como “menor”. Bittencourt faz a mesma constatação em artigo sobre a autoria do livro didático e acrescenta que, no Brasil, se trata de uma tendência histórica:

a história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra “menor”, um trabalho secundário no currículo acadêmico. (BITTENCOURT, 2004, p. 479)⁹⁹

Ainda segundo a autora, as diversas particularidades da esfera em que atua o autor de livros didáticos, somadas às aceleradas modificações por quais passa esse campo, como viemos discutindo até aqui, só tornam a questão mais intrincada:

⁹⁸ Um exemplo de pesquisa recente que se utiliza dessa metodologia é o trabalho de Teixeira (2012) que, em um estudo de caso, analisa questões relativas à autoria do LDP valendo-se de entrevistas com editores.

⁹⁹ Entre alguns autores brasileiros consagrados que foram também autores de livros didáticos temos, por exemplo, Olavo Bilac, mencionado por Bittencourt (2004), e também Monteiro Lobato.

a identificação da autoria dos livros didáticos tornou-se mais complexa na medida em que o ato de escrever o texto e o de transformá-lo em livro passaram por intensas transformações, as quais geraram polêmicas que se intensificaram nos últimos anos. (BITTENCOURT, 2004, p. 477)

Podemos dizer que os modos de autoria e o papel do autor¹⁰⁰, no LDP, não parecem ser tão bem definidos em comparação a outros gêneros. Bakhtin, por exemplo, debruçou-se sobre o gênero romance para pensar, entre outras questões, a da autoria. Na Teoria Bakhtiniana, a autoria é definida como uma categoria sócio-discursiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]). Embora ressalte que “o estudo linguístico pode, até certo ponto, abstrair-se completamente da autoria”, Bakhtin enfatiza que “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)” e que há “subaspectos que o ato do autor pode assumir” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 331).

Alves Filho explica que, para Bakhtin, é na autoria que “a dimensão textual e a dimensão social se encontram e se co-constituem” (ALVES FILHO, 2006, p. 78). Faraco, outro comentador de Bakhtin, diz que, para o Círculo, a autoria “é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor”(FARACO, 2005, p. 42). Em outras palavras, ainda segundo Faraco, para Bakhtin a função do autor-criador é “estético-formal”, é “uma posição axiológica” (FARACO, 2005, p. 41).

Isso significa dizer que, na Teoria Bakhtiniana, o autor é um organizador – a partir de critérios éticos, políticos, afetivos etc. – daquilo que acontece no mundo, da linguagem e dos acontecimentos da vida. Sua função, portanto, é ideológica, não necessariamente caracterizada pela invenção de algo novo, mas pela maneira singular como organiza as massas verbais.

Assim, para Bakhtin, o autor-criador existe na medida em que opera com os enunciados do início ao fim, conferindo-lhes um acabamento estético e fazendo as escolhas estilísticas que lhe são próprias. Como dissemos, essas operações são mais facilmente observáveis em gêneros como o romance, por exemplo, mas podemos fazer um exercício de entender o conceito com relação à autoria do LDP.

¹⁰⁰ A função-autor, para Foucault.

Na perspectiva Bakhtiniana, poderíamos dizer que o autor do LDP assume uma postura ideológica, que acaba por definir a proposta pedagógica da obra. A partir de referenciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os próprios critérios do PNLD, ele define objetos de ensino e a maneira como vai ensiná-los. Nessa transposição¹⁰¹, ao selecionar os textos da coletânea ou elaborar atividades, por exemplo, o autor do LDP lida com diferentes vozes, isto é, na definição de Bakhtin, com “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas, axiológicas” (1988[1934-35/1975], p. 98). O autor do LDP exerce sua autoria, portanto, ao (re)organizar essas vozes¹⁰², imprimindo sua ideologia ao produto final. Em outras palavras, a função estético-formal desse autor é fazer com que, naquele LDP, sua visão e sua proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa predominem.

Não podemos deixar de considerar, porém, como Bittencourt alerta, que

diferentemente de outras obras impressas, o livro didático possui peculiaridades em sua produção, circulação e uso, entre elas a da autoria, por meio da qual é possível ver a distinção entre o trabalho de escrever um texto e o de fabricar um livro. (BITTENCOURT, 2004, p. 477)

Como discutimos ao longo do Capítulo 2, no LDP, a “*mise en livre*” ou os procedimentos de “colocar em livro” são fortemente responsáveis pela configuração do gênero. Ou seja, se trata de um tipo próprio de livro, em que o texto do autor não se basta. Isso nos leva a argumentar se o autor do LDP não seria, em vez de autor – no sentido de autor-criador – do LDP, na verdade, autor dos **originais**. Ou seja, autor não do LDP propriamente, mas do texto que será transformado em livro.

Sabemos que, mesmo na produção de livros tradicionais, há uma série de agentes – como copidesques¹⁰³, revisores e o próprio editor – cujo trabalho envolve intervir nos originais do autor, fazendo as modificações necessárias a fim de atender diferentes

¹⁰¹ Cf. Chevallard (1991).

¹⁰² Que tornam o LDP plurivocal.

¹⁰³ Também chamado de “preparador de texto”.

objetivos¹⁰⁴. Bittencourt observa que, além do tipo de intervenção comum na elaboração de qualquer livro, na produção do LDP, há outras ações específicas que levam à “diluição” da figura do autor. Uma delas é o processo de seleção dos textos da coletânea:

Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo, não se pode mais identificar quem efetivamente escreveu o texto.(BITTENCOURT, 2004, p. 477)

Como já se disse, a esfera editorial é caracterizada pela heterogeneidade e multiplicidade de práticas que podem existir, inclusive dentro da mesma editora. Ainda que, para ficar no exemplo de Bittencourt, não sejam todas as editoras que compreendem textos (ou pelo menos não para todos os seus livros), vemos outras situações, dentre essas várias práticas possíveis no mercado editorial, que igualmente nos impõem desafios para pensar a autoria do LDP. Podemos, por exemplo, citar duas situações opostas, mas igualmente comuns nesse meio¹⁰⁵.

A primeira delas é dos chamados “autores-selo”. A expressão refere-se aos autores consagrados cujos nomes já se tornaram, na verdade, uma marca –rentável – para a editora. Nessa posição, obviamente privilegiada, o autor pode participar mais ativamente de todas as etapas de produção da obra ou, pelo menos, tem um maior poder de veto quanto a alterações em seu texto, por vezes garantido contratualmente. Essa situação de autoria do LDP, talvez, seja a que mais se aproxima aos modos de autoria que caracterizam, por exemplo, gêneros como o romance.

No lado oposto ao dos “autores-selo” temos uma segunda situação: a da autoria institucional do LDP, cada vez mais comum no Brasil. Nesse caso, o autor ou o grupo de autores ocupam a mesma função do que seria, para o mercado tradicional, a do escritor-fantasma ou *ghostwriter*, isto é, a de quem escreve uma obra cujos créditos serão atribuídos a outrem. Quem “assina” o livro, de fato, é a própria editora ou um selo editorial

¹⁰⁴ Ver, a esse respeito, o interessante trabalho de Salgado (2007) que analisa o conceito de autoria a partir das ações de revisão de texto na esfera editorial.

¹⁰⁵Esses exemplos podem ser encontrados em Teixeira (2012), em relatos feitos por editores de LDP.

específico¹⁰⁶. Um tipo de variação dessa autoria institucional são os casos em que, embora receba os créditos, o autor trabalha sobre a estrutura pré-pronta de um livro, nos chamados “templates”¹⁰⁷. Nessa situação, o projeto gráfico-editorial e o projeto pedagógico do livro são definidos de antemão, não necessariamente com a participação direta do autor, a quem cabe apenas, de certo modo, “preencher” com o texto encomendado espaços previamente determinados.

No que estamos chamando, portanto, de “linha de produção do LDP”, podemos dizer que o autor, na maioria das vezes, não ocupa um lugar privilegiado. Sua posição é a de quem, contratado pela editora, está sujeito aos processos e procedimentos da empresa, como os demais funcionários. Essa hierarquia está posta desde o fato de que, mais comum do que o autor procurar a editora para apresentar um novo projeto é que a própria empresa procure determinado autor para lhe encomendar o texto de um novo livro. Nesse momento, por vezes, muitas das decisões a respeito desse livro, desde público-alvo a alinhamento teórico já foram tomadas sem a participação do autor¹⁰⁸.

Chartier diz que, na história do livro, desde o século XVII “os tratados e comunicações consagrados à arte tipográfica insistem nessa partilha das tarefas na qual os autores não têm o papel principal” (CHARTIER, 2010, p. 21). Mesmo na obra do autor francês o autor é um coadjuvante. O foco de Chartier, ao contar a história do livro e da leitura, volta-se muito mais para outro agente do mercado editorial, que se encontra entre os interesses do autor e os interesses da editora, entre o original e o livro: o editor, de quem passamos a falar agora.

3.2.2.2 Editores

Segundo Chartier, a profissão do editor é de “natureza intelectual e comercial” (CHARTIER, 1999, p. 50). Como pudemos ver no Capítulo 1, mesmo antes da invenção da tipografia, o processo de produção de livros sempre contou com responsáveis pela multiplicação e cuidado com as “cópias dos manuscritos originais dos autores, zelando para

¹⁰⁶Note-se que essa é uma forte tendência de publicação entre os grupos editoriais estrangeiros que recentemente passaram a atuar no país, como o Grupo Santillana, por exemplo.

¹⁰⁷ Ou “modelos de página”.

¹⁰⁸ A esse respeito, mais uma vez, indicamos Teixeira (2012).

que fosse correta a sua reprodução” (BRAGANÇA, 2005, p. 220). As funções desse agente na cadeia produtiva do livro vão se estabelecer em meados do século XIX, após a rápida profissionalização da indústria do livro, que se seguiu ao surgimento da imprensa. Segundo Araújo:

editoração poderia definir-se hoje no Brasil como o conjunto de tarefas do editor, que consistem basicamente em supervisionar a publicação de originais em todo o seu fluxo pré-industrial (seleção, normalização) e industrial (projeto gráfico, composição, revisão, impressão e acabamento)¹⁰⁹. (ARAÚJO, 1986, p. 54)

Historicamente, a figura do editor sempre é colocada em tensão com a figura do autor. Para Bragança (2005), pode-se dizer que “todos os livros são produto da ação combinada do autor e do editor. Às vezes gestados mais pelo autor, outras vezes criados pelo editor”(2005, p. 222). Segundo o autor, esse controle começa no fato de que, para ter um livro publicado, o autor precisa receber o aval do editor¹¹⁰ e, então, submeter-se aos processos e procedimentos da editora:

São os editores [...] que decidem que textos vão ser transformados em livros. E, pensando em qual público a que devem servir, como serão feitos esses livros. Mesmo quando não é deles a iniciativa dos projetos, é deles que parte a direção a seguir. É neste lugar de decisão e de comando, e de criação, que está o coração do trabalho de editor. É também esse lugar que exige dele saberes específicos (“escolher, fabricar, distribuir”), que o diferenciam dos demais agentes envolvidos no processo editorial, e lhe impõe responsabilidades únicas, profissionais, sociais, econômicas, financeiras, administrativas e mesmo (juntamente com os autores) judiciais. (BRAGANÇA, 2005, p. 224)

¹⁰⁹ Vale dizer que as ações descritas por Araújo nem sempre são atribuídas a um agente nomeado como “editor”. Como dissemos, dada a heterogeneidade da esfera editorial, um nome não é sempre equivalente a uma mesma função em todas as editoras e situações de publicação possíveis. Em inglês, há uma clara distinção entre a figura do “*publisher*” e a do editor. O “*publisher*” seria o responsável por gerenciar a editora e tomar decisões estratégicas quanto às publicações da empresa, tais como definir o escopo de assuntos publicados, o perfil dos autores contratados, o público-alvo, as estratégias de publicação etc. Em português, não raro, aquele que exerce as funções de “*publisher*” é chamado de editor e, nesses casos, o responsável pela produção do livro, efetivamente, passa a ser chamado de “produtor editorial”, “assistente editorial” ou mesmo “editor de texto”. Esclarecemos, portanto, que quando dizemos “editor” não estamos nos referindo às funções do que seria o “*publisher*”, mas, tal qual Araújo, daquele que acompanha os processos de elaboração do livro desde o recebimento dos originais até a impressão.

¹¹⁰ Aqui no sentido de “*publisher*”.

Como não poderia deixar de ser, as condições são as mesmas para autores de livros específicos como o LDP. Para Bittencourt, a relação entre o editor e o autor do LDP é de dependência¹¹¹:

O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado. (BITTENCOURT, 2004, p. 479)

Na produção do LDP, portanto, editor e autor necessariamente devem estabelecer uma relação, nem sempre tranquila, que vai dar forma ao projeto pedagógico e ao texto didático. Nesse sentido, para Bunzen e Rojo, uma vez entendido o LDP como um gênero secundário do discurso, a sua autoria se configura como um processo de negociação entre autor e editor:

quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 87)

É preciso reiterar, entretanto, que os interesses em jogo nem sempre são os mesmos. Como já se disse, devemos considerar que a produção do LDP acontece em uma esfera essencialmente comercial, sendo assim, as decisões sempre levarão em conta questões de mercado. Bittencourt (2004), citando Cabrini (1994), explica como, na história da publicação de livros didáticos no Brasil, as prioridades dos autores e das editoras se diferenciavam:

as editoras escolhiam autores “que tivessem uma margem de venda garantida”, com aceitação pelo público. O autor, por outro lado, esperava

¹¹¹Note-se como no trecho citado os conceitos de “editor” e de “*publisher*” se sobrepõem.

da editora “a infra-estrutura para a composição, propaganda e distribuição de seus livros” (CABRINI, 1994, p. 66 *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 488).

Sem dúvidas, autor e editor podem estabelecer uma relação produtiva para a elaboração do LDP, privilegiando critérios didático-pedagógicos para nortear suas tomadas de decisão. Como já mencionamos por diversas vezes, há inúmeras situações possíveis no heterogêneo mercado editorial. Em se tratando das grandes empresas e grupos que, como vimos, são os mais fortes no segmento de didáticos, podemos pensar até que ponto não são os interesses comerciais que predominam. Essa questão já se coloca, inclusive, para o mercado de livros tradicionais.

Sobre os limites que a “conglomerção e monopólio nas mídias” vem impondo ao mercado editorial, é interessante a observação do autor e editor francês André Schiffrin, em participação no “Simpósio Internacional Livros e Universidades da Edusp”, realizado em novembro de 2012, de que, nessa história recente, “a maior mudança no mercado editorial aconteceu quando os grupos passaram a exigir que todos os livros tivessem lucro” (STEVENS, 2012, s/p).

Mesmo que editor e autor estejam em sintonia, portanto, dificilmente apenas os seus critérios serão levados em conta. Chartier aponta para uma polarização entre os modos de produção do livro, mais relacionados ao autor e ao editor, e os seus modos de circulação, relativos ao mercado:

Há, portanto, tensão entre dois elementos. De uma parte, o que está do lado do autor, e por vezes do editor, e que visa a impor explicitamente maneiras de ler, códigos de leitura [...] de outro lado, cada livro tem uma vontade de divulgação, dirige-se a um mercado, a um público, ele deve circular, deve ganhar extensão. (CHARTIER, 2001 p. 245)

Além das questões comerciais, há outras de ordem mais prática. O projeto de um LDP precisa ser, antes de tudo, executável, pois, na esfera editorial fatores orçamentários, técnicos e logísticos têm grande peso. Isso envolve considerar, por exemplo,

desde a verba disponível para pagamento de *copyright*¹¹² dos textos utilizados na coletânea até a disponibilidade das máquinas no parque gráfico para a impressão¹¹³.

Na análise de Melo, um editor é tido como eficiente na medida em que consegue lidar com todas essas questões de modo satisfatório, sem comprometer o projeto inicial do livro, o que inclui obedecer rigorosamente a prazos e orçamentos. Para ele:

não importa se o livro passou por mudanças que o aprimoraram, o simples fato de ele ter passado por mudanças depõe contra o editor. O que podem fazer os editores diante disso? Zelar para que nenhuma alteração aconteça, pois seus indicadores de desempenho dependem disso. (MELO, 2007, s/p)

Teixeira, em seu trabalho de mestrado, defende que “o editor assume um papel de articulador” (TEIXEIRA, 2012, p. 112), uma vez que sua função requer a “habilidade de conciliar diferentes quereres e necessidades, **sempre levando em conta aquilo que pretende vender**” (TEIXEIRA, 2012, p. 121, ênfase adicionada). Podemos dizer, portanto, que para o editor, o LDP é tratado, prioritariamente, a partir das questões de mercado. Apesar de essa valoração ser compreensível, já que ele é um agente da esfera editorial, não podemos dizer que é aceitável. Quanto mais educacional e socialmente comprometida for a produção do LDP, mais alinhada aos propósitos desse material ela será.

Pierre Bourdieu, em debate com Roger Chartier, faz afirmação bastante contundente, que de certo modo se relaciona ao que viemos discutindo. Para o autor, “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, 2001, p. 240).

Não sem razão, portanto, como já dissemos, é cada vez maior a necessidade de se melhor entender de que modo atua o editor e qual a sua importância na produção do LDP. Além disso, a dinâmica e os valores do mercado editorial também devem ser objetos de reflexão. Para Batista, Rojo e Zúñiga, são necessários “estudos de natureza qualitativa – sobre o processo de edição, sobre as características discursivas e pedagógicas das obras” (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p. 70). Ainda segundo eles,

esses estudos permitiriam apreender como os editores interpretam o mercado e sua variação de acordo com a disciplina, como recrutam diferentes autores e compõem equipes para a elaboração de livros, como

¹¹² Custos relativos ao direito do autor.

¹¹³ Vide os trechos de Araújo (1986) e Hallewell (2005) citados no item 3.2 deste Capítulo.

utilizam os resultados da avaliação e das escolhas docentes para reorientar suas estratégias e práticas (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p. 71).

Atentos a essa necessidade e tendo em vista que o objeto deste trabalho é o projeto gráfico-editorial do LDP, consideramos relevante destacar a importância de outro agente: o *designer*. Embora nem sempre lembrado em meio às disputas entre autor e editor, o *designer* é fundamental para que possamos entender a configuração do LDP como gênero.

3.2.2.3 Designers

Podemos dizer que, na produção do LDP, autor e editor, geralmente, têm o que Melo chama de “pouca cultura de *design*” (MELO, 2007, s/p). Os conceitos que regem a produção do projeto gráfico do LDP, então, diferentemente daqueles envolvidos na concepção do projeto pedagógico, costumam ser pouco familiares para ambos.

As principais decisões e ações quanto ao projeto gráfico-editorial do LDP, não cabem diretamente nem ao autor nem ao editor, mas ao *designer*, também chamado de editor de arte¹¹⁴, que trabalha ao lado de iconógrafos, fotógrafos, ilustradores e diagramadores, entre outros agentes.

Embora, por suas limitações técnicas, o editor não possa ter controle total sobre esse núcleo de produção do livro, também é sua função acompanhá-lo. Para Araújo,

há uma diferença de envolvimento do supervisor editorial no que se refere ao trabalho direto com o texto e ao de sua reprodução gráfica: agora entram em atividade outros profissionais de áreas diversas, a quem se devem sucessivas e importantes etapas na preparação do original para publicação. Ao editor cabe apenas a tarefa de coordenar as múltiplas orientações, de acordo com o elemento essencial e que a tudo permeia – o texto. **O editor, no caso, nada ensinará ao técnico em composição, ao revisor, ao iconógrafo, ao produtor, ao diagramador, ao arte-finalista ou ao impressor**, porém, na medida em que todos se subordinam ao texto, o supervisor editorial deverá ter conhecimento mínimo dos processos de produção gráfica para que se confira ao livro total coerência entre a padronização interna do texto e a sua apresentação visual. (ARAÚJO, 1986, p. 297, ênfase adicionada)

¹¹⁴ Lembrando que, como no caso do editor, nem sempre, em todas as editoras, os mesmos nomes referem-se a funções idênticas.

Da mesma forma que o editor, o *designer*, participando da esfera editorial, tem suas ações condicionadas pelas necessidades e imposições da editora. Segundo Signorini, o “*design* gráfico implica processo de produção. O processo gráfico começa com a necessidade do cliente, toma forma na mente do *designer* e se concretiza em cada um dos exemplares finais da tiragem” (SIGNORINI, 2004, p. 135). Na observação de Melo, porém, esse processo se efetiva de forma mais fragmentada do que seria desejável:

Atualmente, o processo de produção de um livro didático é comandado pela divisão de tarefas. No que diz respeito ao *design*, há várias frentes: um profissional ocupa-se do projeto gráfico, outro da pesquisa iconográfica, outro da ilustração, outro da fotografia, outro da editoração eletrônica. Nenhum desses profissionais tem contato com os demais. Quem faz a amarração dessas pontas é o editor de arte, o qual, por sua vez, presta contas ao editor da obra. (MELO, 2007, s/p)

Assim como existem tensões na atuação do editor, principalmente em relação ao autor, o *designer* encontra desafios específicos para sua atuação profissional no mercado editorial:

[O *design* editorial] é a área de atuação do *designer* que rivaliza com a de identidade corporativa no que diz respeito à própria profissão. Além de símbolos e logotipos, os *designers* gráficos são conhecidos por projetar livros, revistas e jornais. Também no quesito antiguidade, trata-se de uma atividade ancestral de especialização profissional – afinal de contas, escribas existem há milhares e milhares de anos. Nos dias correntes, embora seja provavelmente a atividade que absorve o maior contingente de *designers* no país, dado o volume significativo da produção editorial brasileira, alguns vícios ainda persistem. Até há pouco tempo, a intervenção do *designer* em livros resumia-se à capa, enquanto o miolo recebia um tratamento mecânico e burocrático. (CAMPOS, 2004, p. 28).

Sobre essa forma “mecânica e burocrática” de se encarar o papel do *designer* na produção de livros, é interessante pensar como ela está atrelada à própria identidade da profissão, que veio se modificando recentemente. Com o surgimento do computador e, a partir de meados dos anos 1980, de plataformas operacionais amigáveis, como os sistemas *Macintosh* e *Windows*, tornou-se tarefa trivial organizar, imprimir e distribuir quase qualquer tipo de material. A manipulação de fontes, espaços, entrelinhamentos e mesmo o tratamento e edição de imagens passaram a não se limitarem mais à atuação de

profissionais. Os elementos gráficos, portanto, tão característicos do livro, não eram mais domínio exclusivo do extinto tipógrafo profissional.

Para Ohtake (2004), o surgimento do computador desviou o “*design*” de seus propósitos originais, levando a um “desregramento” da profissão. Diante da indefinição de qual seria o novo papel do *designer*, os profissionais passaram a investir em experimentações:

Algumas conquistas que se consideravam completamente estabelecidas sofreram questionamentos e inúmeras proposições foram introduzidas: variação na largura das colunas de texto, mistura de famílias tipográficas, desenhos novos de famílias, sobreposição de imagens, de imagens e de texto, e de texto e texto, entrelinhamento aberto, e uma série de outras novidades que até dificultavam a leitura. (OHTAKE, 2004, p. 18).

É interessante relacionar essas observações de Ohtake à pertinente análise de Duval. Para a autora,

o interesse atual pela “*mise en livre*” reflete a consideração de uma dimensão social e cidadã por seus atores: editores, *designers* gráficos, impressores, todos, de uma forma igualitária, (...) buscam uma maior visibilidade de sua prática. (DUVAL, s/d, s/p)

Ou seja, na medida em que tiveram seu papel questionado pelo surgimento das novas tecnologias, os profissionais do *design* tiveram que buscar novas formas de atuação que, de alguma maneira, se diferenciassem do trabalho “mecânico e burocrático” que qualquer um passou a poder realizar por meio de seu computador doméstico.

As condições de trabalho, entretanto, inclusive dentro das editoras, impõem limites a essa atuação comprometida:

Fazer um livro é, para um *designer* gráfico, reunir uma série de experiências vividas e demonstrar a sua habilidade. No projeto editorial, cada bloco de texto deverá estar bem definido, cada foto bem colocada, cada página conversando com a anterior e a posterior, dentro da preocupação com a legibilidade e com a proposta editorial. Esse trabalho, que requer tempo e atenção, é às vezes solicitado da noite para o dia, e muitos *designers* ávidos por ter um livro publicado aceitam prazos inexequíveis. Na realidade, ninguém consegue fazer um trabalho exemplar nessas condições. (CONSOLO, 2004, p. 131)

Melo faz crítica semelhante, a partir de suas próprias experiências profissionais:

Meu trabalho atual como *designer* de livros didáticos – e de muitos escritórios como o meu – passou a se restringir apenas ao projeto do livro, e não mais à editoração eletrônica. Interferir no texto, nem pensar. A diagramação passou a ser feita por escritórios especializados em produzir páginas num ritmo frenético, limitando-se a acomodar da melhor maneira possível uma determinada quantidade de textos e imagens dentro do número de páginas pré-estabelecido. O papel do projeto resume-se a dar uma aparência agradável ao livro, e a tentar tornar visualmente clara a crescente complexidade estrutural do conteúdo. (MELO, 2007, s/p)

Assim como na atuação do editor em relação ao autor, é preciso pensar até que ponto as questões comerciais prevalecem em relação às didático-pedagógicas também nos aspectos formais do livro. Nesse sentido, o papel do *designer* na produção do LDP também precisa ser objeto de reflexão. Melo afirma que o “projeto gráfico de livro didático é ponto de partida, não é ponto de chegada” (MELO, 2007, s/d) e argumenta em favor do *designer* enquanto um coautor do LD. Para ele, é preciso que haja, por parte das editoras, uma mudança qualitativa em relação ao papel do *designer*:

Para que a potencialidade de sua intervenção possa ser plenamente explorada, é imprescindível o redesenho das relações editor-autor-*designer*. E esse redesenho passa por editores mais cientes das questões pertinentes ao *design*, e por uma interlocução qualificada entre os atores do processo. Uma interlocução na qual os interlocutores sejam capazes de falar e de ouvir – e isso vale para todos, editores, autores e *designers*. (MELO, 2007, s/p)

Concordando com o autor, acreditamos poder afirmar também que o gênero LDP pode ser caracterizado por sua autoria múltipla, pois, movidos por diferentes interesses, autor, editor e *designer* atuam de formas distintas nas diferentes etapas do processo de produção e, por meio do projeto gráfico-editorial e do projeto pedagógico da coleção, que refletem suas valorações, agem sobre os temas, o estilo e a forma composicional do LDP.

CAPÍTULO 4

MATERIAIS E MÉTODOS

As coisas estão interligadas de maneiras extremamente complicadas e sensíveis. (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 187)

Amparadas pelas reflexões desenvolvidas até aqui, a partir de agora, neste Capítulo 4, começaremos a nos aproximar de nosso *corpus*, inicialmente tecendo algumas considerações teórico-metodológicas que pautarão nossa análise.

A reflexão metodológica é apontada por Choppin como uma das condições para os trabalhos científicos que tomam o livro didático como objeto. O autor explica e indaga, de forma bastante provocativa:

uma das características essenciais da pesquisa sobre o livro e edição escolares é sua interdisciplinaridade, no sentido amplo, e um dos principais perigos aos quais se expõe qualquer pesquisador, trabalhando só, isolado é de dar a uma realidade complexa uma análise reducionista, até mesmo errônea. Então, se o manual é o produto de competências diversas, por que não seria o mesmo para a pesquisa que o toma como objeto? (CHOPPIN, 2002, p. 23)

Entendemos que assumir o papel de pesquisadora de Linguística Aplicada significa considerar os pressupostos e responsabilidades que essa escolha traz para nossa pesquisa e para a compreensão de nosso objeto. Neste capítulo, nosso objetivo será, além de descrever os materiais e métodos por nós empregados, justificar a pertinência de situar nosso objeto de estudo, o projeto gráfico-editorial do LDP, no campo da Linguística Aplicada¹¹⁵ – em uma abordagem qualitativa e interpretativista – e ao mesmo tempo refletir de que forma nós, como pesquisadoras, nos situamos nesse campo do saber.

¹¹⁵ Doravante LA.

4.1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Embora não seja nosso propósito aqui retomar o percurso que a LA tem percorrido em contexto brasileiro e internacional, consideramos interessante destacar que a própria definição do campo tem sido objeto de diversos debates entre os autores. Debates metametodológicos, inclusive. Embora seja específico desta pesquisadora em sua comunidade científica, o percurso metodológico que pretendemos descrever aqui procurará dialogar com essas discussões.

Signorini define o objeto das pesquisas em LA como "múltiplo e complexo" (SIGNORINI, 1998, p. 107). Para Rojo (2006), esse objeto não deve emergir de "qualquer problema"

mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

Para a autora, interessam à LA "problemas de comunicação, de discurso, de uso de língua(gem) em contexto, em práticas situadas. Dentre esses, os usos escolares da língua(gem); os discursos didáticos" (ROJO, 2007, p. 1762). Nesse sentido, o LDP se constitui como objeto legítimo da LA por seu caráter "multifacetado", nas palavras de Bunzen (2005, p. 18), e na medida em que faz parte, de forma mais ou menos intensa, das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa da maioria das escolas do Brasil, principalmente públicas.

Um dos primeiros pressupostos a se considerar na pesquisa em LA é o da responsabilidade social da pesquisa. Como defende Rajagopalan (2003, p. 20), essa responsabilidade existe quando o pesquisador se vê orientado por preocupações éticas, isto é, quando considera os impactos sociais de seu estudo. Rojo (2007), ao retomar Moita-Lopes, explica que essa abordagem envolve escolhas políticas por parte dos pesquisadores, que vão influenciar a pesquisa durante todo o seu percurso: "Este interesse primário de pesquisa acarreta, portanto e cada vez mais, mudanças na seleção e no enfoque dos objetos de investigação" (ROJO, 2007, p. 1762).

Entendemos que ao eleger o projeto gráfico-editorial do LDP como objeto de pesquisa, necessariamente devemos considerar a rede complexa de processos e agentes na qual ele é elaborado e as práticas escolares das quais faz parte, ou seja, seu caráter híbrido de produto comercial e instrumento de ensino-aprendizagem.

Com uma análise do projeto gráfico-editorial do LDP, de suas características e das práticas e processos envolvidos em sua produção, estamos buscando alimentar reflexões que possam auxiliar a ressignificar nosso entendimento dos próprios processos de ensino-aprendizagem mediados pelo LDP. Para isso, é preciso que nossa abordagem do objeto, além de socialmente responsável, seja crítica e é importante destacar, em se tratando de LDP, a que tipo de crítica nos referimos.

De acordo com Bunzen, a partir da década de 60, muitas das pesquisas envolvendo o LDP eram predominantemente avaliativas, apontando falhas e assumindo um olhar essencialmente prescritivo (BUNZEN, 2005, p. 12); pesquisas criticistas, portanto. Evitando essa postura, ao utilizar a palavra “crítica” para caracterizar nossa abordagem, compartilhamos da visão de Pennycook (1998), quando se refere à LA, de maneira geral:

a palavra “crítica” é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora. Isto significa que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade. (PENNYCOOK, 1998, p. 42).

Reconhecendo a importância do LDP no sistema escolar brasileiro e enfocando-o como um enunciado em um gênero do discurso, entendemos, logo, que nosso papel deva ser mais o de descrevê-lo discursivamente, apreender suas características – editoriais, pedagógicas, discursivas – e as motivações envolvidas em sua produção.

Choppin fala em uma pesquisa “interdisciplinar” do livro didático. No contexto da LA, entendemos que a abordagem do LDP deva ser ética, socialmente compromissada e transdisciplinar, o que nos leva ao segundo pressuposto que devemos considerar.

A LA é o campo em que mais produtivamente podemos assumir uma abordagem que supere as fronteiras estabelecidas entre as disciplinas. Mais do que simplesmente emprestar teorias e utilizá-las tal qual se apresentam em outras disciplinas, nessa abordagem reformulamos e ressignificamos diferentes concepções ao nosso próprio

olhar e ao nosso objeto (por vezes ele mesmo pertencente originalmente a outras disciplinas, como seria o caso do projeto gráfico-editorial), que também vai sendo modificado no processo. No decurso, agregam-se mais sentidos do que se apagam, uma vez que, nas palavras de Rojo, “os percursos transdisciplinares de investigação produzem – e não simplesmente consomem – teoria no campo aplicado” (ROJO, 2007, p. 1764). A autora cita ainda outro texto seu para explicar como as teorias de referência passam a funcionar como um excedente de visão:

essas novas configurações teórico-metodológicas, embora dialógicas, são ‘próprias’ [...] Isto é, são *articuladas* a partir de um ponto de vista e de uma **apreciação valorativa** únicos sobre o objeto de investigação (que antes defini como suscitado por uma **privação sofrida**), em relação ao qual as configurações dos saberes ou teorias de referência constituem como que um **excedente de visão**, embora ‘apropriadas’ (num sentido não só bakhtiniano do termo). E é justamente para construir essa articulação do ponto de vista e da apreciação valorativa sobre o problema ou sobre o objeto que se faz necessária uma **leveza do pensamento**, que vem sendo chamada de ‘transdisciplinaridade’, ancorada no peso do objeto (ROJO, 2006, p. 261).

Tomar, assim, o projeto gráfico-editorial como objeto, ao contrário de limitar nosso olhar àquela que seria sua definição e entendimento em suas disciplinas “de origem”, permite que o reconfiguremos a partir de nosso ponto de vista, transformando-o em outro objeto que poderia – por que não? – voltar ao *Design Gráfico* ou à Editoração, por exemplo, ressignificado, para nessas áreas participar de novas pesquisas, em um ciclo, portanto.

Como explica Rojo (2007), ao retomar o texto de Eversen (1996), na LA há

um interesse primário de pesquisa prospectivo e não retrospectivo. Isto é, interessa à LA, como também a muitos outros campos de pesquisa – aplicada ou não, sociais ou da natureza – na alta modernidade, “entender, explicar ou solucionar problemas” para criar ou “aprimorar soluções existentes” (Eversen, 1996, p. 91), sendo que a “orientação para o problema como abordagem dominante na LA substituiu gradualmente a orientação para a teoria” (Eversen, 1996, p. 96). (ROJO, 2007, p. 1761)

A maleabilidade que o objeto assume quando abordado nessa perspectiva, vai acabar por definir – ou indefinir – também o percurso de pesquisa que será desenvolvido. A

LA é tradicionalmente empírica e, por isso, o “modo de fazer” das pesquisas geralmente envolve a indução, com os dados levando a uma teoria, e a abdução, em que o pesquisador usa sua experiência para levantar hipóteses ousadas e, tendo em mãos dados concretos, procura examiná-los e elaborar justificativas teóricas.

Assim, considerando a imprevisibilidade dos dados, é esperado que o desenho de pesquisa não seja fixo, ainda que haja um esboço inicial dos passos e procedimentos a seguir, mas que seja suscetível a reorientações durante o percurso (SIGNORINI, 1998), o que mostra serem fundamentais a sensibilidade e a intuição do pesquisador com relação ao seu objeto e ao contexto em que ele se insere.

A esse respeito, uma vez que nosso trabalho é embasado pela Teoria Bakhtiniana de enunciação, devemos considerar o método sociológico elaborado pelo Círculo, apresentado no Capítulo 1, que toma primeiramente as esferas sociais e a situação de enunciação, ou seja, as condições concretas da enunciação, depois os gêneros do discurso em que o enunciado se realiza para só então se chegar às formas da língua.

Na interpretação de Rojo (2007, p. 1762), o procedimento analítico bakhtiniano leva a uma “abordagem da **realidade plena do discurso**, que possibilita a não ruptura dos fios da trama”, isto é, busca aquilo que é extremamente desejável em LA: “não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” (SIGNORINI, 1998, p.101 *apud* ROJO, 2007, p. 1763).

Em uma abordagem do LDP como gênero do discurso, como já discutimos no Capítulo 1, tomando como objeto especificamente o projeto gráfico-editorial, seguir o método sociológico bakhtiniano implica: **(i)** descrever e analisar o contexto sociopolítico e econômico mais amplo em que os LDP do *corpus* são produzidos e circulam; **(ii)** discutir as condições de produção e os processos e agentes envolvidos na elaboração dos LDP do *corpus* e de seu projeto gráfico-editorial e **(iii)** descrever e analisar o projeto gráfico-editorial dos LDP do *corpus*, levando em conta seus temas, estilo e forma composicional específicos. Nos Capítulos 1, 2 e 3, já começamos a delinear aspectos mais gerais que embasarão a realização dos passos (i), (ii) e (iii) em relação ao nosso *corpus*, do modo como procuraremos explicar a seguir.

4.2 DESENHO DE PESQUISA

No contexto da LA, como já dissemos, torna-se mais coerente falar em “esboço” do que em “desenho” de pesquisa, já que, em uma abordagem aplicada, um trajeto flexível, construído progressivamente no diálogo com os dados, parece fazer mais sentido.

O esboço, portanto, de nosso percurso de pesquisa reflete a experiência acumulada por outros trabalhos desenvolvidos, assim como este, no âmbito do projeto temático “Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (LDP- Properfil)”, já encerrado, mas que ainda integra o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, sob liderança da Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo. Em vista disso, partindo de métodos e procedimentos já empregados por outros membros do grupo, elaboramos nosso próprio trajeto de pesquisa.

Ao buscar, na Literatura, uma classificação para o método por nós eleito para a geração dos dados de nossa pesquisa, chegamos à análise documental comparativa. André e Ludke (1986) e Gil (1999, 2002) definem como pesquisa documental aquela cujo *corpus* é formado por materiais que não receberam tratamento analítico ou interpretativo prévio e que objetiva tomar esses documentos de “primeira mão” a fim de selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, buscando extrair algum sentido, o que poderá servir como consulta para futuros estudos.

O uso do termo “documento” soa um pouco incômodo no contexto de nossa pesquisa. Segundo a classificação da Associação de Arquivistas Brasileiros, documento é a “unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato” (BRASIL, 2005, p. 73), incluindo-se aí cartas, contratos, filmes, fotografias, desenhos, diários, reportagens, gravações de entrevistas, relatórios técnicos, pinturas, objetos de arte, canções etc.

O livro, enquanto objeto, poderia, portanto, ser classificado como documento. Como discutimos no Capítulo 1, contudo, vale ressaltar que tomamos o LDP como enunciado em um gênero do discurso, em que o suporte é constitutivo de sua forma composicional. A nomenclatura “análise documental comparativa”, entretanto, é apenas um modo de nomear o tipo de pesquisa que nos propomos a fazer, o que não anula a interpretação de nosso objeto que viemos fazendo até aqui. Não descartamos esse “rótulo”

porque, como veremos, os passos descritos pelos autores para esse procedimento não se mostraram incoerentes à análise que pretendemos empreender.

Há certa resistência em se considerar a análise de documentos como um método propriamente dito, principalmente em comparação a outros, já fortemente estabelecidos. May, por exemplo, vai afirmar que a pesquisa documental

não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa survey e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados. (MAY, 2004, p. 206)

Podemos contra-argumentar no sentido de que existem, sim, princípios guiando o pesquisador nessa opção metodológica, ainda que não de maneira tão rígida, já que a flexibilidade do desenho de pesquisa mostra-se constitutiva desse modo de pesquisar.

Segundo Caulley, citado por Ludke e André, “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). É preciso, portanto, que o pesquisador selecione o *corpus* considerando indícios que podem ou não ser confirmados na análise efetiva do material: “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Um dos intentos a que serve a análise documental é o de “fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF, p.21 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.41). Antes, porém, de interpretar os padrões e regularidades constitutivos do *corpus*, é preciso torná-los visíveis através de categorias e tipologias. De acordo com as autoras,

não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.43)

Ainda segundo Ludke e André, o primeiro passo para iniciar uma análise documental é definir qual será a unidade de análise, ou seja, os segmentos específicos do conteúdo que serão observados. Segundo elas, existem a unidade de registro e a unidade de contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Optando-se pela unidade de registro, analisa-se, por exemplo, a frequência com que determinada palavra ou expressão aparece no material. Escolhendo-se a unidade de contexto, é mais importante analisar o contexto em que certa palavra ocorre, por exemplo, e não apenas sua frequência. Patton, citado por Ludke e André, nos lembra que

esse esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento (PATTON, 1980, p.313 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.44)

A descrição do que seria uma análise documental encontra um paralelo com nosso procedimento metodológico na medida em que sugere que, elaborado um quadro teórico consistente, busquem-se regularidades no material analisado a partir de categorias flexíveis, elaboradas no decorrer do percurso.

Essa flexibilidade para se lidar com o *corpus*, característica desse modo de pesquisar, vai ao encontro da Teoria Bakhtiniana, que vem nos orientando ao longo deste trabalho e que, segundo Brait, tem a vantagem de

valorizar o *corpus* e despertar no analista a capacidade de dialogar com esse *corpus* e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua. (BRAIT, 2001, p. 16)

Buscando, portanto, estabelecer esse diálogo e contando com as “surpresas” que permeiam o percurso, partiremos das reflexões realizadas ao longo dos Capítulos 1, 2 e 3 para descrever os contextos e modos de produção das coleções do *corpus*, criar hipóteses a respeito das valorações dos agentes envolvidos no processo de produção para com o

objeto e, só então, analisar contrastivamente o projeto gráfico-editorial das coleções, buscando regularidades, disparidades e exemplos significativos para nossa discussão, em uma análise qualitativa.

4.3 SELEÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* selecionado para esta pesquisa é composto por duas coleções de LDP destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (exemplares do 6º, 7º, 8º e 9º ano) e recomendadas no Guia do PNL D 2011. São elas:

- ✓ **Diálogo – Edição Renovada**, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicada pela editora FTD (Código da coleção: 24859COL01)
- ✓ **Tudo é Linguagem**, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, publicada pela editora Ática (Código da coleção: 25013COL01)

Inicialmente, pretendíamos analisar não duas, mas três coleções. O primeiro critério para seleção era de que as coleções estivessem entre as 16 recomendadas pelo Guia do PNL D de 2011. A aprovação pelo Programa foi tomada como indício do atendimento às exigências didáticas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Além disso, aprovadas em 2010, as coleções serão utilizadas nas escolas públicas até 2013, o que confere atualidade ao nosso *corpus*.

Nosso segundo critério era, a partir da leitura das resenhas do Guia, selecionar as coleções que tivessem parecer positivo dos avaliadores quanto ao projeto gráfico-editorial. Encontramos aí um primeiro desvio no percurso. Como mostramos no Capítulo 3, embora os critérios para avaliação dos “aspectos gráfico-editoriais” sejam listados na ficha de avaliação do Guia de 2011, não há nenhuma menção a eles nas resenhas ou no quadro esquemático de cada coleção nessa edição do documento. No Guia do PNL D 2007, por exemplo, diferentemente, as resenhas não só se referiram ao projeto gráfico-editorial como

o apontaram, no Quadro Esquemático, como “ponto forte” ou “ponto fraco” de algumas das coleções.

Uma vez que não poderíamos tomar a avaliação nas resenhas do Guia do PNLD como critério de seleção para as coleções, como previsto, buscamos outro recorte que ainda fosse pertinente aos objetivos de nossa pesquisa. Voltamo-nos, então, à esfera editorial. Como discutimos, também no Capítulo 3, o mercado editorial brasileiro reconfigurou-se no segmento de didáticos a partir do final da década de 1990, quando do início das avaliações de livros didáticos pelo PNLD. Do mesmo período, como observa Cassiano, data o início da formação de um “oligopólio” no setor (CASSIANO, 2007, p. 12). Dessas alterações, decorre a cultura editorial cristalizada e homogeneizada em que hoje são produzidos os LDP.

Tendo em vista esse quadro, tomamos como novo critério para a seleção do *corpus* a representatividade econômica das editoras e coleções, demonstrada por seus números de vendagem. Isto é, buscamos selecionar, dentre as editoras que mais venderam para o Governo Federal no PNLD 2011, as coleções de LDP mais vendidas. Esse critério mostra-se pertinente uma vez que o volume de venda de uma coleção indica sua maior ou menor presença nas escolas. Lembrando que as coleções são solicitadas pelo Governo Federal às editoras atendendo, salvo exceções, à escolha dos próprios professores que as utilizarão, entendemos também serem as coleções mais vendidas algumas das mais populares entre os docentes. Por fim, coleções bem-aceitas e lucrativas inevitavelmente podem vir a se tornar modelos para outras coleções da mesma editora ou para as concorrentes, o que as torna potenciais candidatas a análises significativas.

Os dados estatísticos do PNLD são disponibilizados no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que, por sua vez, pode ser acessado por meio do portal do MEC. Consultamos, primeiramente, a tabela com os valores negociados entre editoras e Governo Federal no PNLD 2011. As editoras que ocuparam os três primeiros lugares foram, respectivamente, Moderna, FTD e Ática, como mostram os dados da Tabela 1¹¹⁶:

¹¹⁶ A título de comparação, a 4ª colocada foi a Editora Saraiva, que negociou cerca de 140 milhões de reais, seguida pela editora Scipione, com aproximadamente 120 milhões. Na 6ª posição, com valor de negociação

Tabela 1- Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados no PNLD 2011

EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	RS/ CADERNO	RS/ EXEMPLAR	VALOR TOTAL
Moderna	27.466.376	222	123.722	438.017.540	0,3344	5,88	161.366.197,83
FTD	26.028.717	288	90.377	482.657.871	0,3378	6.26	162.933.319,18
Ática	25.728.190	306	84.079	442.273.340	0,3355	5.76	148.288.428,80

Tendo, portanto, numericamente representadas as editoras líderes em vendas no PNLD de 2011, verificamos as coleções de LDP que foram mais lucrativas para essas empresas. Examinamos, então, os números na tabela de valores negociados por título, também disponibilizada pelo FNDE em seu *site*. Comparando o valor total negociado entre os títulos de LDP para os anos finais do Ensino Fundamental de cada editora, chegamos às coleções: “Português – Uma proposta para o letramento”, da Editora Moderna; “Diálogo – Edição Renovada”, da Editora FTD e “Tudo é Linguagem”, da Editora Ática¹¹⁷.

Dado o tempo disponível no contexto da pesquisa de Mestrado, optamos por analisar, em vez de três, duas coleções, para que o trabalho pudesse ser realizado de maneira mais satisfatória. A opção mais lógica dentro de nosso recorte seria ficar com as coleções das editoras Moderna e FTD, as duas empresas que negociaram maiores valores com o PNLD, em 2011. A coleção “Português – Uma proposta para o letramento”, da Editora Moderna, porém, não estava disponível imediatamente nos acervos a que tínhamos acesso, por isso, no processo de obtenção dos exemplares para análise, acabamos ficando com as coleções da Ática, disponível na Reserva Especial PNLD da Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, e da FTD, encontrada no acervo do LDP- Properfil.

bem menor que o das líderes, ficou a Editora Positivo, que vendeu um total de 27 milhões. Daí em diante os números diminuem consideravelmente até a última colocada entre as 20 editoras listadas, a Aymarã, que vendeu exatos R\$ 48.296,49.

¹¹⁷ A tabela de valores negociados por título é bastante extensa, não sendo possível reproduzir aqui. Os valores correspondentes a essas três coleções específicas, entretanto, podem ser conferidos no Anexo III.

4.4 GERAÇÃO DE DADOS

Tendo em vista trabalhos já realizados no contexto do LDP-Perfil, inicialmente pensamos em utilizar como método para geração dos dados desta pesquisa a ferramenta analítica “Bases de Textos”, elaborada pelo referido Grupo de Pesquisa. As bases elaboradas pelo grupo consistem em planilhas nas quais foram levantados os títulos, autoria ou veículo, suporte, gênero e esfera de circulação dos textos das coletâneas das coleções de LDP avaliadas nos PNLD de 2002, 2005 e 2008¹¹⁸.

A ideia era de que, elaborando bases inéditas para as coleções “Diálogo – Edição Renovada” e “Tudo é Linguagem”, referentes ao PNLD 2011, conseguiríamos tornar visíveis regularidades e disparidades no projeto gráfico-editorial de cada coleção, em uma primeira etapa de análise quantitativa.

Na base de texto pretendíamos, inicialmente, para cada uma das coleções, quanto à coletânea de textos: mensurar a quantidade de textos da coletânea; identificar a autoria dos textos; identificar quais textos eram integrais e quais eram excertos; observar se os textos mantinham sua forma composicional original; observar a que tipo de atividade didática os textos pertenciam e identificar que relação os textos estabeleciam com as imagens que os acompanhavam.

Em outra base, referente às imagens e ilustrações, estava previsto: mensurar a quantidade de imagens e ilustrações presentes no LDP e discriminá-las; identificar a origem das imagens e ilustrações; observar a que tipo de atividade didática as imagens pertenciam; identificar que relação as imagens estabeleciam com os textos que acompanhavam.

No entanto, na medida em que avançamos em nossas reflexões teóricas e, ao mesmo tempo, fomos nos familiarizando com as coleções que compõem *corpus*, através de leituras preliminares, de caráter exploratório, percebemos que talvez a utilização das Bases, que já conhecíamos de pesquisas anteriores, não fosse o melhor caminho para este trabalho específico, tendo em vista seus objetivos.

Assim, uma vez que, além de analisar o projeto gráfico-editorial em relação ao projeto pedagógico das coleções, desejávamos também examinar a produtividade do

¹¹⁸ Sugerimos a consulta a alguns trabalhos que utilizaram as Bases: Padilha (2005), Mendes (2005) e Gribl (2009).

conceito de arquitetura para o entendimento da questão, concluímos que o ideal seria tentar seguir o método sociológico proposto por Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 124).

Nossa análise, desse modo, envolveu as seguintes etapas:

1. Delineamento do contexto e situação de produção de cada coleção, traçando o perfil das editoras, dos autores e dos agentes da esfera editorial envolvidos em cada processo;
2. Análise geral dos enunciados a respeito das coleções que circulam na divulgação oficial das editoras, nas resenhas do Guia do PNLD e no Manual do Professor de cada coleção;
3. Análise de um exemplar de cada coleção em particular, especificamente de uma unidade/módulo, a fim de observar a inter-relação de projeto gráfico-editorial e projeto pedagógico;
4. Discussão qualitativa dos exemplos mais relevantes na observação.

A seguir, portanto, no Capítulo 5, apresentaremos a análise das coleções “Diálogo – Edição Renovada” e “Tudo é Linguagem”, que parte de seus contextos mais amplos de produção, passa por seu processos e etapas específicos dentro da esfera editorial para então chegar às particularidades de seus projetos gráfico-editoriais, observado em funcionamento, em relação ao projeto pedagógico, especificamente na primeira unidade/módulo do volume do 6º ano.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Compreender a vida, a sociedade, e a elas responder. (BRAIT; PISTORI, 2012, p.378)

As discussões realizadas ao longo dos Capítulos 1, 2 e 3, bem como a exposição teórico-metodológica que teve lugar no Capítulo 4, possibilitam-nos agora, neste Capítulo 5, proceder à análise das duas coleções que compõem nosso *corpus*, a saber **Diálogo – Edição Renovada**, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicada pela editora FTD, e **Tudo é Linguagem**, de Ana Maria Troncione Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, publicada pela editora Ática.

Como expusemos até aqui, nosso propósito será o de descrever e analisar o projeto gráfico-editorial das referidas coleções, relacionando-o aos projetos pedagógicos das mesmas. Para tanto, valeremo-nos do método sociológico de análise, proposto pelo Círculo e descrito no Capítulo 4, e buscaremos explorar a produtividade do conceito Bakhtiniano de arquitetura, conforme defendemos no Capítulo 2.

A fim de cumprir esse objetivo, este Capítulo se organizará em três partes. A primeira e a segunda partes serão dedicadas à análise das coleções que compõem nosso *corpus*. Para tanto, traçaremos o perfil das editoras, das coleções e, finalmente, do projeto gráfico-editorial de cada uma delas, analisando especificamente os exemplares do 6º ano, como antecipamos. Na terceira parte, compararemos e discutiremos os resultados obtidos, embasando-nos sempre nas reflexões que viemos elaborando no decorrer deste trabalho.

5.1 COLEÇÃO DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA (EDITORA FTD)



Figura 6 - Capa e páginas internas do exemplar do 6º ano da coleção Diálogo - Edição Renovada (BELTRÃO, GORDILHO, 2009a)

A coleção “**Diálogo – Edição Renovada**”, de autoria de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) é publicada pela editora FTD e identificada no Guia do PNLD/2011 com o código 24859COL01. De acordo com os dados da base “Séries Históricas de Avaliação do PNLD”¹¹⁹, a coleção foi inscrita pela primeira vez no PNLD na edição de 2005, com o título “Diálogo”, contando não com duas, mas com três autoras – além de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, aparecia o nome de Maria Lúcia Leaky Velloso. Excluída no PNLD/2005, a coleção é reinscrita no PNLD/2008 com o nome “Novo Diálogo” e, já sem Maria Lúcia Leaky Velloso entre as autoras, recebe a menção “REC”¹²⁰. No PNLD/2011, veterana, é novamente recomendada, com o título “Diálogo – Edição Renovada”.

¹¹⁹ A base foi elaborada no âmbito do projeto temático LDP-Perfil e, entre os PNLDs de 1999 e 2008, registra o número de volumes e títulos, identifica os títulos novos e representados, a qualificação dos títulos na avaliação, os excluídos e recomendados e a renovação da autoria, entre outros dados. Uma análise mais detalhada dos dados que compõem a base foi feita por Batista e Rojo (2005).

¹²⁰ No Capítulo 3, já tratamos das classificações utilizadas em diferentes edições do Guia do PNLD.

Para se discutir o contexto e situação de produção da coleção é preciso, inicialmente, entender o perfil da editora responsável por sua publicação.

5.1.1 Perfil da editora

Com Matriz¹²¹ localizada na capital de São Paulo, a Editora FTD é uma empresa de origem francesa, voltada para a produção de materiais didáticos, que acumula mais de um século de história no Brasil. Controlada pelo Grupo Marista, a FTD “é hoje um dos muitos negócios administrados pela Província Marista do Brasil Centro-Sul (PMBCS), que abrange os estados de Goiás, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina, incluindo também o Distrito Federal” (FTD¹²², s/d, s/p).

Os Irmãos Maristas são uma ordem religiosa católica, fundada em 1817, na França, por São Marcelino Champagnat (1789-1840). Dedicados “à educação de crianças e jovens com a missão declarada de tornar Jesus Cristo conhecido e amado” (FTD, s/d, s/p), os Maristas atuam em vários países administrando colégios, faculdades, editoras, entre outros empreendimentos e obras sociais.

Segundo Hallewell (2005), a sigla FTD vem das iniciais de “Frei¹²³ Théophile Durand” (HALLEWELL, 2005, p. 708), nome daquele que foi, até 1907, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista, na França. Quando Durand assumiu a direção do Instituto, em 1883,

já existiam livros de Gramática Francesa e de História da França, além da cartilha escrita pelo próprio Padre Champagnat e algumas obras para o ensino religioso. Em sua gestão, incentivou os Irmãos a escrever livros escolares para as demais disciplinas. Esses livros, escritos numa linguagem pedagogicamente qualificada, passaram a integrar a coleção que recebeu o título de **Coleção de Livros Didáticos FTD**. (FTD, s/d, s/p)

¹²¹Fazem parte da estrutura da editora, hoje, os prédios da “Matriz, do Editorial, o Parque Gráfico, nove filiais, catorze distribuidores e dezenove Casas de Atendimento ao Professor.” (A FTD, s/d, s/p.)

¹²² Dados disponíveis em <http://www.ftd.com.br/>, acesso em 05 jan. 2013.

¹²³ Em francês: Frère.

De acordo com informações institucionais, a sigla FTD foi registrada como marca comercial, na França, em 1890, em resposta à necessidade do grupo de “abrir uma empresa editorial”:

A empresa FTD passou a administrar oficial e legalmente as edições já existentes e ampliou o número de obras novas. Essas iniciais passaram a figurar em todas as capas dos livros publicados pelos Irmãos Maristas. (FTD, s/d, s/p)

Os Maristas chegaram ao Brasil em 1897, em missão que expandiu a atuação do Grupo também para países como México, Peru, Argentina e China. A instalação dos Irmãos Maristas em um novo país sempre incluía a tradução e adaptação dos livros didáticos vindos da FTD francesa, então “cuidadosamente adequados à cultura e ao uso locais” (FTD, s/d, s/p).

A Editora FTD brasileira foi constituída em 1902, data em que também foi publicado o “primeiro livro FTD no Brasil: *Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações*, acompanhado de problemas, traduzido e adaptado pelo Irmão Andrônico, que foi diretor de colégios Maristas no Brasil” (FTD, s/d, s/p). A partir daí, os livros da FTD popularizaram-se e, ainda de acordo com informações institucionais, “foram adotados pela maioria dos colégios” (FTD, s/d, s/p). Um dos diferenciais do chamado “Método FTD” era a presença do “Livro do Mestre”, que “passou a ser visto como um guia seguro que trazia economia de tempo para os professores e farto material para os alunos trabalharem” (FTD, s/d, s/p).

Hallewell registra que, em 1965, a FTD passou a vender livros didáticos para o Governo Federal, por meio de participação no programa da Colted¹²⁴, e destaca que, desde então, a empresa mantém sua atuação concentrada nesse nicho (HALLEWELL, 2005, p. 708). Em 1997, a FTD incorporou a Quinteto Editorial.

Mais recentemente, a editora lançou também um Sistema de Ensino. Segundo divulgação feita pela empresa, o Sistema de Ensino FTD seria “uma solução completa de produtos e serviços” (FTD, s/d, s/p) voltada para o mercado educacional privado. Nesse novo produto, ainda de acordo com a divulgação oficial, “com uma busca marcada por

¹²⁴ A respeito desse Programa, ver Capítulo 1.

dedicação, arrojo, talento e visão do futuro, a FTD consegue aliar sua experiência e tradição às inovações surgidas nos últimos tempos” (FTD, s/d, s/p).

A “experiência” e a “tradição”, mencionadas acima, refletem o posicionamento da empresa no mercado, a começar pelo fato de que ela se coloca como pioneira na produção de livros didáticos no país. No *site* da FTD, é possível ler que as editoras brasileiras “criadas a partir dos anos 1950, **seguiram os passos da FTD** e se tornaram importantes no final do século” (FTD, s/d, s/p, ênfase adicionada).

A comunicação da Editora FTD também dá destaque à missão e aos valores que, em teoria, pautam as ações da empresa. Sua missão seria a de “promover o conhecimento e a educação de crianças, jovens e adultos, reconhecendo e privilegiando a formação integral do ser humano, por meio da produção e oferta dos melhores conteúdos educacionais e culturais ao mercado” (FTD, s/d, s/p). Já entre seus valores, a Editora enumera: inovação, integração, conduta ética, credibilidade, autonomia responsável, compromisso com a sustentabilidade e espiritualidade (FTD, s/d, s/p).

A comunicação institucional da Editora FTD refere-se a ela como “uma das maiores editoras do país”, mas não chega a destacar números que comprovem essa posição. Dados noticiados por Rodrigues (2011), entretanto, mostram que, em 2011, a FTD foi uma das primeiras editoras brasileiras incluídas no *Ranking* Global do Mercado Editorial, elaborado, desde 2006, pela consultoria *Rudiger Wischenbart Contentand Consulting*, a partir de análises sistemáticas do mercado internacional de edição de livros. Em um universo de 58 editoras ou grupos editoriais com faturamento acima de 150 milhões de euros, a FTD apareceu na 56ª posição, com receita de 161,6 milhões de euros, atrás da Abril Educação e da Saraiva, que ficaram com a 46ª e 52ª posições, respectivamente (RODRIGUES, 2011, s/p).

Carranho (2012) registra que, no ano seguinte, em 2012, a FTD não só se manteve na “lista da elite mundial do livro”, como melhorou seu desempenho: “subiu quatro posições e ficou em 52º lugar. O faturamento da empresa marista foi de 175,21 milhões de euros em 2011, um crescimento de 8,42%” (CARRANHO, 2012, s/p).

Podemos dizer, então, que a FTD, apesar de sua origem estrangeira, configurou-se no último século como uma empresa importante e com tradição no mercado

brasileiro. Controlada pelos Irmãos Maristas, instituição de cunho religioso, a FTD busca ser reconhecida por seus “valores” e por sua “missão”, o que não significa que sua lucratividade ou presença no mercado estejam em segundo plano, vide as recentes ações para ingressar no rentável filão dos Sistemas de Ensino.

Descrito, ainda que brevemente, o perfil da editora FTD, avancemos um passo na análise, procurando traçar o perfil da coleção “Diálogo – Edição Renovada”, começando por sua autoria.

5.1.2 Autoria da coleção

A autoria da coleção “Diálogo – Edição Renovada” não se enquadra nas situações de “autor-selo” ou de “autoria institucional” que discutimos no Capítulo 3. Longe desses extremos, é o que poderíamos chamar de uma configuração “tradicional” de autoria do LDP: uma autoria coletiva (em dupla) e com autores do sexo feminino (Cf. BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005).

De acordo com a mini-biografia presente nos exemplares da coleção, Eliana Lúcia Santos Beltrão é graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia, com especialização em Linguística Textual, mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Bahia e professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no ensino fundamental e médio. A outra autora, Tereza Cristina S. Gordilho, é graduada em Psicologia, também pela Universidade Federal da Bahia, tem curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto *Sedes Sapientiae* e atua como psicóloga na área educacional.

No perfil das autoras, o que pode nos chamar a atenção é a sua formação, principalmente a de Gordilho, que, embora tenha uma especialização em Psicopedagogia, não se formou inicialmente nas áreas de Língua Portuguesa ou Educação. Há também o fato da universidade de origem de ambas não se localizar no Estado de São Paulo, ou seja, próxima à concentração da produção de didáticos no país, o que é interessante e até mesmo atípico.

Uma vez que nosso interesse está não só no projeto pedagógico da coleção, mas principalmente em seu projeto gráfico-editorial, é importante entender também quem são os

outros agentes que participaram de sua produção. A relação dos profissionais que trabalharam na composição do livro, que aparece nos créditos. Ainda que estes apenas mencionem seus nomes e funções no projeto, sem detalhamento do currículo, podem nos fornecer mais algumas informações acerca dos processos e condições de produção da coleção.

Gerente editorial	Silmara Sapiense Vespasiano
Editora	Maria Cecília Mendes de Almeida
Editoras assistentes	Daisy S.R. Asmuz Maria Helena Ramos Lopes
Assistente de produção	Lília Pires
Assistente editorial	Denise A. da Silva
Preparadores	Gerson Antonio Sampieri Caixeiro Maria de Fátima Cardoso Maria F. Cavallaro
Revisores	Aurea Maria dos Santos Camila Fernanda Cipoloni Livia Perran T. Pires da Costa Liege M. S. Marucci Maria de Lourdes de Almeida Oswaldo Cogo Filho Renato Alberto Colombo Jr.
Estagiária	Marina Pandeló Paiva
Coordenador de produção editorial	Caio Leandro Rios
Editora de arte	Tania Ferreira de Abreu
<i>Projeto gráfico e capa</i>	Tania Ferreira de Abreu
<i>Ilustrações que acompanham o projeto</i>	Marcos Guilherme
<i>Ilustração da capa</i>	Rogério Borges
Iconografia	
Coordenadora	Sônia Oddi
Pesquisadora	Elizete Moura Santos
Assistente	Cristina Mota
Editoração eletrônica	
<i>Diagramação</i>	Andréa Medeiros da Silva Márcia Muniz da Mata Cozzo Rigoberto R. do Rosário Jr. Sonia Maria Alencar
<i>Tratamento de imagens</i>	Ana Isabela Pithan Maraschin Eziquiel Racheti Oséias Dias Sanches Vânia Aparecida Maia de Oliveira
Gerente de pré-impressão	Reginaldo Soares Damasceno

Figura 7 - Créditos da coleção “Diálogo - Edição Renovada” - 6º ano

Os Créditos da coleção “Diálogo – Edição Renovada” nos revelam que uma equipe extensa de colaboradores participou de sua produção, mas que nenhuma etapa do trabalho parece ter sido terceirizada, ou seja, realizada externamente, por uma empresa contratada.

Os trabalhos de produção da coleção contaram com a supervisão de um gerente editorial e de um editor e foram conduzidos por duas editoras assistentes. O texto das autoras passou por preparação e revisão realizadas por dez profissionais diferentes. A produção editorial – ou os trabalhos “técnicos do livro” – foram coordenados por Caio Leandro Rios. A mesma profissional, Tânia Ferreira de Abreu, foi responsável pela Edição de Arte e pela elaboração do projeto gráfico e das capas da coleção. Um profissional ficou responsável pelas ilustrações internas do livro e outro pelas das capas. Uma equipe de três pessoas foi responsável pela iconografia do projeto e outra, maior, pela Editoração Eletrônica, o que incluiu a diagramação e o tratamento de imagens. Como vimos, a FTD possui parque gráfico próprio, assim, os trabalhos de pré-impressão também foram realizados por profissional interno.

5.1.3 Perfil geral da coleção

No *site* da Editora FTD, em seu Catálogo Digital, a coleção “Diálogo – Edição Renovada” é apresentada da seguinte forma:

Com mais de 50% dos textos, fotos, ilustrações e projeto gráfico renovado, a coleção Diálogo oferece grande variedade de gêneros e temas numa linguagem acessível e descontraída. A coleção propõe atividades que ampliam o repertório dos alunos, trabalha a gramática e a ortografia e incentiva a produção de textos. Para estimular a leitura livre, a seção *Espaço reservado para...* traz humor, desafios, poemas e adivinhas. O Manual do professor utiliza uma linguagem simples e traz sugestões de estratégias que contribuem para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, estimular os novos e facilitam o trabalho do professor. (FTD, s/d, s/p)

Note-se que, na descrição, existe a preocupação de diferenciar a coleção “Diálogo – Edição Renovada” da antiga coleção “Diálogo”, anteriormente excluída no PNLD/2005. O texto enfatiza que “mais de 50% dos textos, fotos, ilustrações e projeto

gráfico” foram renovados nessa nova edição. No *site* da FTD, a divulgação da coleção “Diálogo – Edição Renovada” destaca ainda a variedade de gêneros e temas oferecida, o trabalho com a gramática e a ortografia e também as atividades dedicadas à produção de texto.

Algumas das características que aparecem no texto da divulgação oficial coincidem com a avaliação apresentada no Guia do PNLD/2011. Na resenha do *Guia*, entre os pontos vistos como positivos na coleção, estão o trabalho com a leitura e com a produção de textos e o estímulo à “conversa em sala de aula em torno da articulação entre textos verbais e não verbais como pinturas, esculturas, fotografias, filmes” (BRASIL, 2010, p. 63). De acordo com o documento,

as perguntas de **leitura** vão além da localização e cópia de informações, permitem que os alunos compreendam e interpretem os textos do ponto de vista temático, com base em textos narrativos, poéticos e argumentativos, predominantemente. As propostas de **produção de textos escritos** desenvolvem diferentes letramentos, definem o contexto de produção e circulação dos textos e orientam adequadamente o planejamento, a pesquisa, a escrita e reescrita dos textos. (BRASIL, 2010, p. 64)

As ressalvas ficam quanto à ênfase dada aos conhecimentos gramaticais e ortográficos, apresentados “por meio de uma abordagem que prioriza a exposição de conceitos e a aplicação de exercícios” (BRASIL, 2010, p. 63), e ao trabalho com a oralidade:

As atividades colaboram apenas parcialmente para o desenvolvimento da **linguagem oral** do aluno, isso porque há poucas propostas de produção e compreensão de gêneros orais. (BRASIL, 2010, p. 64)

Tendo em vista essas características, o *Guia* orienta o professor quanto ao uso desse LDP em sala de aula no seguinte sentido:

Como há um conjunto extenso de conteúdos relacionados aos **conhecimentos gramaticais**, faz-se necessário selecionar os conteúdos que atendam às necessidades da turma. Em relação à **produção de textos escritos**, é importante prever os recursos materiais e espaços para que as atividades solicitadas possam ser realizadas e os objetivos finais sejam atingidos de forma satisfatória. O trabalho com a **oralidade** necessitará ser ampliado, principalmente nos dois primeiros anos. (BRASIL, 2010, p. 68)

O Quadro Esquemático da coleção, reproduzido abaixo, sintetiza a análise desenvolvida ao longo da resenha:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	As propostas de produção textual. A coletânea de textos e o tratamento dado aos temas das unidades.
Pontos fracos	Enfoque nos conhecimentos gramaticais.
Destaque	Atividades de produção textual que preveem circulação para além dos muros da escola.
Adequação ao tempo escolar	Um módulo e meio por bimestre.
Manual do Professor	Apresenta fundamentação teórica, organização das seções e quadro com conteúdos. Não apresenta os objetivos e orientações detalhadas relativas a cada módulo e às respectivas atividades didáticas.

Figura 8 - Quadro Esquemático da coleção “Diálogo - Edição Renovada” no Guia do PNLD/2011 (BRASIL, 2010, p. 64)

No Capítulo 3, ressaltamos a ausência, nas resenhas do *Guia do PNLD/2011*, de menção ao projeto gráfico-editorial das coleções, embora ele seja arrolado nos critérios de avaliação do Edital e no próprio *Guia*, na ficha de avaliação fornecida aos professores para escolha do LDP, por exemplo. De fato, como antecipamos, o projeto gráfico-editorial não é contemplado pelos avaliadores na resenha. Uma reprodução da capa do volume do 6º ano de cada coleção, no início da respectiva resenha, é, possivelmente, a única alusão, involuntária, a esse critério.

O Manual do Professor¹²⁵, no entanto, revela que o projeto gráfico-editorial foi considerado na elaboração do projeto pedagógico da coleção. As autoras explicam que, em sua proposta, tomam “o texto como origem e fim de cada atividade” (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 4). Baseadas em Pasquier e Dolz (1996), elas ainda defendem que é preciso, entre outras “regras”: “oferecer aos alunos grande diversidade textual” e “utilizar textos reais” (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 15). A coletânea de textos que compõe o LDP, portanto, procura explorar diferentes gêneros, não necessariamente das mesmas

¹²⁵ Aparece ao final do livro, em encarte nomeado “Anotações para o professor”.

esferas, mas sempre relacionados por um tema em comum. Beltrão e Gordilho exemplificam a estratégia¹²⁶:

Ao tratar, por exemplo, de um gênero da tradição oral do Nordeste, buscamos oferecer um leque bastante variado de informações que permita aos alunos situar o texto lido em seu contexto de produção. No primeiro texto do Módulo 6 do 7º ano, ao fazer a apresentação de um cordel de Patativa do Assaré, cuidamos de trazer não apenas dados bibliográficos do autor, mas também uma breve história do cordel e de suas características, imagens e informações a respeito das ilustrações típicas do gênero, referências sobre o ambiente do semiárido descrito no texto, além de sugestões de leitura em que o tema da seca também é explorado e de discussões acerca das desigualdades regionais em nosso país. (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 15)

Assim, faz parte do projeto pedagógico da coleção a integração, nos termos utilizados pelas autoras, de textos verbais, não-verbais e verbo-visuais:

cada módulo apresenta dois ou três textos introduzidos por uma pequena apresentação e acompanhados por imagens – ilustrações, mapas, gráficos e outros recursos visuais –, boxes informativos acerca do autor, do tema ou do gênero em questão. (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 4)

Explicaremos melhor essa organização interna dos volumes da coleção a partir de agora, iniciando o item em que efetivamente tratamos do projeto gráfico-editorial de “Diálogo – Edição Renovada”.

5.1.4 O projeto gráfico-editorial

A coleção “Diálogo – Edição Renovada” é formada por quatro volumes, destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Os livros referentes ao 6º e ao 7º ano são compostos por 304 páginas, enquanto os volumes do 8º e 9º ano somam 288 e 320 páginas, respectivamente.

A divisão interna é feita por Módulos e em cada um dos livros aparecem sete deles. Os Módulos organizam-se em torno de um gênero e de um tema. Em cada Módulo, é

¹²⁶ Sabemos que é bastante comum a terceirização da elaboração do Manual do Professor, ou seja, sua redação ser atribuída a outro profissional que não os autores. Cientes desse fato, estamos tomando esses excertos do Manual do Professor mais como impressões a respeito da coleção, vindas da esfera editorial, do que necessariamente como palavras das autoras.

trabalhada a leitura de dois ou três textos e uma produção de texto, por meio das seções “Trabalhando a gramática”, “Trabalhando a ortografia”, “Trabalhando a linguagem”, “Dialogando com a imagem”, “Dialogando com o cinema”, “Produzindo textos”, entre outras.

O Sumário é organizado no formato lista, como podemos ver na Figura:

Módulo 1	
<i>Do passado ao futuro... é só um pulo 7</i>	
Texto 1	O mistério da casa abandonada, Fernando Sabino 8
	<i>Jogando com a imaginação</i>
	Jogo Terror Noturno!!! 16
	<i>Trabalhando a gramática</i>
	Frase 18
	Tipos de frases 20
Texto 2	Diário, Helena Morley 22
	<i>Conversando sobre linguagens</i> 27
	<i>Trabalhando a gramática</i>
	Oração e período 29
Texto 3	O frio que fazia em Riga, Tatiana Belinky 35
	<i>Trabalhando a ortografia</i>
	Emprego do <i>s</i> e do <i>z</i> 42
Produzindo textos: conto	Coletânea de textos narrativos: Momentos inesquecíveis 45
Módulo 2	
<i>Desbravando novos horizontes 55</i>	
Texto 1	Pelas veias da selva, Vito D'Alessio 56
	<i>Ampliando o tema</i>
	Feras de pura fama? 63
	<i>Trabalhando a gramática</i>
	Sintaxe e morfologia 65
	Sujeito e predicado 66
	Classificação do sujeito 68
Texto 2	... E a onda levou, Juliana Borges 72
	<i>Ampliando o tema</i>
	Naufrágio do Titanic 80
	<i>Trabalhando a gramática</i>
	Estudo dos substantivos 82
	Classificação dos substantivos 85
	<i>Trabalhando a linguagem</i>
	Linguagem verbal e não verbal 89
Produzindo textos: relato de memórias	Por um triz! Relato de acontecimentos 93

Sumário



Figura 9 - Página do Sumário do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 5)

Na metade superior da página, é indicada a organização do Módulo 1, do volume do 6º ano. Como explicamos no Capítulo 4, esse Módulo (ou Unidade) será tomado como mostra representativa da coleção¹²⁷ e observado mais detidamente em nossa análise.

Nas 304 páginas do volume do 6º ano distribuem-se os 21 textos que compõem a coletânea e 392 imagens, em uma média de um texto a cada 14 páginas e pelo menos uma imagem por página. Para exemplificar de que modo chegamos a esses números, mostramos, na reprodução abaixo, uma página em que há um trecho do texto da coletânea e duas imagens, a reprodução de uma foto e o fac-símile de uma capa de livro:

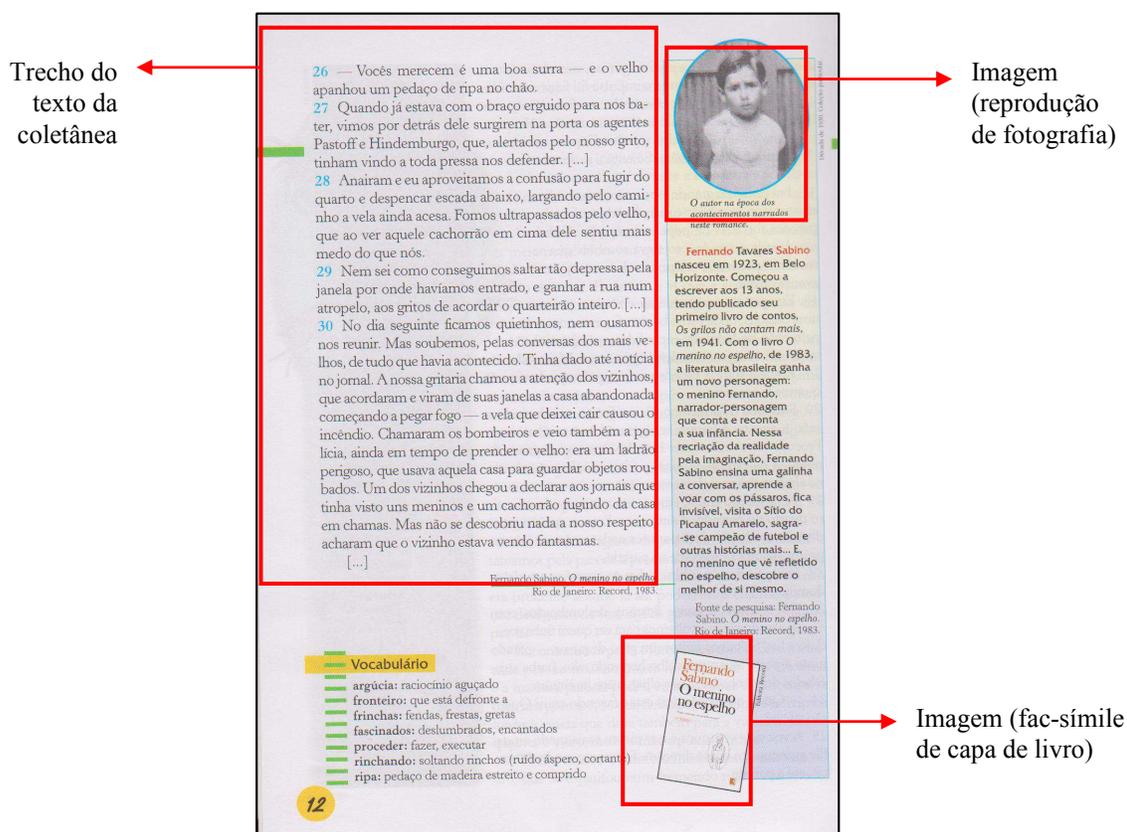


Figura 10- Texto e imagens em página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 5)

¹²⁷ Como vimos em Soares (2002) e Bunzen (2005), ao longo da história de constituição do LDP no Brasil, paralela à história da própria disciplina de Língua Portuguesa, a organização dos “conteúdos” em torno de unidades/módulos, em livros destinados a séries/anos específicos acabou por tornar-se o padrão desse tipo de material. Isso faz com que possamos tomar, em nosso contexto, uma unidade de um volume de LDP como representativos de uma coleção.

O projeto gráfico da coleção prevê, na composição das páginas, a utilização de mais de uma família de tipos, a maioria com serifa¹²⁸, com a presença de tipos fantasia¹²⁹ nos títulos e outros elementos de destaque. A hierarquia de informações na página é produzida pela variação na família e tamanho das fontes, pelos diferentes alinhamentos e pelo uso de cor, como indicamos na Figura 11:

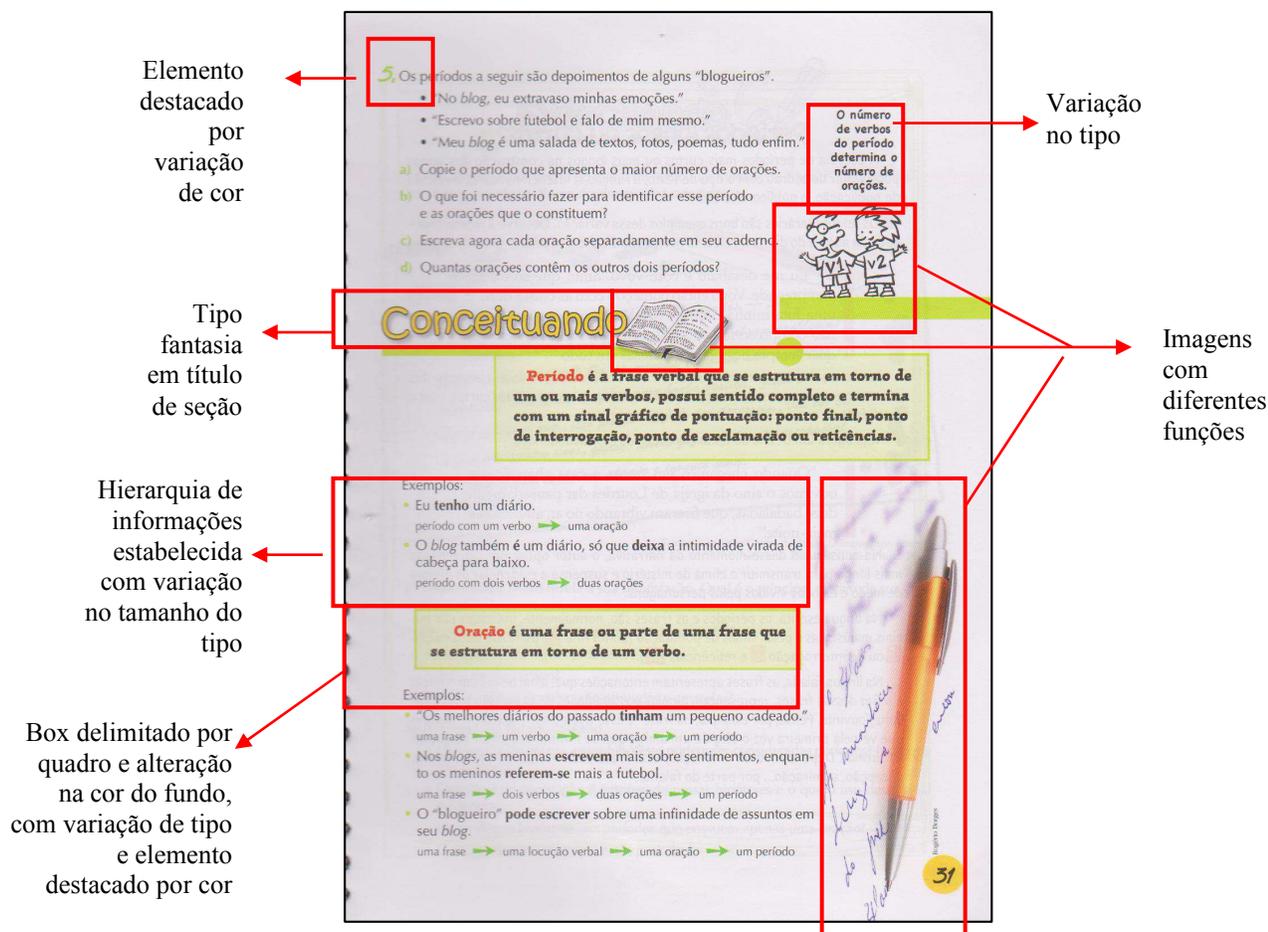


Figura 11 - Composição de página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 31)

¹²⁸ *Serifa* é o termo utilizado na tipografia para definir os pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras. “As fontes sem serifa não possuem serifas nos finais de seus traços. [...] Os tipos sem serifa são quase sempre de peso igual, o que significa que – virtualmente – não há uma transição grosso-fino visível nos traços; as letras têm sempre a mesma espessura” (WILIAMS, 2004, p. 87, tradução nossa). Já os tipos com serifa, ou serifados, “têm um grau muito elevado de legibilidade, o que significa que podem ser facilmente utilizados em textos extensos [...], seus traços são mais grossos e o peso de cada letra é relativamente igual” (WILIAMS, 2004, p. 86, tradução nossa).

¹²⁹ Os tipos fantasia, ou decorativos, são todos aqueles que não obedecem às características das 4 categorias básicas da tipografia: tipos serifados, sem serifa, manuscritos ou de tamanho fixo. Os tipos fantasia apresentam grande variedade de padrões e podem conter elementos ilustrativos em seus traços, sendo mais utilizados em títulos e logotipos.

Desenvolvido em torno do gênero “conto” e organizado pelo tema “Do passado ao futuro... é só um pulo”, o Módulo 1 se inicia na página 7 e vai até a 45, ocupando 38 páginas no volume. Nesse Módulo, são trabalhados três textos da coletânea: “O Mistério da casa abandonada”, de Fernando Sabino, “Diário”, de Helena Morley e “O frio que fazia em Riga”, de Tatiana Belinky, através das seções “Jogando com a Imaginação”, “Trabalhando a gramática”, “Conversando sobre linguagens” e “Trabalhando a ortografia”. Na última seção, “Produzindo textos”, é fornecida aos alunos uma coletânea de textos narrativos com o tema “Momentos inesquecíveis” e solicitado a eles a produção de uma “narrativa de memórias”. No Manual do Professor, os principais conteúdos do Módulo aparecem sintetizados em um quadro, que reproduzimos abaixo:

Módulos	Leitura		Produção oral	A língua e seus aspectos	Produção escrita	
1 Do passado ao futuro é só um pulo	Textos O mistério da casa abandonada	Dialogando com o texto Sequência narrativa: o enredo	Jogando com a imaginação: jogo entre as partes do enredo	Dando voz ao personagem	Frases típicas de frases	Coletânea de textos narrativos: Momentos inesquecíveis. Gênero: narrativa de memória
	Diário	A ação registro de experiências, lembranças, vivências		Conversando sobre linguagens: adequação da linguagem à situação de comunicação	Oração e período	
	O frio que fazia em Riga	Quem conta a história			Ortografia: Emprego de a e z	

Figura 12 - Quadro dos conteúdos do Módulo 1 do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 19)

5.1.5 Exemplos

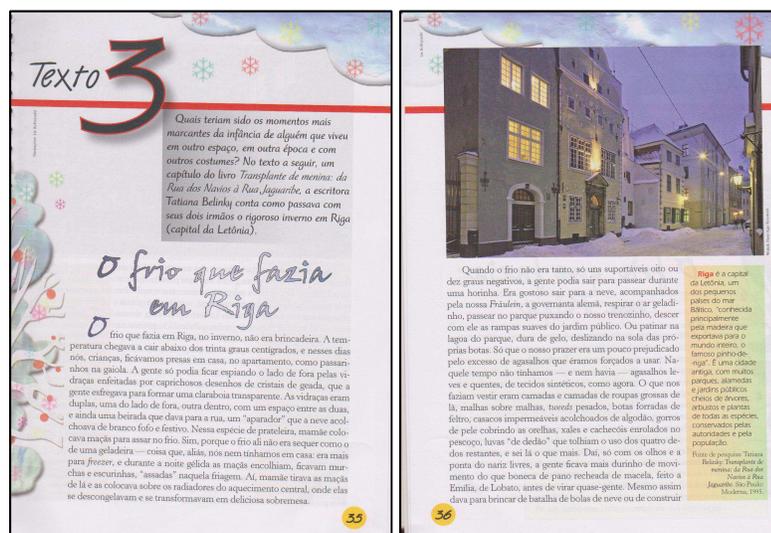




Figura 13– Texto da coletânea no volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 35-38)

Na Figura 13, reproduzimos as duas páginas duplas em que é disposto o terceiro texto da coletânea do Módulo 1 do volume do 6º ano da coleção “Diálogo – Edição Renovada”, a saber “O frio que fazia em Riga”, de Tatiana Belinky, um capítulo do livro “Transplante de menina: da Rua dos Navios à Rua Jaguaribe”. Antes do início do texto, no quadro cinza, na página no canto superior esquerdo na montagem, há algumas questões motivadoras para a leitura: “Quais teriam sido os momentos mais marcantes da infância de alguém que viveu em outro espaço, em outra época e com outros costumes?” (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 35-38)

Podemos observar, nas quatro páginas, que além de dispor o texto com fonte em cor e tamanho adequados, de modo a não comprometer sua legibilidade, a diagramação estimula sua leitura e acrescenta informações por meio das fotografias e ilustrações inseridas, ajudando na construção desse “outro espaço” e dessa “outra época” para os quais as autoras chamam a atenção.

O título do texto, por exemplo, utiliza uma fonte fantasia, com gradação de cinza, que com seus traços remete ao frio que é mote para a narrativa. As páginas são decoradas, nas bordas, com motivos que também remetem ao frio, como ilustrações de flocos de neve e nuvens carregadas. Nas páginas 36 e 37, fotos reais da cidade de Riga, capital da Letônia, a qual a autora Tatiana Belinky se refere, podem trazer novos sentidos à

leitura do texto. Por fim, na página 38, uma pequena foto da autora, idosa, junto a um boxe com um resumo de sua biografia, ajudam a contextualizar a situação de produção do texto.

Na Figura 14, reproduzimos uma página que se segue ao texto “O frio que fazia em Riga” e que nos dá exemplo de um bom diálogo entre o projeto gráfico-editorial e projeto pedagógico na elaboração de uma atividade. A comanda pede que os alunos observem a localização da cidade de Riga, no mapa reproduzido, leiam um esquema que representa a forma de incidência dos raios solares no globo terrestre, além de um boxe com um texto de divulgação científica que explica o que é a linha do Equador.

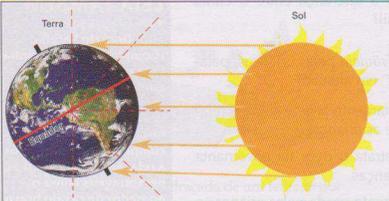
4. O clima onde você mora se altera e depende muito de como a luz do Sol chega à superfície da Terra. O clima em Riga, durante o inverno, atingia uma temperatura de 30 graus abaixo de zero. Observe a localização da cidade de Riga (Letônia) no mapa.



No globo existe uma linha chamada equador. Ela divide a Terra em duas partes iguais chamadas hemisférios. O clima da sua cidade depende, entre outras coisas, da sua posição no globo terrestre. Por exemplo, quanto mais próxima do equador, mais quente é o clima. Por isso, os polos, pontos mais distantes da linha do equador, estão sempre gelados.

Mas por que tanta diferença no clima?
Sabemos que é a luz do Sol que esquenta a Terra. Pelo fato do eixo de rotação da Terra ser inclinado em relação a sua órbita, se um hemisfério recebe mais luz, o outro hemisfério tem que receber menos. O início do inverno num hemisfério é o início do verão no outro.

Veja, na figura ao lado, como muda a forma de a luz do Sol iluminar a Terra.



(Imagem meramente ilustrativa na qual as proporções reais não foram consideradas)

Copie no seu caderno a conclusão possível com base na leitura da figura.

- O inverno na região de Riga é mais rigoroso do que o inverno na maior parte do Brasil, pois quanto mais nos afastamos da linha do equador, mais baixa a temperatura fica.
- A parte de cima da Terra, o Hemisfério Norte, recebe menos luz que a parte de baixo, o Hemisfério Sul. Como a cidade de Riga localiza-se no Hemisfério Norte, o verão é mais quente.
- A baixa temperatura no inverno na região de Riga pode ser explicada, entre outros fatores, pela grande quantidade de raios de sol nessa região.

40

Figura 14- Página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 40)

O projeto pedagógico de “Diálogo – Edição Renovada”, como vimos anteriormente, procura valorizar a “diversidade textual” e a associação de textos verbais, não-verbais e verbo-visuais nas atividades de leitura e produção. A composição da atividade na página revela que houve preocupação dos pesquisadores de iconografia e dos diagramadores, certamente sob orientação do editor, em selecionar um mapa e um esquema adequados aos objetivos propostos pelas autoras na sua elaboração, o que revela um trabalho conjunto, ainda que realizado em diferentes etapas, por vários profissionais.

Outro exemplo está na página 28, reproduzida na Figura 15. Na referida página, distribuem-se quatro situações de comunicação – A, B, C e D. A comanda da atividade solicita aos alunos que identifiquem as situações em que a linguagem é inadequada ao contexto e modifiquem-nas de modo a torná-las adequadas. Na página anterior, no texto em que as autoras introduzem a atividade em questão para os alunos, lê-se que “no processo de comunicação oral ou escrita, quando se fala em linguagem correta, fala-se em linguagem adequada ao contexto de produção” (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 27).

Situação A
Bilhete enviado por Fábio para João, seu colega de classe.

*João,
Não esqueça que
amanhã a gente vai
jogar vôlei. É time
do 6º B.
Vai ser um super, mas
vamos lá!
Fábio*

Situação B
Recife, 10 de abril de 2009.
Senhor diretor,
Solicitamos, se possível, que
o senhor libere a gente 10 mi-
nutos antes do final da aula.
Amanhã será um jogo importante
e precisamos nos preparar. Meu,
dá uma força!
Obrigado.
João, Fábio, Sérgio,
Carlos e Rodrigo.

Situação C
Apresentador de um programa de
televisão dirige-se ao público jovem.

Galera,
o programa hoje
está pra lá de bom.
Vocês vão curtir as
atrações de montão.

Situação D
Locutor de jornal de uma rede nacional de televisão
dirige-se ao público.

Boa noite,
O noticiário de hoje traz o que aconteceu de
mais importante no país e no mundo: os efeitos da
passagem de um ciclone pelo litoral nordestino: a
eleição do melhor jogador do mundo...
Pois é, galera, não percam essa parada.

Escolha uma das situações que você identificou como inadequada e faça as modificações na linguagem, tornando-a adequada ao contexto.

28

Figura 15- Página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 28)

Na página 28, temos um exemplo de colaboração entre o projeto gráfico-editorial do LDP e seu projeto pedagógico. Note-se que as ilustrações e variações de tipo não têm apenas função estética na página, mas auxiliam os alunos a compreender quais são as diferentes situações de enunciação envolvidas em cada um dos exemplos.

Na Situação A, temos um “Bilhete enviado por Fábio para João, seu colega de classe” (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 28). O texto do bilhete foi reproduzido na página com o uso de uma fonte manuscrita, simulando o uso da letra cursiva pelo garoto ao escrever um bilhete para o colega em uma situação informal, o que ajuda a construir o contexto de produção daquele gênero. A Situação B exemplifica a comunicação entre um grupo de alunos e o diretor da escola. O texto é reproduzido utilizando-se um tipo não-manuscrito, remetendo a um texto datilografado ou digitado em computador, o que sinaliza que aquela situação de comunicação específica exigiu planejamento e aconteceu em uma situação não tão informal quanto a do bilhete.

Nas outras duas situações a linguagem representada é a oral. A Situação C é “apresentador de um programa de televisão dirige-se ao público jovem” e a Situação D “locutor de jornal de uma rede nacional de televisão dirige-se ao público”. Os personagens das duas situações são ilustrados e os textos aparecem dentro de “balões de fala”, convencionalmente utilizados para representar a linguagem oral.

Nessas situações, novamente, o projeto gráfico auxilia os alunos a construir as situações de produção de cada um dos gêneros representados. As ilustrações não têm função apenas de “colorir” a página, mas mostram, por exemplo, o grau de informalidade de cada um dos contextos. Enquanto o apresentador da Situação C está de pé, em posição relaxada e é representado com roupas coloridas, o apresentador da Situação D posiciona-se atrás de uma bancada, segura um papel nas mãos e está trajado formalmente.

No canto superior direito da página, na vertical, os créditos das ilustrações são atribuídos a Ricardo Dantas, profissional que não aparece nos Créditos da coleção entre a equipe que participou da produção do projeto. Podemos supor, então, que se tratam de imagens do arquivo da editora ou que foram compradas em um banco de imagens, mas que, bem selecionadas pela equipe de iconografia, integraram-se de forma positiva ao projeto, durante o trabalho de diagramação.

A seguir, temos outro exemplo que também parece se utilizar dessa estratégia, mas não com os mesmos objetivos. A página 43, reproduzida na Figura 16, faz parte da seção “Trabalhando a ortografia”. Ao longo de três páginas, são sugeridos nove exercícios a respeito do emprego do “s” e do “z”. No exercício 5, que ocupa o centro e parte da metade inferior da página, a comanda é a seguinte “Marcelo, ao responder à mensagem do Dudu, aproveitou a oportunidade para brincar com ele. Copie o texto do e-mail substituindo as palavras dos colchetes de acordo com a regra acima” (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 43).

Nesse caso, diagramar o texto do exercício de modo a simular um *e-mail* não teve uma função específica na atividade, mesmo porque dificilmente uma mensagem como a sugerida pelas autoras faria parte de uma situação real de comunicação. A ideia parece ser, na verdade, tornar mais atrativa uma série de exercícios ortográficos, por si só cansativos. Ainda assim, o exemplo mostra que houve colaboração da equipe que produziu o LDP para buscar uma solução não só visualmente agradável, mas pedagogicamente coerente para a página.

3. Copie as frases a seguir substituindo cada ■ pela palavra indicada nos parênteses, acrescentada de **oso** ou **osa**, conforme o caso. Faça as adaptações necessárias.

- Mamãe é muito ■. (carinho)
- Dudu é um menino muito ■. (dengo)
- Detesto pessoas ■. (mentira)
- Marcelo parece muito ■ (cuidado) com seus livros.

4. Agora, com base nessas palavras, copie em seu caderno a regra utilizada em sua escrita. Substitua os ■ adequadamente.

As palavras terminadas em ■ e ■ são escritas com ■.

5. Marcelo, ao responder à mensagem do Dudu, aproveitou a oportunidade para brincar com ele. Copie o texto do e-mail substituindo as palavras dos colchetes de acordo com a regra acima.

6. Copie as palavras a seguir no caderno e acrescente outras duas da mesma família.

a) análise	e) aviso
b) casa	f) pesquisa
c) cruz	g) juiz
d) azar	h) azedo

Escrevem-se com **s** ou **z** as palavras derivadas de outras que já possuem a letra **s** ou **z**, respectivamente, em sua grafia.

43

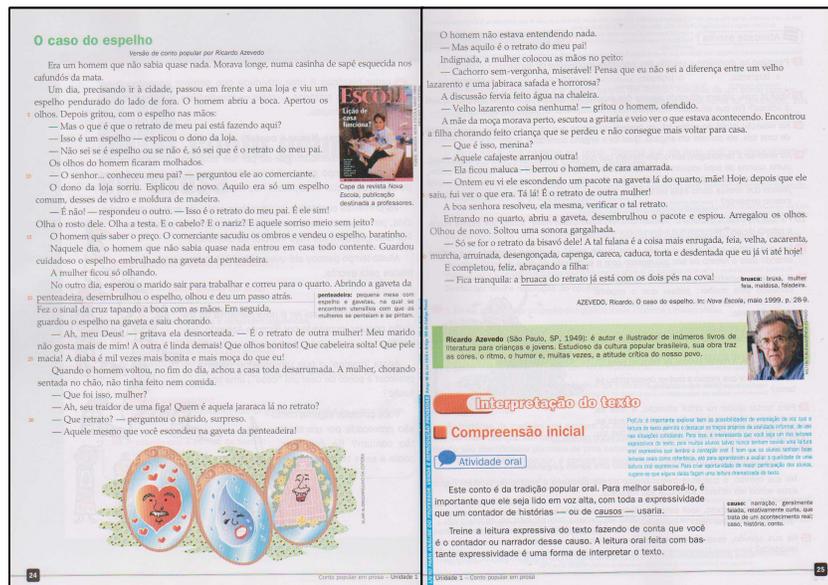
Figura 16- Página do volume do 6º ano da coleção "Diálogo - Edição Renovada" (BELTRÃO; GORDILHO, 2009a, p. 43)

A partir da descrição realizada e dos quatro exemplos apresentados, esperamos ter conseguido mostrar de que modo a coleção “Diálogo – Edição Renovada” se organiza e algumas das estratégias que utiliza em seu projeto pedagógico e em seu projeto gráfico-editorial. Passemos, agora, aos exemplos de “Tudo é Linguagem”, da editora Ática, a outra coleção que constitui nosso *corpus*.

5.2 COLEÇÃO TUDO É LINGUAGEM (EDITORA ÁTICA)



Figura 17- Capa e páginas internas do exemplar do 6º ano da coleção Tudo é Linguagem (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2009a)



A coleção “**Tudo é Linguagem**”, de autoria de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, voltada para o 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, é uma publicação da editora Ática, recomendada no Guia do PNLD/2011, no qual aparece identificada pelo código 25013COL01.

Os dados da base “**Séries Históricas de Avaliação do PNLD**” mostram que a coleção “**Tudo é Linguagem**” foi inscrita pela primeira vez na edição de 2008 do PNLD, quando recebeu a menção “**REC**”. No PNLD/2011, foi novamente inscrita e recomendada. Entre o Guia do PNLD/2008 e o Guia do PNLD/2011, não houve alterações no título ou na composição de sua autoria.

Assim como já fizemos com a coleção “**Diálogo**”, inicialmente nos voltaremos para as condições de produção da coleção “**Tudo é Linguagem**”, começando por traçar um perfil de sua editora.

5.2.1 Perfil da editora

Defendendo as bandeiras da “tradição e inovação” (ÁTICA¹³⁰, s/d, s/p), a Editora Ática é uma empresa brasileira, com sede em São Paulo, fundada em 1965. Desde 2004, passou a ser controlada pelo Grupo Abril Educação, integrando um dos principais oligopólios que compõem o atual cenário do mercado editorial brasileiro.

De acordo com Hallewell (2005), a Ática faz parte do grupo das “novas” editoras brasileiras de didáticos, iniciando suas atividades logo após o Golpe Militar de 1964. Como vimos no Capítulo 1, na esteira da promulgação da LDB, a década de 1960 foi marcada pela expansão e popularização do ensino público regular no Brasil. Para Hallewell, a Ática é “um dos mais conspícuos exemplos de sucesso entre os que se iniciaram no campo do livro didático” no período (HALLEWELL, 2005, p. 563). Essa posição é bastante expressiva, uma vez que

a expansão do ensino no Brasil em todos os níveis, a partir daquele ano [1964], e o interesse do governo pelo fornecimento de livros didáticos a alunos carentes estimularam apreciável aumento no número de editoras de livros didáticos e de literatura infantil. (HALLEWELL, 2005, p. 563)

Batista explica que a editora Ática “originou-se do setor gráfico de uma escola, no qual se elaboravam e se reproduziam apostilas de um curso de ‘madureza’, equivalente aos atuais cursos supletivos” (BATISTA, 1999, p. 537). O Curso de Madureza Santa Inês foi fundado em 15 de outubro de 1965, pelo professor Anderson Fernandes Dias. Com o aumento da demanda de alunos, o mimeógrafo tornou-se recurso insuficiente para a produção das apostilas, o que levou à criação de uma editora própria para a escola.

Ainda sobre a ‘imprensa escolar’, Batista afirma que

elaborados por professores do ensino fundamental e médio, reproduzidos e copiados por outros professores, os materiais didáticos produzidos nessa ‘imprensa escolar’ costumam ser a ‘pedra bruta’ ‘garimpada’ por representantes comerciais de editoras que, ‘lapidada’ e submetida a processos editoriais, daria origem a livros produzidos e comercializados por editoras. (BATISTA, 1999, p. 537)

¹³⁰ Informações disponíveis em <http://www.atica.com.br/>, acesso em 05 jan. 2013.

Parece ter sido o caso com a Ática e sua série “Estudos Dirigidos de Português”, de Reynaldo Mathias, cujo sucesso indiscutível no mercado editorial impulsionou o crescimento da própria editora. De acordo com os registros de Hallewell, somente seis anos após sua fundação, em 1971, a Ática vendeu três milhões de exemplares da série (HALLEWELL, 2005, p. 560).

No *site* da Ática, atribui-se à editora também “o desenvolvimento de livros e coleções com orientações pedagógicas e do famoso Manual do Professor, um formato que se tornou praticamente universal na organização de livros didáticos e paradidáticos” e ainda “o lançamento de séries que acompanharam muitas gerações de leitores, como a Bom Livro, a Vaga-lume e a Para Gostar de Ler, assinadas por alguns dos principais autores brasileiros” (ÁTICA, s/d, s/p)

Considerada, em 1996, “a maior editora brasileira (maior também na área de didáticos)” (BATISTA, 1999, p. 537), em 2002, “a Ática empregava 470 funcionários e tinha 2715 títulos no catálogo” (HALLEWELL, 2005, p. 563). Essa “história de sucesso” atraiu investidores e, em 2004, a Ática foi comprada integralmente pelo Grupo Abril, que, no mesmo ano, incorporou também a Editora Scipione (ABRIL¹³¹, s/d, s/p). Em 2005, a Ática passou a funcionar na Marginal Tietê, no Edifício Abril.

As aquisições das editoras Ática e Scipione deram início a um agressivo processo de expansão ao qual o Grupo Abril vem se dedicando na última década. De acordo com informações institucionais,

o Grupo Abril é um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação da América Latina [...]. Com base nos princípios de integridade, qualidade, liderança e inovação, a Abril foi fundada em 1950. Hoje, o Grupo Abril emprega cerca de 7 mil pessoas e é composto pela Editora Abril (publicações), Abril Digital (Abril.com e Abril no Celular), MTV (TV segmentada) e Abril Educação (editoras Ática e Scipione, Sistemas de Ensino Anglo e SER, curso preparatório para vestibular Anglo, curso e colégio pH, escolas e sistemas de ensino técnico ETB e curso preparatório para concursos públicos Siga). (ABRIL, s/d, s/p)¹³²

¹³¹ Informações disponíveis nos sites www.grupoabril.com.br/ e <http://www.abrileducacao.com.br/>, acesso em 05 jan. 2013.

¹³² Ver, no Anexo IV, infográfico que ilustra o histórico de aquisições da Abril Educação.

A Abril Educação, mencionada no trecho, desde 2009, representa o braço educacional do Grupo Abril. Dentro da Abril Educação, “as Editoras Ática e Scipione editam e publicam livros didáticos, materiais de ensino, literatura infantil e juvenil, dicionários, idiomas e paradidáticos para os mercados público e privado” (ABRIL, s/d, s/p). Ainda segundo informações institucionais, “a Abril Educação já publicou mais de 3 mil títulos e detém 29% do mercado – em 2008, produziu 37 milhões de livros” (ABRIL, s/d, s/p).

Como mencionamos anteriormente, a Abril Educação, assim como a FTD e a Saraiva, é uma das três editoras ou grupos editoriais brasileiros que compõem o *Ranking* Global do Mercado Editorial, aparecendo em posição melhor que as das concorrentes. Em 2011, com faturamento de 231,8 milhões de euros, a Abril Educação ficou com a 46ª colocação (RODRIGUES, 2011, s/p.). Em 2012, o grupo foi o melhor ranqueado entre os representantes brasileiros na lista:

Seu faturamento anual cresceu de 231,80 para 319,05 milhões de euros em 2011, um crescimento de 37,64% que fez com que empresa saísse da 46ª posição no ranking anterior e chegasse a 40ª posição no ranking atual. (CARRANHO, 2012, s/p)

Um dos mais fortes conglomerados do mercado editorial brasileiro, a Abril Educação posiciona-se como uma empresa sólida e preparada para atrair novos aportes de acionistas. No *site* institucional do Grupo Abril, a ênfase está na divulgação de dados que comprovem sua lucratividade e participação expressivas no mercado. É ressaltado, por exemplo, o fato de que “a administração da companhia é formada por executivos com competência comprovada e grande experiência no setor, além de seus dois principais acionistas terem sólida experiência no setor da educação e editorial.” (ABRIL, s/d, s/p) e que sua estratégia “se baseia em atender escolas públicas e privadas com uma plataforma completa de produtos, conteúdos, serviços e tecnologias de qualidade integrados, capazes de gerar alta fidelização de clientes e baixas taxas de inadimplência” (ABRIL, s/d, s/p).

5.2.2 Autoria da coleção

A autoria da coleção “Tudo é Linguagem” também pode ser chamada de “tradicional” e está a cargo de um trio de autores do sexo feminino. Bastante semelhantes, os currículos das autoras aparecem resumidos logo na primeira página de cada volume da coleção. Através deles, somos informados de que as três autoras são pós-graduadas pela USP, trabalharam juntas, anteriormente, em projeto patrocinado pela Nestlé¹³³ e atuam como professoras de Língua Portuguesa.

Ana Maria Trinconi Borgatto é Mestre em Letras pela FFLCH-USP e pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP. É coautora do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura, pedagoga graduada pela USP e professora de Língua Portuguesa. Já Terezinha Costa Hashimoto Bertin é Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, também coautora do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura, além de professora universitária e professora de Língua Portuguesa. Por fim, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi é Mestre em Letras pela FFLCH-USP, pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, coautora e coordenadora do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura e Professora de Língua Portuguesa. Abaixo das minibiografias das autoras, também são citados os nomes de dois ilustradores: Faifi e Glair Alonso.

Os demais profissionais que participaram da produção da coleção têm seus nomes listados nos Créditos, que, como podemos observar na Figura 18, revelam uma configuração de equipe um pouco diferente da que vimos anteriormente, na coleção “Diálogo – Edição Renovada”,

Comparando os Créditos de “Diálogo – Edição Renovada”, com os de “Tudo é Linguagem”, vemos que a equipe da Editora Ática é um pouco menor e que algumas etapas da produção da coleção foram realizadas por empresas terceirizadas. O projeto foi realizado com a supervisão de um gerente editorial, uma editora e uma editora assistente. Um grupo

¹³³ De acordo com informações do *site* da Fundação Nestlé, o Projeto “Viagem Nestlé pela Literatura” foi criado em 1998, para alunos de escolas públicas e particulares, com o objetivo de estimular a leitura e discussão de obras literárias. (FUNDAÇÃO, s/d, s/p, <<http://www.nestle.com.br/criandovalorcompartilhado/fundacao-nestle-brasil/quem-somos.aspx>>. Acesso em 06 jan. 2013).

de quatro profissionais realizou a revisão da coleção e não há menção à etapa de “Preparação de texto”. Outros três profissionais trabalharam na pesquisa iconográfica, sendo um supervisor, um responsável pela seleção de imagens para o miolo dos livros e outro pela das capas. A Edição de Arte e a Programação Visual foram realizadas por profissionais diferentes e a Editoração Eletrônica foi terceirizada para as empresas “Aga Estúdio” e “Typegraphic”. A profissional Marília Lazarin, estagiária, participou tanto das etapas de Programação Visual como de Editoração Eletrônica. A capa também foi elaborada por profissionais externos, mas por uma terceira empresa que não as duas já citadas. Apesar do Grupo Abril também possuir parque gráfico próprio, impressão e acabamento ficaram a cargo da Gráfica Bandeirantes, que não pertence ao conglomerado.

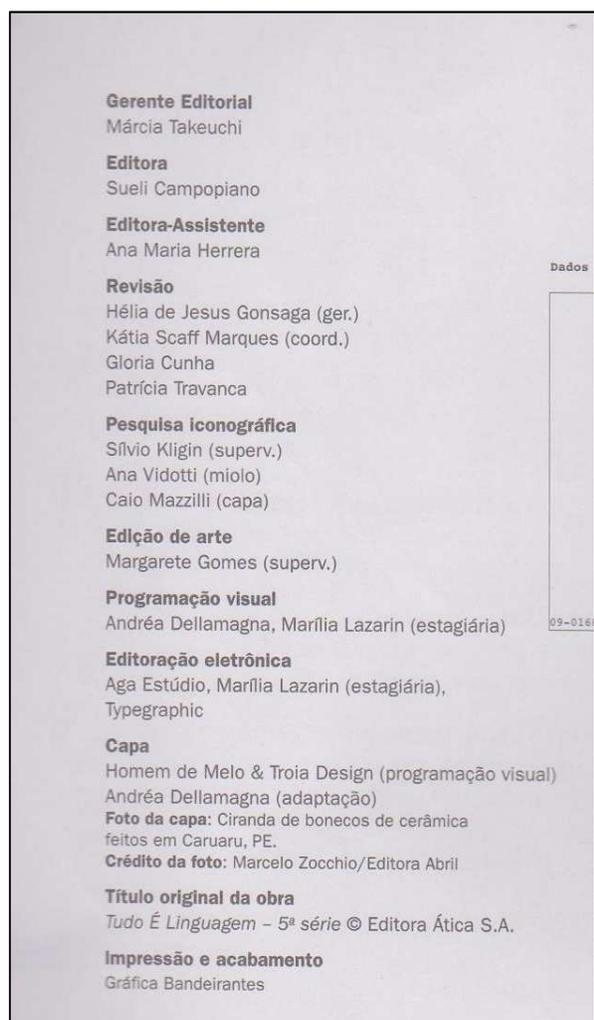


Figura 18– Créditos da coleção “Tudo é Linguagem” - 6º ano

5.2.3 Perfil geral da coleção

Na divulgação oficial no *site* da editora Ática, a coleção “Tudo é Linguagem” é caracterizada como “um projeto diferenciado, conectado às novas tendências do ensino da Língua Portuguesa!” (ÁTICA, s/d, s/p). O texto – que parece não ter sido devidamente revisado – descreve as principais características da coleção:

Os **gêneros textuais** constituem o eixo organizador da coleção. O estudo é feito em espiral, por sequências didáticas, em cada volume e cada ano. A **reflexão sobre a língua** feita com base nos gêneros permite apresentar os fatos linguísticos em circunstâncias [*sic*] reais de uso. A atividade de **produção de texto** fecha a unidade como resultado do trabalho nela desenvolvido. As atividades para o Projeto de leitura de cada volume estão estruturadas na forma de oficinas. (ÁTICA, s/d, s/p)

Podemos perceber que a ênfase do texto de divulgação está nas características do projeto pedagógico da coleção. O trecho que menciona as “novas tendências do Ensino da Língua Portuguesa” parece estar se referindo ao trabalho com os “gêneros textuais” e também ao uso de “sequências didáticas”, ambos, de fato, conceitos que, de forma gradativa, vêm deixando a esfera acadêmica para participar efetivamente do cotidiano da sala de aula.

O texto de divulgação não menciona, porém, a característica que é tida como ponto forte da coleção no Guia do PNLD/2011: o trabalho com o texto literário. Assim como o texto de divulgação, a resenha do Guia explica que os “os livros da coleção se organizam em unidades cujo foco é sempre o gênero textual”(BRASIL, 2010, p. 141) e ressalta ainda que as “características dos gêneros como forma composicional, emprego de recursos linguísticos e de recursos gráficos, seleção lexical, entre outras, são exploradas com propriedade” (BRASIL, 2010, p. 143). A avaliação acrescenta também que

na **coletânea**, destaca-se a presença marcante de textos literários, além da pertinência e relevância dos de outros domínios. As atividades de **leitura** colaboram significativamente para a formação geral do leitor e para a formação do leitor de literatura. As atividades de **produção de textos** desenvolvem capacidades de escrita de diversos gêneros [...] (BRASIL, 2010, p. 141)

As reservas ficam por conta dos mesmos aspectos apontados na coleção “Diálogo – Edição Renovada”, isto é, a insuficiência no trabalho com a oralidade e o excesso no trato da gramática. De acordo com o *Guia*:

a **oralidade** é pouco contemplada com atividades específicas. Os **conhecimentos linguísticos** são amplamente explorados, numa abordagem predominantemente transmissiva. (BRASIL, 2010, p. 141)

Dada essa semelhança, as instruções direcionadas ao professor a respeito do uso efetivo da coleção em sala de aula também são parecidas nas resenhas das duas coleções. Para “Tudo é Linguagem”, a orientação é a reproduzida a seguir:

É importante possibilitar ao aluno o contato com outros **gêneros orais**, sobretudo os formais, assim como ampliar o desenvolvimento de capacidades de escuta e fala em situações de uso público da linguagem. Devido ao volume bastante extenso de atividades voltadas para a **gramática**, provavelmente será necessário selecionar conteúdos e atividades mais pertinentes para o conjunto da proposta pedagógica. É imprescindível que o docente consulte o Manual, para o desenvolvimento adequado do *Projeto de Leitura*.(BRASIL, 2010, p. 146)

O Quadro Esquemático, mais uma vez, condensa a análise detalhada na resenha:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Coletânea, atividades de leitura, tratamento dado ao texto literário.
Pontos fracos	Oralidade.
Destaque	<i>Projeto de leitura</i> , ao final do volume.
Adequação ao tempo escolar	Dois unidades por bimestre. Um projeto de trabalho por ano.
Manual do Professor	Respostas e comentários às atividades vêm ao lado das propostas no Livro do Aluno; no encarte dirigido ao professor, aparecem princípios gerais, estrutura da coleção, sugestões de avaliação e autoavaliação, orientações complementares. É imprescindível para o funcionamento adequado da proposta da coleção.

Figura 19- Quadro Esquemático da coleção “Tudo é Linguagem” no Guia do PNLD/2011 (BRASIL, 2010, p. 142)

No Manual do Professor, embasadas em Kleiman e Kato, ao falar de letramento, Bakhtin, ao defender o trabalho com os gêneros discursivos¹³⁴ e Schneuwly e Dolz, para propor o estabelecimento de sequências didáticas, as autoras confirmam o eixo norteador da coleção: “cada unidade se desenvolve predominantemente em torno de um gênero” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 2).

Logo de início, as autoras deixam claro que seu foco será o trabalho com “a linguagem verbal – a língua falada e escrita”, que, segundo elas, “ocupa posição de destaque no universo da comunicação” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 2). Além disso, elas salientam que a ênfase estará nos gêneros literários e justificam essa opção:

Sabemos que todo o processo de ensino-aprendizagem deve estimular a sensibilidade e a afetividade, o autoconhecimento como forma de melhor predispor o aluno para a apropriação de conhecimentos, tornar o estudo mais significativo, além de contribuir para o desenvolvimento do senso estético.

A ênfase sobre gêneros literários se justifica também pelo fato de considerarmos que esses textos favorecem a inferência, a percepção de subentendidos, a compreensão e interpretação dos jogos de palavras, as escolhas de linguagem que constroem estilos. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 5)

Assim, como fizemos anteriormente, analisemos agora de que modo esse projeto pedagógico é materializado no projeto gráfico-editorial da coleção.

5.2.4 O projeto gráfico-editorial

A coleção “Tudo é Linguagem” é composta por quatro exemplares de LDP, um para cada ano final do Ensino Fundamental. Os volumes do 6º, 7º, 8º e 9º anos têm, respectivamente, 304, 352, 320 e 303 páginas.

¹³⁴ Ressaltamos que “gênero discursivo” e “gênero textual” não podem ser tomados como sinônimos. Pelo contrário, optar por um termo e não pelo outro implica (ou deveria implicar, pelo menos) em considerar as diferenças conceituais e metodológicas existentes entre essas duas perspectivas. De acordo com Rojo (2005, p. 189), na tradição da Linguística Textual costuma haver uma descrição “textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’”. Já a perspectiva dos gêneros discursivos “busca a significação da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto.” (ROJO, 2005, p. 189).

A divisão interna é feita por unidades. Os volumes do 6º e 7º ano dividem-se em 8 unidades, mais uma “Unidade Suplementar” e um “Projeto de Leitura”, enquanto nos volumes do 8º e 9º a divisão é em 7 unidades, além da “Unidade Suplementar” e um “Projeto de Leitura”.

Toda unidade se baseia em um gênero e é iniciada por um texto motivador, seguido de um texto principal. As atividades de interpretação de texto e estudos gramaticais aparecem agrupadas nas seções “Compreensão inicial”, “Construção do texto”, “Linguagem do texto” e “Língua: usos e reflexão”. Existem ainda as seções “Atividade oral” e “Um bom debate”, que trabalham a oralidade, e “Outras linguagens”, em que são apresentados aos alunos textos não verbais e/ou verbo-visuais. A produção de texto é desenvolvida em seção de mesmo nome.

No Manual do Professor, as autoras apresentam um esquema que ilustra, tal qual descrevemos, a estrutura das unidades que compõem os volumes e as funções que cada seção desempenha dentro delas:

1. Texto motivador		Ativação de conhecimentos prévios
2. Textos principais		Base: gêneros
3. Interpretação do texto	a. Compreensão inicial	Localização de informações e/ou dados, constatações, inferências simples, aspectos literais
	b. Construção do texto	Estrutura composicional e condições de produção → inferências justificadas, efeitos de sentido
	c. Linguagem do texto	Recursos linguísticos e condições de produção → inferências justificadas, efeitos de sentido
4. Outras linguagens		Leitura de obras em linguagem não verbal ou verbo-visual: pintura, ilustração, foto, mapa, gráfico, quadrinhos, publicidade...
5. Um bom debate		Argumentação e posicionamento Produção de texto oral
6. Língua: usos e reflexão		Análise linguística, estudo gramatical
7. Produção de textos		Orais, escritos, verbais e não verbais, individuais, coletivos, em duplas
8. Curiosidade		Fatos curiosos relativos ao tema ou a expressões linguísticas
9. Leia mais/Veja mais		Indicações de Livros, DVDs e sites

Figura 20– Quadro “Estrutura de cada unidade”, no Manual do Professor da coleção “Tudo é Linguagem” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 12)

O Sumário da coleção é bastante detalhado e organiza as informações em uma tabela que ocupa página dupla. Na Figura 21, reproduzimos o Sumário do volume do 6º ano, a título de ilustração:

SUMÁRIO	UNIDADE	GÊNERO	TEXTO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
				Compreensão inicial	Construção do texto	Linguagem do texto
	UNIDADE PRÉVIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua e diversidade cultural 7 ▪ Nossa diversidade cultural 8 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua e linguagem 11 ▪ As formas de comunicação 12 ▪ Comunicação: intenção, situação e contexto 15 ▪ Linguagem verbal e linguagem não verbal 16 			
	UNIDADE 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto popular em prosa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O casa do espelho</i>, Ricardo Azevedo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa em prosa ▪ Momentos da narrativa ▪ Personagens ▪ Tempo ▪ Espaço 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variedades linguísticas: linguagem formal e linguagem informal 	
	UNIDADE 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto popular em versos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Os parcos do compadre</i>, Pedro Bandeira 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momentos e elementos da narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variedades linguísticas ▪ Entonação e ritmo ▪ Onomatopéia 	
	UNIDADE 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto em prosa poética 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fiapo de trapo</i>, Ana Maria Machado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momentos da narrativa ▪ O contador de histórias: o narrador 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentidos e sonoridade 	
	UNIDADE 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto fantástico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Um desejo e dois irmãos</i>, Marina Colasanti 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momentos da narrativa ▪ Resumo de narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolhas de linguagem e efeitos de sentido 	
	UNIDADE 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto baseado em fatos reais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A menina e as balas</i>, Georgina Martins 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momentos da narrativa ▪ O conto no livro: Dedicatória - Introdução Referências ▪ Discurso direto e discurso indireto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua falada e língua escrita 	
	UNIDADE 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reportagem e notícia: relatos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Era uma casa... sem janela nem quintal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partes de uma reportagem ▪ Reportagem e conto ▪ Reportagem e poema ▪ Portadores de textos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de aspas ▪ Uso de parênteses 	
	UNIDADE 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo argumentativo em uma crônica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Hora de dormir</i>, Fernando Sabino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção do diálogo argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marcas da língua falada no texto escrito ▪ Uso das reticências 	
	UNIDADE 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regras e instruções ▪ Texto instrucional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O espelho dos nomes</i>, Marcos Bagno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regras de jogo ▪ Instruções 		
	UNIDADE SUPLEMENTAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I. Competência comunicativa: o uso da gramática natural e da gramática normativa 237 ▪ II. Ortografia: conceito e história 239 ▪ III. Os sons e as letras 242 ▪ IV. Tonicidade e acentuação 246 				
	Bibliografia					
	PROJETO DE LEITURA	GÊNERO	LIVRO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
	Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa estruturada com diferentes sequências discursivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Operação Risoto</i>, de Eva Furnari 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura de narrativa de longa duração com estudo dos tipos de sequências e linguagens que estruturam o enredo ▪ Momentos e elementos da narrativa ▪ Leitura de textos em gêneros diversos 		

ESTUDOS GRAMATICAIS	AMPLIAÇÃO DE LEITURA		PRODUÇÃO DE TEXTO		SUMÁRIO
	Língua: usos e reflexão	Outras linguagens	Outros textos	Oral	
			<ul style="list-style-type: none"> Paratodos, Chico Buarque 9 Vento, Paulo Leminski 20 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa e apresentação 21 	<ul style="list-style-type: none"> Estrofe com jogo de palavras 21
<ul style="list-style-type: none"> Variedades linguísticas Frases Tipos de frases Pontuação, expressividade e entonação da voz Frases verbais e frases nominais 	<ul style="list-style-type: none"> Pintura Recado difícil, Almeida Júnior 	<ul style="list-style-type: none"> Cuitelinho, Paulo Vanzolini (recolha) Curiosidade: pé na cova 	<ul style="list-style-type: none"> Criar um desfecho Roda de causos 	<ul style="list-style-type: none"> Causo: a partir de pintura (narrativa) 	
30	43	30/35	28/44	44	
<ul style="list-style-type: none"> A ordem das palavras nas frases Artigo Numeral 	<ul style="list-style-type: none"> História em quadrinhos Cebolinha, Mauricio de Sousa 	<ul style="list-style-type: none"> Pau de arara, Gulo de Moraes e Luis Gonzaga Toada, Manuel Bandeira Curiosidade: compadre 	<ul style="list-style-type: none"> Um bom debate: trapaça e relações sociais Apresentação de texto poético 	<ul style="list-style-type: none"> Poema narrativo Elaboração do conflito Narrativa com planejamento 	
61	58	54/56/71	51/56	51/58	
<ul style="list-style-type: none"> Frases e palavras Classes de palavras Palavras variáveis e palavras invariáveis Substantivo Adjetivo Verbo 	<ul style="list-style-type: none"> Pintura Espantinho na tempestade, Candido Portinari 	<ul style="list-style-type: none"> As luas de Luísa (1), Diléa Frate Texto instrucional Curiosidade: deus nos acuda 	<ul style="list-style-type: none"> Um bom debate: caminhos da liberdade e da felicidade 	<ul style="list-style-type: none"> Narrativa: alteração de desfecho e de posição do narrador Anúncio: liberdade Escolha de narrador 	
83	98	84/99/103	92	83/91/102	
<ul style="list-style-type: none"> O substantivo e seus determinantes Locuções adjetivas 	<ul style="list-style-type: none"> Desenho Gravura Céu e água, Escher Foto 	<ul style="list-style-type: none"> Mar azul, Ferreira Gullar As luas... (2), Diléa Frate Bem-te-vi, José de Nicola Curiosidade: hipocampo 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de desfecho Um bom debate: desavenças entre irmãos 	<ul style="list-style-type: none"> Resumo de texto narrativo Narrativa com marcas coesivas 	
118	114	113/120/122/124	110/111	123	
<ul style="list-style-type: none"> Flexão das palavras Flexão e concordância Adjetivo Locuções adjetivas Adjetivo pátrio ou gentílico 	<ul style="list-style-type: none"> Ilustração Nelson Cruz Foto Iolanda Huzak 	<ul style="list-style-type: none"> Curiosidade: olho da rua 	<ul style="list-style-type: none"> Um bom debate: trabalho infantil Narrativa com diferentes pontos de vista 	<ul style="list-style-type: none"> Texto descritivo para guia turístico Conto 	
140	138	151	131/135	145/148	
<ul style="list-style-type: none"> Pronomes pessoais Verbo 1 	<ul style="list-style-type: none"> Foto e gráfico Charge Angeli 	<ul style="list-style-type: none"> A casa, Vinícius de Moraes Sem casa, Roseana Murray 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de notícia Um bom debate: favelas 	<ul style="list-style-type: none"> Reportagem Depoimento 	
173	168	157/166	167/171	172/181	
<ul style="list-style-type: none"> Palavras homófonas Palavras homógrafas Sentido real e sentido figurado Pronomes pessoais Caso oblíquo 	<ul style="list-style-type: none"> Quadrinho Ozzi, Angeli Música Racismo é burrice, Gabriel, o Pensador 	<ul style="list-style-type: none"> Carta do leitor Inutilidades, José P. Paes Curiosidade: descer o braço 	<ul style="list-style-type: none"> Um bom debate: pais e filhos 	<ul style="list-style-type: none"> Carta argumentativa 	
197	192	194/199/209	188	208	
<ul style="list-style-type: none"> Verbo 2 Conjugações Uso do modo imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> Folhetos instrucionais: Brasil X dengue Instruções de segurança Origami 	<ul style="list-style-type: none"> Curiosidade: jogo Vivendo e aprendendo a jogar, Guilherme Arantes 	<ul style="list-style-type: none"> Um bom debate: qualidade de folheto instrucional 	<ul style="list-style-type: none"> Folheto instrucional 	
228	222	234/235	225	234	
<ul style="list-style-type: none"> V. Acentuação 248 VI. Um pouco mais sobre acentuação 251 VII. Porque, porquê, por que, por quê 254 Modelos de conjugação verbal - verbos regulares 258 					
ESTUDOS GRAMATICAIS	AMPLIAÇÃO DE LEITURA		PRODUÇÃO DE TEXTO		
			Oral	Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> Retomada de conceitos estudados no volume 	<ul style="list-style-type: none"> Textos diversos Jogos de observação Máquina gorjeadora, Paul Klee 	<ul style="list-style-type: none"> Adivinhas Tabelas 	<ul style="list-style-type: none"> Recontar de pontos de vista diferentes Rodas de conversas 	<ul style="list-style-type: none"> Produção de textos em gêneros diversos Narrativa coletiva com emprego de recursos da linguagem verbal e da não verbal 	

Figura 21- Sumário do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem"

Assim como fizemos com a coleção “Diálogo – Edição Renovada”, ao analisar a coleção “Tudo é Linguagem”, escolhemos o volume do 6º ano como representativo, especificamente sua primeira unidade.

Como dissemos, o volume do 6º ano de “Tudo é Linguagem” é composto por 304 páginas, sendo as 35 finais dedicadas ao “Projeto de Leitura”, em que são reproduzidos os textos e ilustrações do livro “Operação Risoto”, de Eva Furnari. Nas 269 páginas anteriores distribuem-se os 25 textos da coletânea e 257 imagens, em uma média de um texto a cada dez páginas e de pouco menos de uma imagem por página¹³⁵.

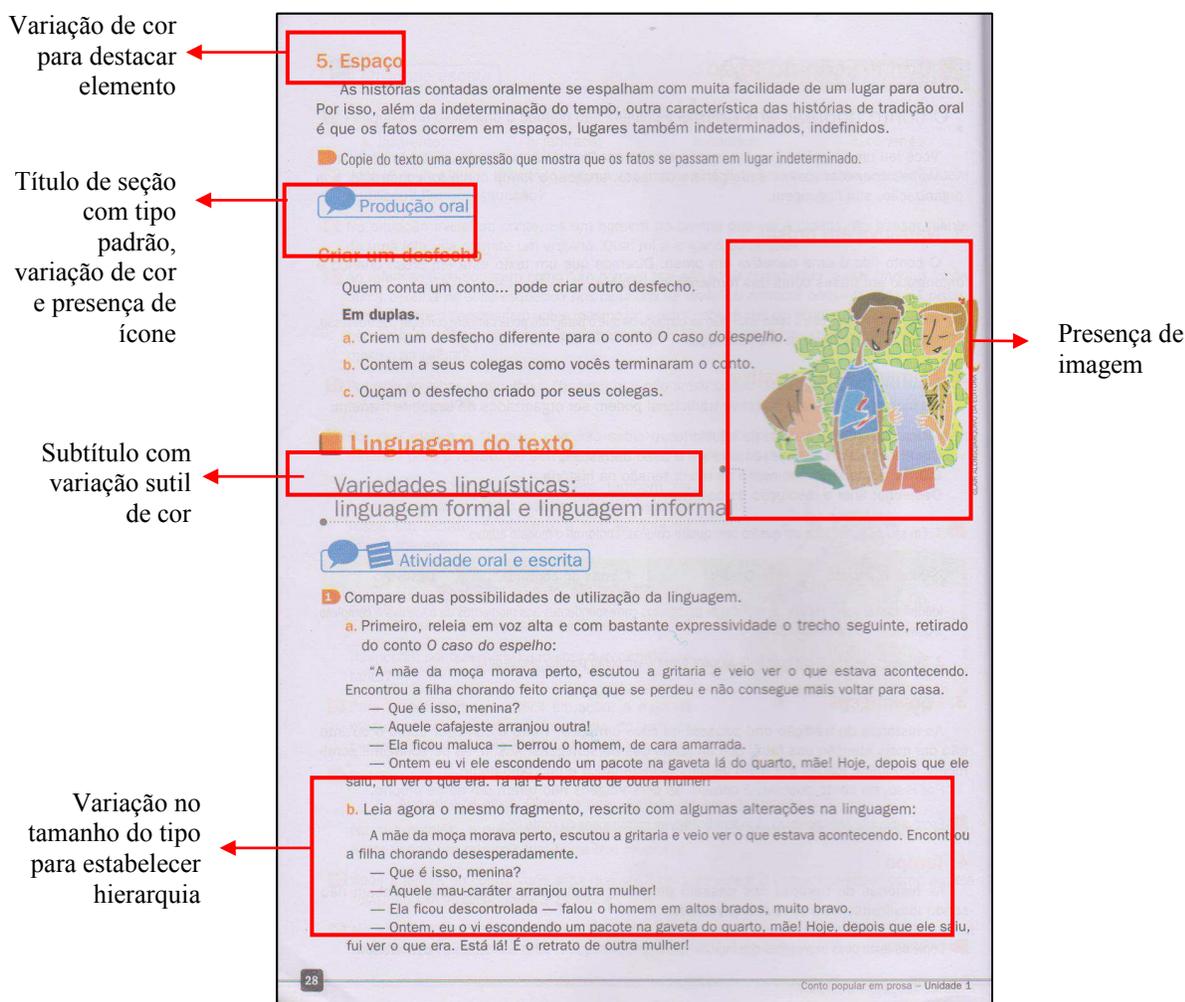


Figura 22- Composição de página do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 28)

¹³⁵ A forma de contagem foi a mesma exemplificada na Figura 10, no item 5.1.3, deste mesmo Capítulo.

Predomina, em todo o LDP, um tipo da mesma família, sem serifa, com exceção dos textos da coletânea, em que o tipo utilizado é serifado. A hierarquia entre as informações é obtida através de alterações no tamanho do tipo e também de variações sutis de cor. Na Figura 22, acima, reproduzimos uma das páginas do volume, a fim de exemplificar sua configuração visual.

A Unidade 1 do volume do 6º ano, sobre a qual estará o foco de nossa análise, desenvolve-se em torno do gênero “conto popular em prosa”. Ela ocupa 22 páginas no volume, da página 22 a 44. O texto principal da unidade é o conto “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo. Fazem parte dela também a pintura “Recado difícil”, de Almeida Júnior, na seção “Outras Linguagens”, e a letra de canção “Cuitelinho”, de domínio público, com letra recolhida por Paulo Vanzolini, na seção “Outros textos”. A seção “Produção de texto” solicita aos alunos a criação de um desfecho, oralmente, e a redação de um caso, a partir de pintura.

No Manual do Professor, são dadas algumas orientações complementares para o desenvolvimento dessa unidade específica, conforme mostramos a seguir:

4. Orientações complementares para cada unidade	
UNIDADE 1	
CONTO POPULAR EM PROSA	
<i>O caso do espelho</i> , Ricardo Azevedo	
Para a primeira unidade foi escolhida uma narrativa popular , por ser um dos mais antigos gêneros da tradição oral, base dos mais variados gêneros narrativos literários.	
Destacar: o fato de se tratar de uma criação do imaginário coletivo, caracterizada pela simplicidade, que sobreviveu graças à transmissão oral.	
Informações complementares	
Leitura dramatizada (p. 25) – Uma das características do conto popular é o humor. Por se tratar de um texto humorístico, a dramatização propiciará um momento de descontração e leveza.	
A dramatização do texto estruturado em diálogos torna possível destacar alguns vestígios da oralidade: linguagem espontânea, interjeições, expressões próprias da fala.	
Sugestão de leitura	
KAUFMAN, Ana Maria. <i>Escola, leitura e produção de textos</i> . Porto Alegre: Artmed, 1995.	
Conto popular (p. 27) – O conto popular é um gênero narrativo que apresenta invariantes, isto é, traços que se repetem em diferentes histórias de diferentes épocas e lugares.	
“[...] Popular é, portanto, uma manifestação cultural de caráter universal, nascida de modo espontâneo e totalmente indiferente a tudo o que seja imposto pela cultura oficial. Também não pode ser entendido como sinônimo de regional, pois isto eliminaria a tendência universalizante das manifestações populares.” MACHADO, 1994, p. 28.	
Leia mais:	
MACHADO, Irene A. <i>Conteúdo e metodologia da Língua Portuguesa: literatura e redação</i> . São Paulo: Scipione, 1994.	
Almeida Júnior (p. 43) – José Ferraz de Almeida Júnior (Itu, SP, 1850 – Piracicaba, SP, 1899). Primeiro artista plástico brasileiro a pintar o homem do povo em seu cotidiano. Atuou, a princípio, como retratista e professor de desenho. O imperador Pedro II, em visita ao interior, ficou impressionado com sua obra e concedeu-lhe uma bolsa de estudos na Europa. Lá teve contato com importantes artistas. Ficou conhecido como “pintor do nacional”.	
Leia mais:	
CHIARELLI, Tadeu. <i>Um jeca nos vernissages</i> . São Paulo: Edusp, 1995.	
www.itaucultural.org.br	

Figura 23- Quadro de orientações complementares da Unidade 1 do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 24)

Vejamos agora alguns exemplos de como proposta pedagógica e projeto gráfico-editorial se inter-relacionam ao longo da unidade.

5.2.5 Exemplos

Na Figura 24, reproduzimos uma página dupla do exemplar do 6º ano da coleção “Tudo é Linguagem”, em que é abordado o tópico gramatical “Frases”, por meio do texto autoral e de uma sequência de quatro exercícios. Como dissemos anteriormente, identificamos que a média de imagens no livro é de menos de uma por página. Através do exemplo notamos que, de fato, não se trata de um livro tão ilustrado quanto, por exemplo, os volumes da coleção “Diálogo – Edição Renovada”.

A grande quantidade de texto na página é organizada a partir dos princípios que regem o projeto gráfico da coleção que, como vimos, são a variação no tamanho dos tipos, da mesma família, e a alteração sutil de cores. As margens ou bordas das páginas não são

ilustradas e o branco do fundo predomina. Os boxes são delimitados por linhas tracejadas em laranja, sem alteração na cor de fundo. Não se observam, também, imagens ilustrativas – ou para “descanso visual”. Recursos como os que vimos na sequência de atividades sobre ortografia, na coleção “Diálogo – Edição Renovada”, não aparecem aqui, mesmo porque os exemplos e os enunciados dos exercícios formulados pelas autoras parecem não levar esse tipo de estratégia.

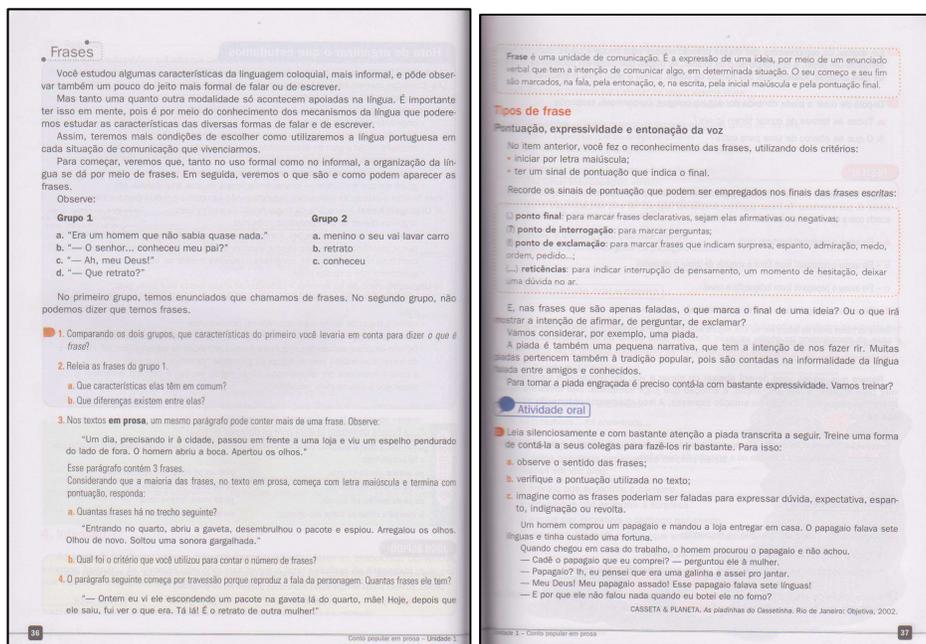


Figura 24– Página dupla do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 36-37)

Na Figura 25 temos outro exemplo que podemos associar ao que vimos na análise de “Diálogo – Edição Renovada”. Um dos exemplos que analisamos na coleção da editora FTD trazia o recurso da estilização de fontes e do uso de ilustrações, no projeto gráfico-editorial, para simular situações de comunicação formais e informais, envolvendo diferentes interlocutores.

Na página dupla reproduzida a seguir, as autoras de “Tudo é Linguagem” propõem, dentro da seção “Atividade oral e escrita”, alguns exercícios sobre variedades linguísticas determinadas por grupo social, a partir de dois anúncios da empresa Gradiente. Nos anúncios, temos duas cartinhas para o Papei Noel, em que a linguagem aparece

estilizada a fim de representar um enunciador jovem e outro adulto. O mote da peça publicitária é que as fontes utilizadas para compor as cartas acompanham essa estilização.

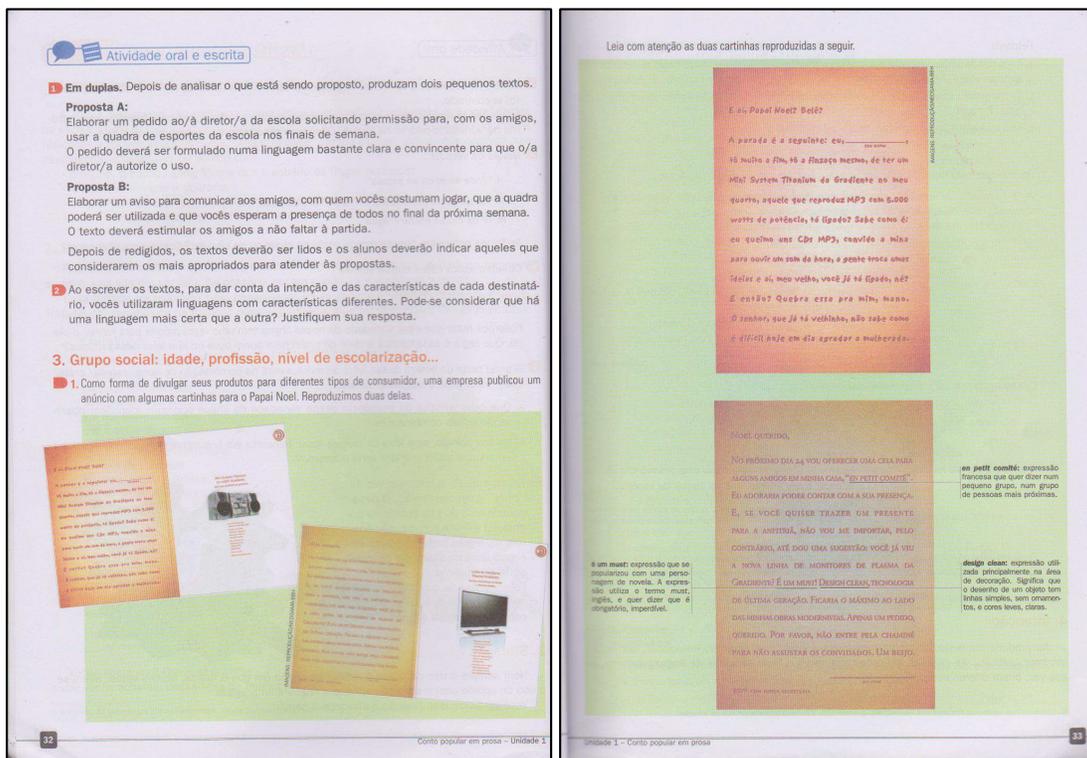


Figura 25- Página dupla do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 32-33)

Uma das questões que se segue à reprodução dos anúncios pede que os alunos respondam: “A que tipo de público você acha que cada um dos textos se dirige? Explique apontando os elementos que ajudaram você a chegar a essas conclusões.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 34) A orientação para o professor, nessa atividade, é de que ele chame a atenção para o uso de gírias e linguagem descontraída, em um dos anúncios, e de expressões em inglês e francês, no outro, a fim de levar os alunos à conclusão de que uma das cartas foi escrita por um jovem e a outra por um adulto com alto poder aquisitivo¹³⁶.

¹³⁶ Note-se que há certa confusão entre as noções de “público” e “autoria” nos enunciados e na comanda.

Ainda que seja claramente uma das estratégias utilizadas na produção do anúncio, a estilização das fontes não é destacada e, diferentemente do que vimos no exemplo da coleção “Diálogo – Edição Renovada”, não é um recurso utilizado pela diagramação, mas já presente originalmente no anúncio selecionado pelas autoras para a elaboração do exercício.

Como vimos, o projeto pedagógico de “Tudo é Linguagem”, apesar de claramente priorizar o trabalho com o texto verbal, especificamente o literário, considera importante o estudo “das mais diversas formas de linguagens – verbais, não verbais, artísticas ou não” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 13). Pensando-se nisso, a seção “Outras linguagens” traz “atividades que pretendem desenvolver no aluno a habilidade de estabelecer relações entre as obras em outras linguagens e os gêneros verbais estudados” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 13). Na Figura 26, reproduzimos a página da seção “Outras linguagens” na Unidade 1, do volume do 6º ano.

Outras linguagens

Pintura

A pintura, muitas vezes, parece contar um fato.
Observe o quadro a seguir, de um pintor paulista que retratou cenas do cotidiano.



Recado difícil, Almeida Júnior, 1895. Óleo sobre tela⁴, 139 x 79 cm.

Atividade oral

- 1 Converse com seus colegas para saber quem já foi portador de um recado muito difícil de ser dado. Que tipo de recado era? Como foi?
- 2 Responda, observando a legenda⁵ do quadro:
 - a. Qual é o título da obra?
 - b. Quem é o autor da obra?
 - c. Em que ano foi realizada?

4. óleo sobre tela: expressão que, nas artes plásticas, se refere ao processo de pintura feita com tinta a óleo numa tela.
5. legenda: pequeno texto explicativo de uma foto, pintura, etc.

Unidade 1 – Conto popular em prosa 43

Figura 26- Página do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 43)

No exemplo em questão, o gênero é a pintura, com o óleo sobre tela “Recado difícil”, de Almeida Júnior. As questões que se seguem ao quadro, parte da seção “Atividade oral”, solicitam que os alunos conversem com os colegas sobre algum recado difícil do qual já foram portadores e também que respondam qual o título, autor e ano em que a obra foi realizada. Logo, a linguagem visual da reprodução de pintura não é trabalhada.

O fato das “outras linguagens” ocuparem um espaço determinado e limitado na coleção “Tudo é Linguagem” é bastante coerente ao seu projeto pedagógico. Afinal, diferentemente da coleção “Diálogo – Edição Renovada”, o foco não está na diversidade textual, por exemplo, mas no trabalho com o texto verbal escrito de gêneros literários.

É interessante notar, entretanto, como esse “comedimento” do projeto pedagógico e do gráfico-editorial parecem ser extravasados no “Projeto de Leitura”, que aparece ao final do livro e que é um dos destaques da coleção na avaliação do Guia do PNLD/2011.

No volume do 6º ano, que estamos analisando, o “Projeto de Leitura” reproduz integralmente, entre as páginas 264 e 304, o livro “Operação Risoto”, de Eva Furnari. No texto que introduz o projeto, as autoras destacam que “no texto de ficção, é sobretudo o *modo como a história é contada* que faz o leitor/ouvinte de interessar por ela” e que no livro de Eva Furnari, a autora empregou “diversas formas de linguagem não verbal – foto, desenho, pintura – combinadas com os mais variados gêneros da linguagem verbal – cartas, lembretes, receitas, poemas, reportagens, publicidade...” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 264).

Ainda que o Projeto de Leitura seja um ponto de destaque no projeto gráfico-editorial do LDP, isso se deve mais ao projeto gráfico-editorial do próprio livro reproduzido, adequadamente selecionado pelas autoras para compor a coletânea do LDP, em consonância com seu projeto pedagógico.

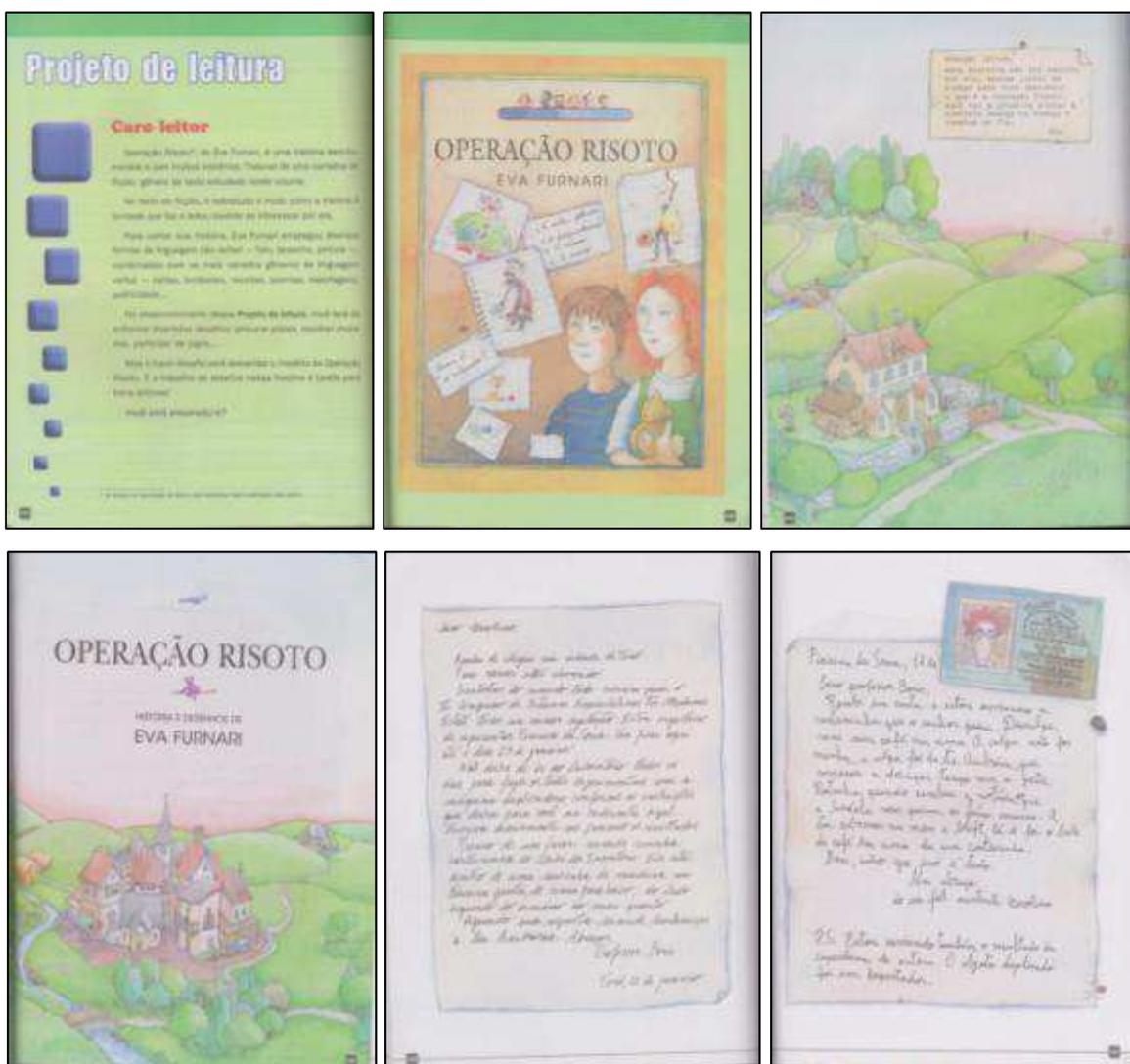


Figura 27– Páginas do Projeto de Leitura ao final do volume do 6º ano da coleção "Tudo é Linguagem" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, p. 264-269)

5.3 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste último item do Capítulo 4, estabeleceremos alguns paralelos entre as análises dos projetos gráfico-editoriais das coleções “Diálogo – Edição Renovada” e “Tudo é Linguagem”, realizadas nos itens 5.1 e 5.2, apontando para possíveis conclusões e sugerindo hipóteses para os dados observados.

O método sociológico proposto por Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]) mostrou-se bastante produtivo para a análise do

nosso objeto, na medida em que permitiu que retomássemos, no estudo dos enunciados, a ordem real na qual eles se desenvolveram. Para Rojo (2005),

aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros discursivos partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e temas discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p.199)

Assim, tomando por base o contexto sócio-histórico mais amplo delineado ao longo dos Capítulos 1, 2 e 3, iniciamos a análise buscando traçar o perfil das editoras que publicam as coleções que compõem o *corpus*. As editoras FTD e Ática/Abril Educação possuem enorme expressividade no mercado brasileiro e estão entre as maiores fornecedoras de livros didáticos para o Governo Federal, por meio do PNLD.

Empresa mais antiga e pautada em valores tradicionais, devido a sua origem no seio de uma ordem religiosa, a Editora FTD parece não lançar mão de estratégias tão agressivas e mercadológicas quanto as da Editora Ática, controlada pela Abril Educação, um dos maiores grupos editoriais do país que vem crescendo rapidamente seguindo os métodos do capitalismo rápido, que discutimos no Capítulo 3.

As configurações semelhantes, mas pautadas por diferenças, das duas editoras, vão influenciar os modos de produção de cada uma das coleções de maneiras distintas, a começar pela autoria. Ambas as coleções, como vimos, não representam as situações de “autor-selo” ou de autoria institucional, que discutimos também no Capítulo 3, mas sim configurações mais tradicionais de autoria. Ainda assim, notamos que para a editora Ática um currículo profissional de peso parece ter maior influência na seleção dos autores do que para a editora FTD. A autoria de cada coleção traduz-se em projetos autorais distintos. As autoras da coleção “Diálogo – Edição Renovada”, da FTD, aproximam-se mais de uma

perspectiva pós-crítica de currículo, enquanto na coleção “Tudo é Linguagem”, da Ática/Abril Educação, o modelo seguido parece ser o do currículo tradicional¹³⁷.

A análise dos Créditos de cada uma das coleções também nos permite elaborar algumas hipóteses importantes para a compreensão do processo de produção dos LDP. Na editora Ática, a terceirização de etapas do processo de produção do livro, principalmente as “técnicas”, parece ser mais comum do que na editora FTD. É significativo notar que, na coleção “Tudo é Linguagem”, etapas como a programação visual e a editoração eletrônica, diretamente relacionadas ao projeto gráfico-editorial do LDP, são realizadas por equipes externas, o que remete ao livro didático “produzido em uma linha de montagem” criticado por Melo (2007)¹³⁸, já citado, e também à situação descrita por Signorini:

no atual estágio de desenvolvimento tecnológico do setor, o processo encontra-se fragmentado. As etapas desenvolvem-se em tempos e espaços físicos diferentes, realizadas por profissionais distintos, das mais variadas formações e níveis de capacitação. (SIGNORINI, 2004, p. 135)

Na análise do projeto gráfico-editorial da coleção “Tudo é Linguagem”, de fato, pudemos perceber exemplos de que o processo de diagramação das páginas parece ter sido realizado de forma mais “mecânica” se comparado ao da coleção “Diálogo – Edição Renovada”. Não observamos, de modo geral, intervenções produtivas do projeto gráfico-editorial em relação ao projeto pedagógico, o que pode ser indício de uma dissociação desses dois componentes na elaboração da coleção. As poucas inter-relações ente o texto autoral e o projeto gráfico-editorial dão a entender que este foi um “fim” e não um “meio” na produção do LDP, hipótese que ganha força pelo fato da etapa ter sido terceirizada no projeto.

¹³⁷ Nas palavras de Siqueira (2009, p. 54), “sob a perspectiva tradicional de currículo, o conhecimento é concebido como algo estático e objetivo, e o professor cumpre o papel de transmiti-lo. O aluno, por sua vez, é visto como um receptor passivo desse conteúdo transformado em objetos de ensino.”, enquanto que o “currículo pós-crítico enfatiza competências e habilidades, e não conteúdos; rejeita-se o currículo linear, sequencial, estático e sistematizado em troca de um currículo marcado pela indeterminação e incerteza, visto que o ‘significado é cultural e socialmente produzido’ (Silva, 2007, p. 123)” (SIQUEIRA, 2009, p. 55).

¹³⁸ Curioso observar que a empresa da qual Melo é sócio-fundador, a Homem de Melo & Troia *Design*, é uma das prestadoras de serviço para a editora Ática na coleção “Tudo é Linguagem”, sendo responsável pela programação visual das capas do projeto.

Bakhtin esclarece que forma composicional, tema e estilo “fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 280). Assim, como não poderia deixar de ser, o projeto pedagógico da coleção “Tudo é Linguagem” é refletido em seu projeto gráfico-editorial. Com visual bastante limpo, com predomínio do branco, e forte presença da mancha de texto, o projeto gráfico-editorial da coleção “Tudo é Linguagem” parece buscar materializar a proposta pedagógica da coleção, divulgada como moderna e conceitualmente atualizada. A prioridade dada pelas autoras ao texto verbal escrito em gêneros literários, por exemplo, é marcada não só conceitualmente, mas concretizada na pouca incidência de imagens e na delimitação de uma seção específica para a leitura de texto não verbal ou verbo-visual.

Comparativamente, na análise da coleção “Diálogo – Edição Renovada”, observamos mais intervenções criativas e colaborativas do projeto gráfico-editorial e do projeto pedagógico, principalmente na elaboração das atividades. Os exemplos analisados e a menção ao projeto gráfico-editorial no Manual do Professor sugerem uma não dissociação desses componentes no planejamento e produção da coleção. Talvez, o fato de “Tudo é Linguagem” ter sido produzida exclusivamente por equipe interna da editora tenha possibilitado uma maior integração entre os agentes responsáveis por sua elaboração.

É interessante notar, também, o destaque dado ao projeto gráfico-editorial na divulgação oficial da coleção, que ressalta a renovação de “50%” dos textos, fotos, ilustrações da coleção. Não podemos deixar de relacionar essa percepção à conclusão a que chega Batista (2003) ao analisar o perfil das coleções que foram excluídas e depois reinscritas entre as edições de 1997 e 2001 do PNLD. Segundo o autor, o que se observou nas coleções modificadas nesse período foi

a presença expressiva de atualizações superficiais (**sobretudo no aspecto gráfico, mais facilmente reconhecível**), assim como de atualizações baseadas em soluções predominantemente editoriais, como a atribuição de novos títulos a livros anteriormente avaliados, com ou sem modificações, e inscrição de versões similares de um mesmo livro, com títulos diferentes (o que caracterizaria uma espécie de auto-plágio) (BATISTA, 2003, p. 62, ênfase adicionada).

Nossa análise não teve esse objetivo, mas seria interessante observar se esses “mais de 50%” de renovação entre o antigo “Diálogo” e a coleção “Diálogo – Edição Renovada” estariam também compreendidos em “atualizações superficiais” como as mencionadas pelo autor.

Creemos poder afirmar que o projeto pedagógico realiza-se no projeto gráfico-editorial do LDP, seja na ausência de integração entre eles, seja no diálogo mais próximo que estabelecem e que este último, analisado em uma perspectiva enunciativo-discursiva, de fato, nos dá pistas acerca do contexto e modos de produção do livro.

O projeto pedagógico de “Diálogo – Edição Renovada” nos pareceu mais propício ao desenvolvimento de um projeto gráfico-editorial consistente, integrado à concepção da coleção. Já na coleção “Tudo é Linguagem”, parece haver uma dissociação maior entre projeto gráfico-editorial e projeto pedagógico, provavelmente reflexo do relacionamento estabelecido entre os agentes editoriais envolvidos em sua produção.

Note-se, porém, que essa percepção distinta das coleções é resultado de uma análise mais atenta e que, *a priori*, ambas cumprem igualmente os critérios do PNLD quanto ao projeto gráfico-editorial, ou seja, são legíveis, estabelecem hierarquia entre as informações e trazem ilustrações de qualidade. Além disso, as duas coleções ocupam o topo da lista de mais vendidas para o Programa, isto é, parecem ter o mesmo apelo entre os professores que as escolheram. Esse fato nos leva de volta as reflexões de Richard Hendel, quando afirma que “o *design* incomoda a maioria das pessoas somente quando ele é tão execrável que se torna difícil a leitura do texto” (HENDEL, 2003, p. 25). Em outras palavras, o projeto gráfico-editorial parece não ser o principal fator de influência na venda ou na recepção do LDP.

Uma de nossas hipóteses é que o tratamento dado ao projeto gráfico-editorial nos Editais e Guias do PNLD contribui para sua “invisibilidade”. O PNLD, por um lado, nos Editais, exige uma padronização que acaba tornando-se limitadora, ao homogeneizar o tipo de LDP admitido pelo Programa; por outro lado, nos Guias, ao não oferecer critérios consistentes quanto ao projeto gráfico-editorial e não dar a ele o devido destaque nas resenhas, acaba deixando subtendido que qualquer projeto gráfico-editorial é válido, desde que obedeça aos critérios mínimos para sua elaboração.

As editoras parecem estar bastante confortáveis ao produzir esse tipo padrão de LDP aceito pelo PNLD para distribuição às escolas públicas. No mercado privado, em que há maior competitividade e necessidade de se criar diferenciais que aumentem o apelo de venda, os esforços para se pensar novas configurações de materiais didáticos parecem ser maiores, vide, por exemplo, a recente emergência do conceito de *design* instrucional na produção de livros didáticos voltados para esse nicho.

O projeto gráfico-editorial do LDP, como se vê e como viemos ressaltando ao longo de todo o trabalho, é um objeto complexo e o reconhecimento dessa complexidade deve ser fundamental para sua análise.

Acreditamos ter conseguido mostrar a possibilidade – e a necessidade – de se analisar o projeto gráfico-editorial do LDP em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Nessa análise, que levou em conta o LDP em sua natureza discursiva, procuramos não ter um olhar “criticista” para nosso objeto, preocupado apenas em apontar lacunas e falhas.

Respeitando os procedimentos metodológicos formulados por Bakhtin, partimos da situação concreta de enunciação, de suas relações, interdependências e valorações, ou seja, de sua forma arquitetônica, buscando compreender de que modo se organizam, no gênero LDP, seu tema, estilo e forma composicional. O projeto gráfico-editorial, nesse sentido, foi encarado como parte fundamental da estruturação do discurso didático materializado nesse gênero.

Portanto, é preciso ressaltar que falar em projeto gráfico-editorial não é apenas tratar de legibilidade, tampouco avaliar se o LDP é mais ou menos ilustrado. Um bom projeto gráfico-editorial do LDP configura-se na medida em que se relaciona produtivamente com o projeto pedagógico da obra, valendo-se não só de soluções estéticas, mas de estratégias que valorizem e ampliem a proposta de ensino-aprendizagem dos autores. Só é possível atingir esse objetivo, porém, se estiver mais do que claro, para todos os agentes envolvidos na produção do LDP, que essa é a meta a ser alcançada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ergo: o livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber. *Quod erat demonstrandum* (ROSA, 2001[1967], p. 130)

A citação de Guimarães Rosa, com a qual damos início ao fim desta dissertação, nos diz muito em sua enigmática concisão. Isso porque ela nos alerta para algo que facilmente pode passar despercebido: tudo aquilo que é, também é o que não foi ou o que poderia ter sido. Um livro, por exemplo, antes de ser livro, foi antes ideia, esboço versão, original, prova. Mas como bem nos mostrou Hendel (2003), tudo o que é cotidiano corre o risco de tornar-se invisível e, como bem sabemos, é difícil se importar com aquilo que não notamos.

Na Introdução deste trabalho, contamos como, empiricamente, aproximamo-nos daquele que viria a ser nosso objeto de pesquisa. Nessa aproximação, foi preciso que, antes de tudo, nos convencêssemos da importância e da necessidade de se lançar um olhar diferente sobre o projeto gráfico-editorial do LDP, este último, por vezes, considerado um objeto de pesquisa já esgotado – ou mesmo obsoleto. Talvez a única certeza com que chegamos até aqui, felizmente, é de que, de fato, quando observado atentamente, o projeto gráfico-editorial do LDP teve muito a nos revelar.

Acreditamos ter demonstrado que o projeto gráfico-editorial é, assim como o LDP, um objeto complexo. Certamente, no contexto deste trabalho, nem com o maior esforço conseguiríamos esgotar todas as hipóteses que poderiam ser elaboradas ou empreender todas as análises possíveis em relação a esse objeto, mas cremos que aquelas que tentamos explorar revelaram-se importantes.

Na tentativa de descrever e analisar o contexto sócio-político e econômico em que se dá a produção do LDP no Brasil, esperamos ter conseguido mostrar o intrincado jogo de interesses que forma o atual cenário do mercado editorial brasileiro. Entendemos que, principalmente com a dimensão que os grandes grupos editoriais vêm ganhando, a produção do LDP se dá cada vez mais em meio a uma cultura editorial cristalizada e

homogeneizada. Nessa conjuntura, torna-se difícil avaliar até onde vão os interesses pedagógicos e onde começam os interesses mercadológicos na produção do LDP.

Como procuramos ressaltar, uma análise do LDP, em qualquer aspecto, não pode deixar de considerar, no contexto brasileiro, as relações estabelecidas entre o Governo Federal e as editoras e entre as próprias editoras, no mercado editorial; o modo como se organiza a esfera editorial, com seus diversos agentes, entre os quais destacamos os autores, editores e *designers*; e também as próprias particularidades na constituição desse material de ensino-aprendizagem.

Assim, ao propor uma análise contrastiva dos projetos gráfico-editoriais das coleções “Diálogo – Edição Renovada” e “Tudo é Linguagem”, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, vimos que a página do livro, em sua materialidade, não poderia ser nosso ponto de partida. Foi, preciso, antes, delinear a situação de produção de cada coleção, analisar os enunciados que circulam a seu respeito, suas valorações e inter-relações – na vida – para chegar à “forma”, aos modos que organizam a massa verbo-visual na página, que fazem do texto um livro.

Isso porque, assim como Bakhtin nos ensina, falando da obra de arte, cada elemento tem um lugar que lhe cabe na efetiva interpretação (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 180). Elementos como as palavras, orações, capítulos ou páginas de papel não ocupam o primeiro lugar na interpretação na medida em que não determinam o contexto, mas são por ele axiologicamente determinados (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 180). Se o projeto gráfico-editorial do LDP nos diz algo, é porque antes nos falamos suas condições de produção, as apreciações valorativas dos agentes envolvidos em sua produção, o modo como participa de uma situação de comunicação efetiva, a maneira como se concretiza no gênero.

Acreditamos que muitas outras pesquisas podem se desdobrar para além desta nossa análise que, como dissemos, explorou apenas uma das possibilidades de leitura do tema. Uma perspectiva possível seria a de empreender pesquisas de cunho etnográfico com o objetivo de investigar, por exemplo, se o projeto gráfico-editorial é um elemento considerado pelos professores na escolha do LDP, no PNLD ou em que medida ele poderia

participar, em sala de aula; de situações de ensino-aprendizagem mais efetivas no uso do LDP.

Um horizonte também se abre na esfera editorial, ainda, como vimos, tão pouco presente nas pesquisas. Nossa análise apontou para certa padronização no modelo de LDP fornecido pelas editoras ao Governo Federal, por meio do PNLD. Seria interessante observar de que modo as estratégias das empresas assemelham-se e diferenciam-se na produção de livros voltados para o mercado privado e para o mercado público, por exemplo. Um olhar mais atento também sobre os tipos de “renovação” e “atualização” que se realizam entre as várias edições de uma mesma coleção também nos parece ser uma boa possibilidade para se compreender melhor as estratégias de produção das editorias de didáticos, bem como o relacionamento entre os agentes editoriais no processo.

Outra perspectiva vem na esteira das novidades apresentadas pelo PNLD no Edital de 2014 (BRASIL, 2011). O Programa passou a permitir em sua última edição, além da inscrição de coleções formadas por livros impressos, também a inscrição de coleções formadas por livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia em DVD (BRASIL, 2011, p. 2). O documento reforça que “não serão aceitas coleções impressas digitalizadas como conteúdo multimídia” (BRASIL, 2011, p. 3). Com certeza, muitas perguntas podem ser feitas acerca dessa nova possibilidade: Como serão esses objetos digitais? Que critérios guiarão sua produção e avaliação? O projeto gráfico-editorial será um critério para avaliação desses objetos? Se não, que outros critérios serão considerados?

Há claro, muitas outras possibilidades de investigação possíveis, principalmente quando deixamos os limites do impresso – em que pensar “para além da letra”, como vimos, já não é tarefa das mais simples – e nos voltamos também para as novas significações que o digital vem trazendo para as situações de comunicação.

Esperamos que as reflexões que tentamos desenvolver ao longo deste trabalho sejam úteis para um entendimento mais crítico, sensível e situado do LDP e também para uma compreensão do projeto gráfico-editorial que, para além da tríade legibilidade-hierarquia-ilustrações, possa percebê-lo como elemento fundamental na realização do discurso didático que se materializa no livro.

Reiteramos, assim, aquilo que dissemos, de várias maneiras, ao longo desta dissertação. Um livro, seja ele qual for, sempre será mais que um livro. Não se compreende um livro, nem um livro didático, nem mesmo o projeto gráfico-editorial de um LDP, sem se assumir que nos limites de suas páginas, apenas alguns de seus sentidos se revelam. É o que Bakhtin nos mostra, sem rodeios, quando afirma que um livro sempre “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” Um livro sempre é feito para “ser apreendido de maneira ativa”. Um livro sempre diálogo e é nesse diálogo que ele deixa de ser um agrupamento de folhas encadernadas para se tornar um livro. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 126).

Concluindo, muito não coube, ou “não deveu caber”, também nos limites deste trabalho. Esperamos, entretanto, que, mais do que lacunas, tenhamos deixado brechas, isto é, espaços abertos para intervenções, para críticas, para outras respostas, para novas perguntas, para o diálogo efetivo, enfim, que se inicia logo após este ponto final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIL Educação. Disponível em: <http://www.abrileducacao.com.br/a_abril_educacao.html>. Acesso em 05 jan. 2013.

ALVES FILHO, Francisco. A autoria institucional nos editoriais de jornais. **Alfa: Revista Linguística**, v. 5, n. 1, p. 77-89, 2006.

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro**: princípios da técnica de editoração. Rio de Janeiro/Brasília: Nova Fronteira/INL – Instituto Nacional do Livro, 1986.

_____. **A construção do livro**: princípios da técnica de editoração. Revisão e atualização Briquet de Lemos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008.

ÁTICA. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/>>. Acesso em 05 jan. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1929-1963].

_____. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec, 1988 [1934-1935].

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: _____. ROJO, Roxane Rojo (Orgs.).

Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-576.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 13-46.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005.

BELMIRO, Celia Abicalil. A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.72, p. 11-31, 2000.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo: língua portuguesa, 6º ano.** Ed. renovada. Coleção diálogo. São Paulo: FTD, 2009a.

_____. Anotações para o professor. In: _____. **Diálogo: língua portuguesa, 6º ano.** Ed. renovada. Coleção diálogo. São Paulo: FTD, 2009a.

_____. **Diálogo: língua portuguesa, 7º ano.** Ed. renovada. Coleção diálogo. São Paulo: FTD, 2009b.

_____. **Diálogo: língua portuguesa, 8º ano.** Ed. renovada. Coleção diálogo. São Paulo: FTD, 2009c.

_____. **Diálogo: língua portuguesa, 9º ano.** Ed. renovada. Coleção diálogo. São Paulo: FTD, 2009d.

BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 33-50, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072012000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros didáticos. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 475-491, 2004.

BOCCHINI, Maria Otília. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. **Anais...** Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História. São Paulo: EDUSP, 2007. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/legibilidade-visual-grafico-pnld.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

BOLTER, Jay David. Writing as technology. In: _____. **Writing space: computers, hypertext and the remediation of print**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002, p. 14-26.

BONINI, Adair. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. **DELTA** [online], v.19, n.1, p. 65-89, 2003.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem: língua portuguesa, 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. Manual do Professor. In: _____. **Tudo é linguagem: língua portuguesa, 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. **Tudo é linguagem: língua portuguesa, 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **Tudo é linguagem: língua portuguesa, 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009c.

_____. **Tudo é linguagem: língua portuguesa, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009d.

BORGES, Jorge Luis. O livro. In: _____. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. Vários tradutores. São Paulo: Globo, 1999.

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

BRAIT, Beth. Importância e necessidade da obra “O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica” (Apresentação). In: MÉDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC /Mercado de Letras, 2001, p. 13-23.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A Produtividade do Conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São José do Rio Preto, n. 56, v. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas No Guia De Livros Didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008**. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2006.

_____. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011**. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2009.

_____. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2011.

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

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD/2011:**Língua Portuguesa. Brasília: MEC/FNDE, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007:** apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ubiratan. 'Eletrônicos duram 10 anos; livros, 5 séculos', diz Umberto Eco. **Estadão.com.br/Cultura**, São Paulo, 13 mar. 2010. s/p.. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,eletronicos-duram-10-anos-livros-5-seculos-diz-umberto-eco,523700,0.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

BRINGHUSRT, Robert. Introdução. In: TSCHICHOLD, Jan. **A forma do livro:** ensaios sobre tipografia e estética do livro. Tradução José Laurenio de Melo. Cotia: Ateliê Editorial, 2007, p. 11-22.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos:** permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000). Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2011.

BUNZEN, Clecio. **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.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa:** um gênero do discurso. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005.

_____. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, UFPE, Pernambuco, v. 3.1, p. 35-46, 2001

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.)

Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, pp. 73-117.

CAMPOS de trabalho do *designer* gráfico. In: Vários autores. **O valor do *design*:** guia ADG Brasil de prática profissional do *designer* gráfico, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004, p. 27-37.

CARRENHO, Carlos. Editoras brasileiras sobem no levantamento. **Publishnews.** São Paulo, 25 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=69105>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CASSIANO, Cristina de Figueiredo. **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 (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: Trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura – Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 49-67.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. “Escutar os mortos com os olhos”. Tradução Jean Briant. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, 2010, pp. 7-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a02.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2012.

_____. **Os desafios da escrita.** Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. (Org.). **Práticas de leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

COLLARO, Antônio Celso. **Projeto gráfico**: teoria e prática da diagramação. 7ª reimpressão. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

CONSOLO, Cecília. Parcerias: fotógrafos, arquitetos, editores. In: Vários autores. **O valor do design**: guia ADG Brasil de prática profissional do *designer* gráfico, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004, p. 129-134.

CORACINI, Maria José Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

DESIGN Instrucional - Editora Moderna PNLD 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KoD6gyem0vk>> . Acesso em: 10 jan. 2013.

DUVAL, Marion. **Du livre à La « mise en livre »**: vers. une poétique du média. Disponível em: <<http://www.objetslivres.fr/Du-livre-a-la-mise-en-livre-Vers.html>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

FAE. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**. Brasília: MEC/FAE/UNESCO, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: Brait, Beth (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; COELHO, Luiz Antonio (Orgs.). **Os Lugares do Design na Leitura**. Teresópolis: Novas Ideias/FAPERJ, 2008.

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 13 out. 2010.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: SENAC, 2004.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987

FREITAG, Bárbara, et. al. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FTD. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/>>. Acesso em 05 jan. 2013.

FUNDAÇÃO Nestlé Brasil: um compromisso de mais de 30 anos. Disponível em: <<http://www.nestle.com.br/criandovalorcompartilhado/fundacao-nestle-brasil/quem-somos.aspx>>. Acesso em 06 jan. 2013.

GEE, James Paul; HULL, Glynda; LANKSHEAR, Colin. Sociocultural literacy, discourses, and the new work order. In: _____. **The new work order** - Behind the language of the new capitalism. Boulder: Westview Press, 1996, p. 1-23.

_____. Fast capitalism: theory and practice. In: _____. **The new work order** - Behind the language of the new capitalism. Boulder: Westview Press, 1996, p. 24-48.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIBL, Heitor. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2009.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; OLÍMPIO, Ariadne Mattos. Gêneros do Discurso e Ensino. **Filologia e linguística portuguesa**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 8, p. 379-390, 2006.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HENDEL, Richard. **O design do livro**. Tradução Geraldo Gerson de Souza e Lúcio Manfredi. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

HOLLIS, Richard. **Design gráfico**: uma história concisa. Tradução Carlos Daudt. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JARDIM, Fernanda Maciel. **O design(er) na produção editorial do livro didático**: funções, contribuições e limites. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2010.

KRESS, Gunther R. Multimodality. **A social-semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther R.; VAN LEEUWEN; Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Impressões do AILA 1996. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 185-195.

LEMKE, Jay. Multimedia and Discourse Analysis. In: GEE, James Paul; HANDFORD, Michael (eds.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. London: Routledge, 2011. Disponível em: <<http://www.jaylemke.com/storage/MultimediaDiscourseAnalysis-2011.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

LIMA, Rosana de Paiva. **Textos visuais em exercícios de livros didáticos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2009.

LUCK, Helmut. Primórdios da Psicologia da Forma. **Mente & Cérebro**, n. 179, p. 88-93.
São Paulo: Duetto Editorial, 2007

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFPB), João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

MATTEONI, Romulo Miyazawa. **Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2010

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYER, Richard. **Multimedia learning**. New York: Cambridge University Press, 2009.

MELO, Chico Homem de. Livros didáticos e as relações autor-editor-*designer*. **ABC Design**, Curitiba, v. 22, p. 14-16, 01 dez. 2007. Disponível em: <<http://abcdesign.com.br/por-assunto/artigos/livros-didaticos-e-as-relacoes-editor-autor-designer/>>. Acesso em: 01 jul. 2012

MENDES, Adelma das Neves Nunes Barros. **A linguagem oral nos Livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: Algumas reflexões**. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MICHAELIS Moderno Dicionário de Português Online. Editora Melhoramentos/UOL, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=design>>. Acesso em: 10 jan. 2013

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP), 2010.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, v. 1. MARFAN, Maria Almeida (Org.). Brasília: MEC; SEF, 2002, pp. 89-94.

_____. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 577-594.

NAKAMOTO, Persio. **A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2010.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OHTAKE, Ricardo. O que é ser designer gráfico hoje. In: Vários autores. **O valor do design: guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico**, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004, p. 17-27.

PADILHA, Simone de Jesus. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: Uma abordagem enunciativo-discursiva.** Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PENYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.), **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**, Campinas: Mercado de Letras, 1998.

QUEIROZ, Anne Karine de. **Gêneros visuais multimodais em livros didáticos: tipos e usos.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **Antologia nacional (1895-1969) museu literário ou doutrina?** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1992.

_____. **O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971).** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2000.

_____. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: MARFAN, Maria Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, v. 1, Brasília: MEC; SEF, 2002, p. 94-106.

RODRIGUES, Maria Fernanda. Três editoras brasileiras entre as maiores do mundo. **Publishnews.** São Paulo, 20 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=63890>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ROJO, Roxane. A Teoria dos Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletramentos. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grênissa. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: inter e intradiscursividades**, Série Bakhtin – Inclassificável, Vol. 4. Campinas: Mercado de Letras, 2011, a sair.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

_____. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do SIGET**, 2007, p. 1761-1776.

_____. Fazer Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALGADO, Luciana. **Ritos genéticos no mercado editorial**: autoria e práticas de textualização. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. **As distorções da etapa de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático**: 10 críticas, 10 soluções. [s.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20120516_FranciscoAzevedoDeArrudaSampaio.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a.

_____. Sujeito, subjetividade e identidade no ciberespaço. In: LEÃO, Lucia (Org.). **Derivas**: cartografias do ciberespaço. São Paulo: Annablume; SENAC, 2004b, p. 43-54.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SANTANA, Mário Pereira de. **Logística de Distribuição e Entrega dos Objetos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. [s.l.: s.n.], s/d. Disponível em: <http://inovacao.emap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=104>. Acesso em: 20 set. 2012.

SETOR cresce 7,36% ajudado pelo governo. **Publishnews**. São Paulo, 11 jul. 2012. Disponível em <<http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=69334>>. Acesso em: 30 out. 2012.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em L.A. In: _____; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 99-110.

SIGNORINI, Márcia. Produção gráfica. In: Vários autores. **O valor do design: guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico**, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004, p. 135-149.

SIQUEIRA, Débora Camacho A. Do Currículo Tradicional ao Pós-crítico: um Panorama Histórico do Ensino Da Língua Portuguesa. **ACTA Científica**. São Paulo, v. 16, n.1, p. 53-61, 2009.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

STEVENS, Iona Teixeira. 'O sistema colocou uma máscara de ferro no mercado', diz Schiffrin. **PublishNews**. São Paulo, 7 nov. 2012. Disponível em <<http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=71012>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

TEIXEIRA, Adriana Luzia Sousa. **Autoria no livro didático de língua portuguesa: o papel do editor**. Dissertação (Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

TSCHICHOLD, Jan. Artes gráficas e *design* de livro. In: TSCHICHOLD, Jan. **A forma do livro – ensaios sobre tipografia e estética do livro**. Tradução José Laurenio de Melo. Cotia: Ateliê Editorial, 2007, p. 31-34.

TWYMAN, Michael. Textbook *design*: chronological tables and the use of typographic cueing. **Paradigm**, n. 4, p. 12-17, 1990. Disponível em <<http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/twyman.html>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

VÁRIOS autores. **O valor do design**: guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos Designers Gráficos, 2004

VAZ, Paulo Bernardo. Critérios para análise e seleção de livros didáticos – quanto ao projeto visual. In: FAE. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**. Brasília: MEC/FAE/UNESCO, 1994, p. 19-28.

WILLIAMS, Robin. **The Non-Designer's Design Book**. California: Peachpit Press, 2004.

_____. **Design para quem não é designer**: noções básicas de planejamento visual. Tradução Laura Karin Gillon. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Callis, 2005.

ZÚÑIGA, Nora Olinda Cabrera. **Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no livro didático de Matemática**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2007.

ANEXO I

Exemplos de páginas (HENDEL, 2003, p. 46-47)

'Mr. Cassadesius' was actually a parody of his own elapsé father. Pincocoffin elaborates this thesis ad nauseam (P.P.B.A., pp. 109-573) and with frequent references to some 'tête-à-tête' with Gottlieb in the tea rooms of the Printemps department store. 'The anecdote of the Café Julienne,' as it has subsequently become known—and with no discouragement from its perpetrator—compounded by gullible Gottlieb's oleaginous biographers and students, has been even further corrupted by the patently false accounts given in Gransky's 'Homage au Maître de Seumart-des-Deux-Bains'—mercifully out of print.

My motive for scuttling this ghost ship is disinterested—but not 'uninterested' or, I'll venture, 'uninteresting,' (certainly not to those scholars who, like myself, 'deign to look askance at purpled doctors gowns and rather, chalked their sleeves on the cracked slates of slat-terms' 'A.B.C.s.' I believe myself to be uniquely-qualified in this under-taking. 'For what reason,' do you ask? Simply this—I was there: indeed, I paid the waiter's bill, (much inflated by Gottlieb's excess).

Mr. Cassadesius sat between us. In the hatband of a thumbbed and fingered trilby hat was the salmon-pink betting slip askew, with face turned from the world—and its back turned towards me; and, confidentially, it advised me of his programme 'de ce soir,' boldly blottered in biro by his addrepted masters. First 'memo to driver no. 14, Mar-tin Cole, Esq. [sic]! Then cryptically what I took for his agenda—'Dr. and Mrs. Martinson, and J. W. F. Cornwallis—total weight 4-cwts 9lbs 2ozs.—To be collected from no.120, Doughty St, at 4pm—Be furnished with plenty of John Jamieson and H2O if temperature at time of departure falls below 32f.—Cornwallis has 400 and Bacon 1st folio—missing p.1—with slipcase 9 x 7—to be deposited at Messrs Lloyds for collection by the USIVEX agent—then on to the 'Roxy Turbot' for snacks, before returning to Eel Pie Island, to the 'The Suffolk Punch,' and 'The Prospect of Whitley'—'on no account leave the Alsatian alone in the back—sit tight.—Drive safely'—Gutteridge.' And so the agenda concluded. I noted by the ornolu hunter before me that the hour was nearer to 4 than 3p.m., without surprise—Cassadesius had been tardy ever, and particularly towards the 'cocktail hour.' Gottlieb, mean while, was emptying his

"Mr. Cassadesius" was actually a parody of his own elapsé father. Pincocoffin elaborates this thesis ad nauseam (P.P.B.A., pp. 109-573) and with frequent references to some 'tête-à-tête' with Gottlieb in the tea rooms of the Printemps department store. 'The anecdote of the Café Julienne,' as it has subsequently become known—and with no discouragement from its perpetrator—compounded by gullible Gottlieb's oleaginous biographers and students, has been even further corrupted by the patently false accounts given in Gransky's 'Homage au Maître de Seumart-des-Deux-Bains'—mercifully out of print.

My motive for scuttling this ghost ship is disinterested—but not 'uninterested' or, I'll venture, 'uninteresting,' (certainly not to those scholars who, like myself, 'deign to look askance at purpled doctors gowns and rather, chalked their sleeves on the cracked slates of slat-terms' 'A.B.C.s.' I believe myself to be uniquely-qualified in this under-taking. 'For what reason,' do you ask? Simply this—I was there: indeed, I paid the waiter's bill, (much inflated by Gottlieb's excess).

Mr. Cassadesius sat between us. In the hatband of a thumbbed and fingered trilby hat was the salmon-pink betting slip askew, with face turned from the world—and its back turned towards me; and, confidentially, it advised me of his programme 'de ce soir,' boldly blottered in biro by his addrepted masters. First 'memo to driver no. 14, Mar-tin Cole, Esq. [sic]! Then cryptically what I took for his agenda—'Dr. and Mrs. Martinson, and J. W. F. Cornwallis—total weight 4 cwts. 9 lbs. 2 ozs.—To be collected from no. 120, Doughty St., at 4 p.m.—Be furnished with plenty of John Jamieson and H2O if temperature at time of departure falls below 32 F.—Cornwallis has 400 and Bacon 1st folio—missing p. 1—with slipcase 9 x 7—to be deposited at Messrs. Lloyds for collection by the USIVEX agent—then on to the 'Roxy Turbot' for snacks, before returning to Eel Pie Island, S.E. 17, by the left fork of the V to 'The Green Man,' 'The Pied Sheep,' 'The Suffolk Punch,' and 'The Prospect of Whitley'—'on no account leave the Alsatian alone in the back—sit tight.—Drive safely'—Gutteridge." And so the agenda concluded. I noted by the ornolu hunter before me that the hour was nearer to 4 than 3p.m., without surprise—Cassadesius had been tardy ever, and particularly towards the "cocktail hour." Gottlieb, mean while, was emptying his pockets at the nagging insistence of some creditor. First she

ANEXO II

Comparação da formulação dos critérios relativos ao projeto gráfico-editorial nos PNLDS 2008, 2011 e 2014

Edital PNLD/2008	Edital PNLD/2011	Edital PNLD/2014
<p>Quanto à estrutura editorial e aos aspectos gráfico-editoriais, além de seguir as orientações contidas no Anexo I, item 2, espera-se que:</p> <p>1. o texto principal esteja impresso em preto e que títulos e subtítulos apresentem-se numa estrutura hierarquizada, evidenciada por recursos gráficos;</p> <p>2. o desenho e tamanho da letra, bem como o espaço entre letras, palavras e linhas, atendam a critérios de legibilidade e também ao nível de escolaridade a que o livro se destina;</p> <p>3. a impressão não prejudique a legibilidade no verso da página. É desejável que textos mais longos sejam apresentados de forma a não desencorajar a leitura, lançando-se mão de recursos de descanso visual;</p> <p>4. o texto e as ilustrações estejam dispostos de forma organizada, dentro de uma unidade visual; que o projeto gráfico esteja</p>	<p>Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção</p> <p>A proposta didático-pedagógica de uma coleção deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.</p> <p>Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, <i>serão excluídas as coleções que não apresentarem:</i></p> <p>I. organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;</p> <p>II. legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos</p>	<p>Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção</p> <p>A proposta didático-pedagógica de uma coleção deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.</p> <p>Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, <i>serão excluídas as coleções que não apresentarem:</i></p> <p>1. organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;</p> <p>2. legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;</p>

<p>integrado ao conteúdo e não meramente ilustrativo;</p> <p>5. as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade;</p> <p>6. o livro recorra a diferentes linguagens visuais; que as ilustrações de caráter científico indiquem a proporção dos objetos ou seres representados; que os mapas tragam legenda dentro das convenções cartográficas, indiquem orientação e escala e apresentem limites definidos;</p> <p>7. todas as ilustrações estejam acompanhadas dos respectivos créditos, assim como os gráficos e tabelas tragam os títulos, fonte e data;</p> <p>8. a parte pós-textual contenha</p>	<p>textos na página;</p> <p>III. impressão em preto do texto principal;</p> <p>IV. títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;</p> <p>V. isenção de erros de revisão e/ou impressão;</p> <p>VI. referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e, facultativamente, glossário;</p> <p>VII. sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;</p> <p>VIII. impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.</p> <p>Quanto às ilustrações, devem:</p> <p>I. ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;</p> <p>II. quando o objetivo for informar, devem ser claras, precisas e de fácil compreensão;</p> <p>III. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;</p> <p>IV. no caso de ilustrações de caráter</p>	<p>3. impressão em preto do texto principal;</p> <p>4. títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;</p> <p>5. isenção de erros de revisão e/ou impressão;</p> <p>6. referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e, facultativamente, glossário e índice remissivo;</p> <p>7. sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;</p> <p>8. impressão que prejudique a legibilidade no verso da página.</p> <p>Quanto às ilustrações, devem:</p> <p>1. ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;</p> <p>2. quando o objetivo for informar, devem ser claras, precisas e de fácil compreensão;</p> <p>3. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;</p> <p>4. no caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;</p> <p>5. estar</p>
--	--	---

<p>referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e glossário. É fundamental que esse glossário não contenha erros conceituais ou contradições com a parte textual e</p> <p>9. o sumário reflita a organização interna da obra e permita a rápida localização das informações.</p>	<p>científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;</p> <p>V. estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação).</p> <p>VI. trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;</p> <p>VII. no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas.</p>	<p>acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação).</p> <p>6. trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;</p> <p>7. no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas.</p>
--	--	---

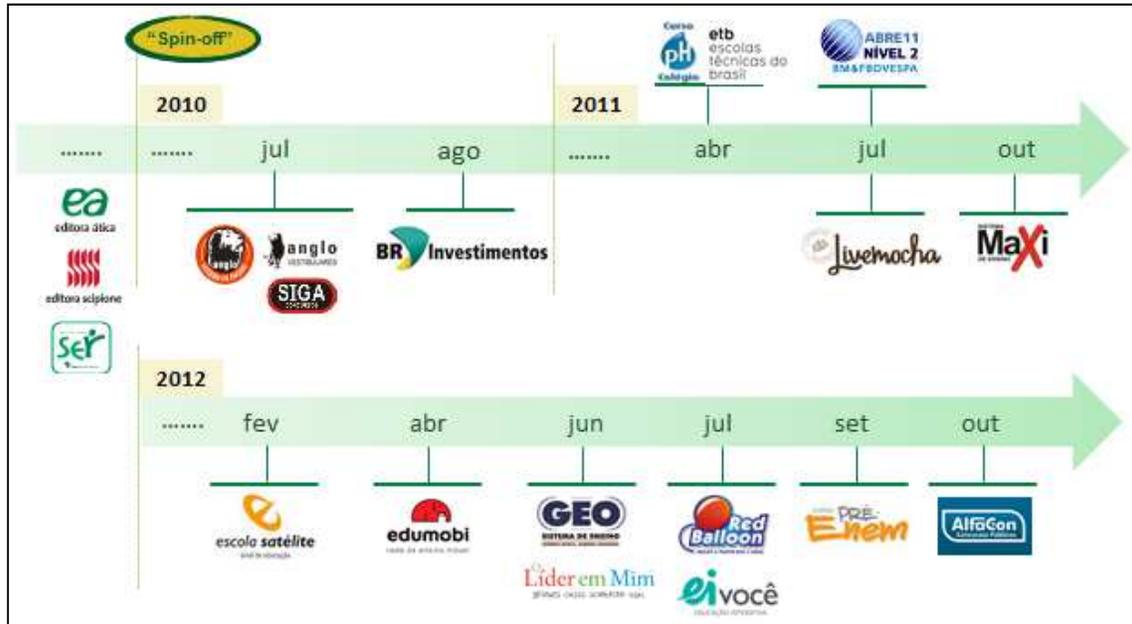
ANEXO III

Dados dos títulos de LDP com maior valor total negociado no PNLD 2011 entre as editoras que mais venderam no mesmo ano

Valores Negociados por título- PNLD Ensino Fundamental 2011							
Editora	Código	Título	Ano	Tipo	Quant.	Valor Unitário	Valor Total
EDITORA MODERNA LTDA	24974C0124	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	6º Ano	L	191.523	5,85	1.120.409,55
EDITORA MODERNA LTDA	24974C0124	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	6º Ano	M	3.460	6,52	22.559,20
EDITORA MODERNA LTDA	24974C0125	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	7º Ano	L	164.455	5,51	906.147,05
EDITORA MODERNA LTDA	24974C0125	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	7º Ano	M	3.125	6,18	19.312,50
EDITORA MODERNA LTDA	24974C0126	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	8º Ano	L	146.803	4,84	710.526,52
EDITORA MODERNA LTDA	24974C0126	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	8º Ano	M	2.877	5,51	15.852,27
EDITORA MODERNA LTDA	24974C0127	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	9º Ano	L	136.783	4,51	616.891,33
EDITORA MODERNA LTDA	24974C0127	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	9º Ano	M	2.792	5,18	14.462,56
EDITORA FTD SA	24859C0124	DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	6º Ano	L	397.654	6,75	2.684.164,50
EDITORA FTD SA	24859C0124	DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	6º Ano	M	7.978	7,43	59.276,54
EDITORA FTD SA	24859C0125	DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	7º Ano	L	353.874	6,75	2.388.649,50
EDITORA FTD SA	24859C0125	DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	7º Ano	M	7.379	7,43	54.825,97
EDITORA FTD SA	24859C0126	DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	8º Ano	L	309.983	6,41	1.986.991,03
EDITORA FTD SA	24859C0126	DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	8º Ano	M	6.731	7,09	47.722,79
EDITORA FTD SA	24859C0127	DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	9º Ano	L	292.993	7,09	2.077.320,37
EDITORA FTD SA	24859C0127	DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	9º Ano	M	6.482	7,76	50.300,32
EDITOR ATICA S/A	25013C0124	TUDO É LINGUAGEM - 6º ANO	6º Ano	L	333.714	6,71	2.239.220,94
EDITOR ATICA S/A	25013C0124	TUDO É LINGUAGEM - 6º ANO	6º Ano	M	5.861	7,88	46.184,68
EDITOR ATICA S/A	25013C0125	TUDO É LINGUAGEM - 7º ANO	7º Ano	L	302.121	7,71	2.329.352,91
EDITOR ATICA S/A	25013C0125	TUDO É LINGUAGEM - 7º ANO	7º Ano	M	5.431	8,72	47.358,32
EDITOR ATICA S/A	25013C0126	TUDO É LINGUAGEM - 8º ANO	8º Ano	L	277.997	7,04	1.957.098,88
EDITOR ATICA S/A	25013C0126	TUDO É LINGUAGEM - 8º ANO	8º Ano	M	5.098	8,05	41.038,90
EDITOR ATICA S/A	25013C0127	TUDO É LINGUAGEM - 9º ANO	9º Ano	L	263.681	6,71	1.769.299,51
EDITOR ATICA S/A	25013C0127	TUDO É LINGUAGEM - 9º ANO	9º Ano	M	4.945	7,71	38.125,95

ANEXO IV

Infográfico do histórico de aquisições da Abril Educação.



FONTE: <http://ri.abrileducacao.com.br/pt-br/companhia/Paginas/historico.aspx>

