

Luiz Augusto do Nascimento

O *Design* do Livro Didático de Alfabetização:
tipografia e legibilidade

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:
Educação e Linguagem

Orientadora:
Prof.^a. Dra. Isabel Cristina Alves da
Silva Frade

Belo Horizonte
agosto 2011

Luiz Augusto do Nascimento

O *Design* do Livro Didático de Alfabetização:
tipografia e legibilidade

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:
Educação e Linguagem

Aprovada em agosto de 2011

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Aníbal Francisco Alves Bragança – UFF

Prof.^a Dra. Maria Lúcia Castanheira – UFMG

Prof.^a Dra. Maria da Graça Costa Val – UFMG

À Marta Passos, ou Pássaro, culpada por me transformar em pesquisador.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Regina (*in memoriam*), que ficou feliz com o início deste trabalho e ficará feliz com sua conclusão, que acompanha tranquila de um jardim de gerânios.

À minha orientadora, Isabel Frade, que me brindou com sua amizade. Sua firmeza na orientação e confiança em meu trabalho transmitiram-me segurança para o início desta jornada pelo planeta pedagógico.

A todo o Ceale, pelo apoio e diálogo, principalmente à Aracy Martins, Aparecida Paiva, Célia Belmiro, Francisca Maciel, Graça Paulino, Marildes Marinho (*in memoriam*), Maria Lucia Castanheira (Lalu), Zélia Versiani.

Aos professores e funcionários da FaE, principalmente à Giane Silva, pela gentileza com que me recebeu no Ceale.

À Magda Soares, cujos livros didáticos fizeram parte de minha infância, pela trajetória acadêmica e humana, raro exemplo a ser seguido.

À Simone Salgado, pela contribuição para a obtenção do corpus desta pesquisa.

A Rodrigo Brasileiro, pelo apoio fundamental para a realização deste trabalho.

À Ana Elisa Ribeiro, pelo incentivo acadêmico, pela torcida e pela amizade.

A meu pai, Damião, e minha irmã, Heloísa, pelo apoio familiar.

À Luiza, pelo carinho e pela memória de "levantante".

À Micheline Lage, pelo apoio e pela torcida.

À Marta Passos, pelo amor e pelo rigor.

Let us introduce Nicolas Jenson of Venice and Francesco Griffo of Bologna and the Parisian Simon de Colines with his young successor Robert Estienne to the computers before it's too late. Let us programme with the few golden canons of typography we believe in.

John Ryder, in *The case of legibility*

RESUMO

Nesta pesquisa, sobre tipografia e legibilidade em livros didáticos de alfabetização, investigamos a relação entre os aspectos gráfico-editoriais (principalmente tipográficos) e os aspectos pedagógicos, nas atividades propostas em livros aprovados pelo PNLD 2010. Para essa investigação, foi realizada uma pesquisa documental que analisou dois tipos de documento: o Guia do PNLD e suas fichas de avaliação e duas coleções, das 19 aprovadas pelo Programa: *Coleção Projeto Prosa*, editada pela Saraiva, e *Coleção L.E.R.*, editada pela FTD. A primeira foi considerada possuidora de um projeto gráfico favorável ao aprendizado e a segunda, de um projeto gráfico desfavorável, segundo suas características básicas de composição visual – hierarquia das informações, contraste e legibilidade. Esta pesquisa dialogou com os estudos de Isabel Frade sobre a relação entre aspectos gráficos e pedagógicos nos livros de alfabetização, os de Celia Belmiro sobre a relação entre textos verbais e imagens em cartilhas de alfabetização, os de Cyril Burt e de Miles Tinker sobre legibilidade, os de Marshall Lee e de Richard Hendel sobre *design* de livros, entre outros. Como referencial teórico, foram utilizados os estudos de François Richaudeau sobre legibilidade e produção de livros didáticos. Nas coleções analisadas, foram investigados os protocolos de leitura presentes na diagramação das atividades; a construção do *layout* em função do conforto visual do alfabetizando; a tipografia em função do conceito da obra e das atividades propostas; a extensão dos textos para leitura; o tamanho da letra em função da hierarquia da informação e do público-alvo; a combinação das cores das letras e das páginas em função do bom contraste para a legibilidade. Constatou-se uma grande disparidade gráfica entre as duas coleções analisadas. Enquanto uma possui características que favorecem o manuseio e a realização das atividades propostas, a outra apresenta uma quantidade significativa de inadequações gráficas, como a presença de: textos extensos; imagens descontextualizadas; tamanhos variados de letra; *layout* confuso; espaços insuficientes para a realização das atividades; recursos de destaque conflitantes, entre outras. Destaca-se que o uso de textos compostos apenas em caixa alta, prejudicial para a legibilidade, conforme a discussão teórica apresentada, foi encontrado nas duas coleções. A contribuição pedagógica deste trabalho deve-se, principalmente, à discussão e elucidação de aspectos gráfico-editoriais. Esta pesquisa aponta para a necessidade de diálogo entre profissionais da área gráfica e pedagógica na avaliação e no desenvolvimento de livros didáticos.

Palavras-chave: Tipografia; Legibilidade; Livro didático de alfabetização.

ABSTRACT

In this research about typography and legibility in didactic books for teaching how to read and write we have investigated the relationship between graphic-editorial aspects (especially the typographic ones) and the pedagogical aspects within the activities presented in the books which were approved by PNLD 2010. In order to conduct this line of investigation, two types of document were analyzed: the PNLD Guide and its evaluation records and two collections out of the 19 approved by the Program: Collection Project Prose, published by Saraiva, and Collection L.E.R., published by FTD. The first collection was considered suitable for a graphic project favorable to learning, whereas the second presented an unfavorable graphic project, based on their basic characteristics related to visual composition – information hierarchy, contrast and legibility. The present research established connections with Isabel Frade's studies on the relationship between graphic and pedagogical aspects in the books for teaching how to read and write, Celia Belmiro's on the relationship between verbal texts and images in booklets used for teaching how to read and write, Cyril Burt and Miles Tinker's on legibility, Marshall Lee and Richard Hendel's on book design, among others. François Richaudeau's studies on legibility and production of didactic books were used as our theoretical reference. In the collections analyzed the reading protocols present in the activities layout were investigated; the construction of a layout bearing in mind the visual comfort of the student; the typography in relation to the work concept and the proposed activities; the length of the texts used for reading activities; the font size varying according to information hierarchy and target reading public; the combination of font colors and pages related to good contrast to favor legibility. A huge graphic disparity was found between the two analyzed collections. One of them possesses the characteristics which enable handling as well as the fulfillment of the proposed activities. However, the other collection presents a significant amount of graphic inadequacies, such as: long texts, images without context, varied font sizes, confusing layout, fails at offering enough space for developing the activities, conflicting highlight resources, among others. We would like to emphasize the fact that both collections make use of texts written only in capital letters, which is harmful to legibility according to the theoretical discussion presented in our research. The pedagogical contribution of this work is due, mainly, to the discussion and elucidation of graphic-editorial aspects. The research reveals the need for a careful dialog between professionals in the graphic and pedagogical areas when evaluating and developing didactic books.

Keywords: Typography; Legibility, Didactic book and learning how to read and write.

ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Tamanhos de fontes para diferentes faixas etárias	37
FIGURA 1 – Palavras compostas em caixa alta e caixa baixa.	38
QUADRO 2 – Famílias tipográficas para texto.	43
FIGURA 2 – Romano Humanista	43
FIGURA 3 – Romano Garaldo	44
FIGURA 4 – Romano Transicional.	44
FIGURA 5 – Romano Didone.	45
FIGURA 6 – Romano Mecanizado	45
FIGURA 7 – Sem Serifa	46
FIGURA 8 – Comparativo entre tipografia sem serifa e serifada	47
QUADRO 3 – Proporções de letras para diferentes faixas etárias	49
FIGURA 9 – Medidas tipográficas	50
FIGURA 10 – Blocos de texto compostos em Arial 16 e Times 16	50
FIGURA 11 – Blocos de texto compostos considerando a altura x	51
FIGURA 12 – Resultado visual dos valores apresentados no Quadro 3.	52
FIGURA 13 – Tamanho da minúscula proposto por Burt	53
FIGURA 14 – Tamanho da minúscula proposto por Richaudeau	53
FIGURA 15 – Tamanho da minúscula utilizado no livro <i>Brain Quest</i>	53
FIGURA 16 – Tamanho da minúscula utilizado no livro <i>Letts and Lonsdale</i>	53
FIGURA 17 – Tamanho da minúscula utilizado no livro <i>Amelia Bedelia</i>	54
FIGURA 18 – Tamanho da minúscula utilizado no livro <i>A Sheepless Night</i>	54
FIGURA 19 – Texto composto com valor médio de altura x	54
FIGURA 20 – Fragmento de um tipômetro.	55
FIGURA 21 – Medidor de minúsculas.	55
FIGURA 22 – Esquema da caixa tipográfica.	56
QUADRO 4 – Velocidade de leitura de maiúsculas e minúsculas	64
QUADRO 5 – Preferência dos leitores entre maiúsculas e minúsculas	65
FIGURA 23 – Transformação do desenho de maiúsculas em minúsculas	66
FIGURA 24 – Tipografia alusiva	69
FIGURA 25 – Tipografia alusiva	70
FIGURA 26 – Comparativo entre caracteres “normais” e “infantis”	71
FIGURA 27 – Páginas do livro <i>A Sheepless Night</i>	71
FIGURA 28 – Fontes utilizadas no teste de leitura	72
FIGURA 29 – Caracteres geométricos dificultam sua diferenciação	73
QUADRO 6 – Fontes sugeridas para diagramação de textos	78
FIGURA 30 – Blocos de texto compostos com <i>Bodoni</i> e <i>Clarendon</i>	79

QUADRO 7	– Profissionais responsáveis pelos conteúdos específicos	84
QUADRO 8	– Perfil dos 10 coordenadores do PNLD 2004	86
QUADRO 9	– Perfil dos 44 avaliadores do PNLD 2004	86
QUADRO 10	– Perfil dos 7 coordenadores do PNLD 2007	86
QUADRO 11	– Perfil dos 51 avaliadores do PNLD 2007	87
QUADRO 12	– Perfil dos 8 coordenadores do PNLD 2010	87
QUADRO 13	– Perfil dos 31 avaliadores do PNLD 2010	87
FIGURA 31	– Diagramação de bloco de texto justificado	96
QUADRO 14	– Quantidade de palavras por página	105
FIGURA 32	– Página da seção de leitura do livro <i>Brain Quest</i>	106
FIGURA 33	– Página da seção de leitura do livro <i>Letts and Lonsdale</i>	107
FIGURA 34	– Detalhe de página do livro <i>Amelia Bedelia goes camping</i>	109
QUADRO 15	– Comparativo das fichas dos PNLDs 2004, 2007 e 2010	110
QUADRO 16	– Ficha técnica do volume 1 da coleção <i>L.E.R.</i>	113
QUADRO 17	– Ficha técnica do volume 2 da coleção <i>L.E.R.</i>	114
QUADRO 18	– Ficha técnica do volume 1 da coleção <i>Projeto Prosa</i>	115
QUADRO 19	– Ficha técnica do volume 2 da coleção <i>Projeto Prosa</i>	116
FIGURA 35	– Uso de textos em caixa alta	118
FIGURA 36	– Diferença de cor na impressão da mesma foto	119
FIGURA 37	– Foto original e a reprodução no livro	120
FIGURA 38	– Erro de corte	120
FIGURA 39	– Baixa gramatura do papel	121
FIGURA 40	– Capas dos dois volumes da coleção <i>L.E.R.</i>	123
FIGURA 41	– Capas dos dois volumes da coleção <i>Projeto Prosa</i>	124
FIGURA 42	– Página de abertura que não consta no sumário	125
FIGURA 43	– Comparação entre “índice” e “sumário”	126
FIGURA 44	– Presença e ausência de recursos gráficos	127
FIGURA 45	– Comparativo entre as páginas 44 e 54	128
FIGURA 46	– Recursos de destaque diputando a atenção do leitor	129
FIGURA 47	– Divisão irregular dos espaços	130
FIGURA 48	– Página de apresentação da estrutura	131
FIGURA 49	– Sumário da coleção <i>Projeto Prosa</i>	132
FIGURA 50	– Bloco de texto diagramado com a fonte <i>Futura</i>	133
FIGURA 51	– Comparação entre dois <i>layouts</i>	134
FIGURA 52	– Comparação entre atividades de leitura	135
FIGURA 53	– Pouco contraste entre letra e fundo	136
FIGURA 54	– Cor da tipografia como elemento de destaque	137
FIGURA 55	– Variação de maiúsculas e minúsculas	138
FIGURA 56	– Reproduções de Tarsila do Amaral	139

FIGURA 57 – Reprodução de obra de Franz Marc.	140
FIGURA 58 – Uso de imagem descontextualizada.	141
FIGURA 59 – Uso de imagem sem relação com os elementos textuais	142
FIGURA 60 – Uso de imagem sem relação com os elementos textuais	142
FIGURA 61 – Uso de imagem sem relação com os elementos textuais	143
FIGURA 62 – Presença de créditos que causam interferência visual	144
FIGURA 63 – Presença de créditos que não interferem visualmente.	145
FIGURA 64 – Alfabeto em caixa alta com a fonte <i>Comic Sans</i>	146
FIGURA 65 – Página de abertura do aplicativo <i>Microsoft Bob</i>	147
FIGURA 66 – Atividade para relacionar tipos de letra diferentes	148
FIGURA 67 – Alfabeto composto apenas por maiúsculas.	149
FIGURA 68 – Atividade para distinguir maiúsculas de minúsculas	150
FIGURA 69 – Alfabeto completo utilizando letra cursiva	151
FIGURA 70 – Uso de textos compostos em caixa alta e baixa	152
FIGURA 71 – Atividade de escrita sem conteúdo prévio	153
FIGURA 72 – Proposta de atividade em espaço reduzido.	154
FIGURA 73 – Prposta de atividade com enunciado confuso.	155
FIGURA 74 – Jogo de letras para recorte.	156
FIGURA 75 – Utilização de fragmento de poema	157
FIGURA 76 – Utilização do poema integral	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 Referências teóricas e metodológicas	29
1.1 Tipografia e legibilidade	32
1.1.1 Os três tipos de legibilidade: microlegibilidade, macrolegibilidade e legibilidade linguística	36
1.2 Classificação tipográfica	41
1.3 Serifas e legibilidade	46
1.4 Medidas tipográficas	48
1.5 Maiúsculas <i>versus</i> minúsculas	56
1.6 Tipografia alusiva e tipografia neutra	67
1.7 Tipografia para crianças	69
1.8 Tipografia para livros de alfabetização	75
1.9 Metodologia e definição dos critérios de análise	78
CAPÍTULO 2 Análise dos Guias dos PNLDs 2004, 2007 e 2010	81
2.1 Perfil da equipe de coordenação e avaliação	81
2.2 Aspectos gráfico-editoriais	87
2.3 Análise dos critérios gráfico-editoriais das fichas de avaliação	99
2.3.1 Primeira seção: Funcionalidade e Correção	100
2.3.2 Segunda seção: Qualidade Visual	101
2.3.3 Terceira seção: Imagens	109
CAPÍTULO 3 Análise dos aspectos gráfico-editoriais do <i>corpus</i>	111
3.1 Comparativo entre os volumes 1 e 2 de cada coleção	111
3.2 Primeiro critério de análise: ergonomia do livro	116
3.3 Segundo critério de análise: macrotipografia do livro	121
3.4 Terceiro critério de análise: microtipografia do livro	131
3.5 Quarto critério de análise: uso de imagens e sua relação com elementos textuais	137
3.6 Quinto critério de análise: relação da tipografia com as atividades pedagógicas	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

O projeto gráfico de um livro é o resultado de um planejamento visual que conjuga formas, cores, imagens e tipografia. O avanço das tecnologias digitais provocou uma grande mudança nos processos de produção dos impressos, reduzindo drasticamente as limitações encontradas nas técnicas de impressão, desenvolvidas por Johannes Gutenberg no século XV e aperfeiçoadas ao longo dos séculos por tipógrafos como Claude Garamond, François Ambroise Didot e Giambattista Bodoni. Essas limitações eram decorrentes dos materiais utilizados no processo, como os tipos móveis de metal, os tipos de papéis e de tintas.

Com a editoração eletrônica, as possibilidades de *layout* dos impressos se tornaram infinitas, bem como a quantidade de tipos de letra desenvolvidos digitalmente e disponibilizados na *internet*. Essa enorme fonte de recursos gráficos, que poderia oferecer um grande rol de possibilidades para *designers* e diagramadores, vem sendo utilizada para a elaboração de *layouts* confusos com letras inadequadas e ilegíveis, muitas vezes em nome de uma suposta “inovação” ou de um “*design* arrojado”. Dessa forma, uma equação se torna inversamente proporcional: quanto mais se tem acesso a uma enorme variedade de tipos de letra, menos se tem conhecimento específico de sua utilização, o que compromete o *layout* do texto e sua leitura. Em se tratando de livro didático de alfabetização, um *design* confuso pode prejudicar a realização das atividades pedagógicas propostas e o próprio processo de alfabetização.

No que se refere ao livro didático para essa etapa escolar, é importante destacar que os caracteres tipográficos não participam apenas da composição dos textos para a leitura, também são objeto de estudo, uma vez que a apresentação das letras do alfabeto ocorre formalmente nessa etapa. A identificação desses caracteres está relacionada com a aquisição do processo de codificação da escrita, núcleo central da alfabetização, definida por Soares como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” (2004, p. 15). Segundo Soares (2004), o conceito de alfabetização assim entendido envolve dois enfoques: o domínio da “mecânica” da língua escrita, relacionada com a aquisição da “habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (p. 15–16) e a “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever).” (p. 16). Para esta pesquisa, interessa o primeiro enfoque destacado por Soares, relacionado com a aquisição da “técnica” de decodificação e codificação da língua.

O processo de alfabetização, sendo um fenômeno de natureza complexa e multifacetado, pode ser estudado por diferentes áreas do conhecimento. Soares (2004) ressalta quatro principais perspectivas de abordagem: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística. Quanto à natureza linguística,

o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (cf. SILVA, 1981). É, sobretudo, essa segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. [...] o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades. Esse “progressivo domínio” não pode ser executado, de maneira adequada, por intermédio de uma seleção aleatória de fonemas-grafemas, como geralmente ocorre no processo de alfabetização; essa seleção deveria obedecer a “etapas” (cf. LEMLE, 1984), que se definissem, por um lado, a partir de uma descrição das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico da língua portuguesa, e, por outro, a partir dos processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras da transferência, para o sistema ortográfico, do sistema fonológico do dialeto oral que domina (SOARES, 2004, p. 21).

Da mesma forma que reconhecemos o conhecimento linguístico envolvido na aprendizagem da língua escrita, é importante reconhecer que os aspectos gráficos, relativos à composição tipográfica, são os instrumentos pelos quais o conhecimento linguístico é codificado no processo de alfabetização.

Em estudos sobre livros franceses e brasileiros, produzidos no século XIX e XX, Frade (2008) investiga como as cores, os traços, os tamanhos, a fonte e os caracteres típicos da letra manuscrita ou da “letra de imprensa” podem chamar a atenção dos leitores para as propriedades linguísticas, ou seja, para o objeto de conhecimento da alfabetização. Em seu estudo, em alguns casos, os recursos gráficos são relacionados com os métodos de alfabetização empregados; em outros, nem sempre se pode estabelecer uma relação muito clara entre tipos de método e *mise en page*, o *layout* do livro. No entanto, pode-se verificar a utilização recorrente de alguns recursos gráficos específicos em vários livros de alfabetização, o que os difere do projeto gráfico de livros de literatura.

Em seu estudo da *Cartilha Analytica*, destinada ao ensino das primeiras letras, Frade (2004) levanta importantes questões sobre a relação dos aspectos gráficos com os pedagógicos.

- Quais eram os dispositivos pedagógicos deste material de introdução escolar às práticas de leitura e escrita?
 - Qual a relação dos aspectos materiais e gráficos com o desenvolvimento da pedagogia da alfabetização?
 - Sendo um livro que intenta ensinar a ler, como se apresentam os aspectos inerentes a este objetivo?[...]
 - Como a pedagogia aparece em suas páginas?
 - Como se relacionam imagem e texto em suas páginas?
 - Pode-se depreender critérios que explicam sua *mise en page*?
- (FRADE, 2004, p. 5).

A partir dessas questões, a autora analisa duas edições diferentes da *Cartilha Analytica*, buscando compreender tanto seus aspectos materiais, tais como o uso de imagens e clichês tipográficos, quanto seus aspectos pedagógicos voltados para o ensino intuitivo, para usos do impresso na escolarização e para o ensino da leitura com determinadas configurações gráficas. O estudo ressalta que, nas cartilhas, a configuração das páginas revela intenções pedagógicas que não podem ser justificadas apenas pelas escolhas dos profissionais responsáveis pela produção editorial do livro. A autora explora dois tipos de abordagem: a primeira diz respeito aos aspectos formais do impresso, destacados por Chartier (1996) quando estabelece a diferença entre produzir textos e produzir impressos; a segunda está voltada para a compreensão dos aspectos pedagógicos envolvidos na escolha dos recursos gráficos.

A importância da qualidade do projeto gráfico-editorial também é destacada por Costa Val e Castanheira (2005). As pesquisadoras consideram que as obras avaliadas pelo PNLD 2004, comparadas com as avaliadas em edições anteriores, ganharam em qualidade, o que pode ser observado tanto na seleção dos textos quanto no aprimoramento do projeto gráfico-editorial.

A qualidade gráfico-editorial é tendência marcante da atual geração de livros didáticos. As obras, em geral, apresentam correção na impressão e revisão; mostram funcionalidade na diagramação, com hierarquia dos elementos sinalizada por títulos e subtítulos evidenciados por recursos gráficos, equilíbrio na distribuição de imagens e textos escritos na página; recorrem a linguagens visuais diversas; trazem ilustrações adequadas e aptas a auxiliar na compreensão e enriquecimento dos textos escritos. O que se entende aqui por qualidade gráfico-editorial não se reduz, portanto, à beleza das imagens e ao colorido das páginas, mas envolve elementos importantes para o bom funcionamento didático-pedagógico da obra. Vale mencionar, além disso, que a boa apresentação visual tem relevância pedagógica também na medida em que pode fazer do livro escolar um objeto atraente para as crianças que deverão utilizá-lo para estudar (COSTA VAL e CASTANHEIRA, 2005, p. 150).

Como ressaltam Costa Val e Castanheira, o projeto gráfico–editorial está relacionado com o bom funcionamento didático–pedagógico da obra. Sem dúvida, desde que os livros didáticos passaram a ser avaliados pelo PNLD, pode–se observar uma melhora significativa na qualidade desses livros, de uma maneira geral. Contudo, em relação aos aspectos gráficos, existe ainda um longo caminho a ser percorrido, no sentido de aprofundar a discussão sobre a relação dos aspectos gráficos e tipográficos com os pedagógicos. Esta pesquisa pretende contribuir com esse importante programa nacional, ampliando e aprofundando os critérios relativos ao *design* do livro didático.

Partindo dos questionamentos de Frade e do pressuposto de que o *design* do livro didático, principalmente seus aspectos tipográficos, pode favorecer ou prejudicar a própria formação do leitor em processo de alfabetização, propusemos o seguinte questionamento: como os aspectos gráficos, sobretudo tipográficos, são apresentados e como eles se relacionam, no livro didático de alfabetização, com os objetivos pedagógicos? Para essa investigação, foi realizada uma pesquisa documental com o objetivo de analisar o projeto gráfico de duas coleções de alfabetização, compostas por dois volumes, aprovadas pelo PNLD 2010: *Coleção Projeto Prosa*, de autoria de Angelica Prado e Cristina Hülle, editada pela Saraiva, e *Coleção L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão*, de autoria de Márcia Leite, Beatriz Morelli e Luciana Guimarães, editada pela FTD. Foram analisados os textos introdutórios dos Guias dos PNLDs 2004, 2007 e 2010,¹ com o objetivo de comparar as equipes e os critérios de avaliação, assim como as resenhas, presentes no Guia do PNLD 2010, das coleções selecionadas. Em relação às equipes de avaliação, procuramos traçar seu perfil, destacando a formação dos profissionais envolvidos. Em relação aos critérios de avaliação, procuramos observar as mudanças ocorridas em cada edição do programa. A partir da leitura desses documentos, foram criadas categorias analíticas para a avaliação dos projetos gráficos das coleções.

Ao desenvolver a análise proposta, foram investigados os protocolos de leitura presentes na diagramação das atividades; a construção do *layout* em função do conforto visual do alfabetizando; a tipografia em função do conceito da obra e da proposta pedagógica do livro; o espaçamento entre linhas e entre letras em função da quantidade de caracteres por linha nos textos longos; o tamanho da letra em função da composição, da proposta de atividade e do público–alvo; a combinação das cores das letras e das páginas em função da harmonia visual e do bom contraste para a legibilidade.

1 Destacamos que apenas esses Guias encontram–se disponíveis, em versão digital (formato PDF) para *download* nos sítios do MEC e do FNDE. Consultar http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseeb-educacao-basica&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com_content&view=article e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>

Esta pesquisa dialogou com os estudos de Isabel Frade sobre a relação entre aspectos gráficos e pedagógicos nos livros de alfabetização, os de Celia Belmiro sobre a relação entre textos verbais e imagens em cartilhas de alfabetização, os de Cyril Burt e de Miles Tinker sobre legibilidade, os de Marshall Lee e de Richard Hendel sobre *design* de livros, entre outros. Como fundamentação teórica, foram utilizados os estudos de François Richaudeau sobre legibilidade e produção de livros didáticos.

Na escola, instituição responsável pela alfabetização das crianças, o livro didático de alfabetização constitui-se em um importante instrumento de ensino de práticas de leitura e escrita. Costa Val e Marcuschi (2005) apresentam as seguintes considerações sobre o atual papel do livro didático na escola.

[...]o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos (2005, p. 8).

Podemos definir o livro didático como “um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula.” (BEZERRA,² 2001, *apud* PINHEIRO, 2010, p. 150). Esse feitio de livro didático, como destaca Pinheiro, “surgiu nos anos 1960 e se consolidou na década de 1970, início da expansão editorial desse tipo de livro, cuja principal função era estruturar o trabalho pedagógico.” (2010, p. 150). Sendo assim, para Pinheiro (2010, p. 147), trata-se de uma “tecnologia” do ensino, criada para “facilitar” o processo de ensino-aprendizagem. Como ressalta Batista, seu surgimento está associado “com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 1960 e 1970, e com processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos.” (BATISTA, 2003, p. 47).

Devido a seu importante papel no ensino, o livro didático vem sendo estudado em importantes pesquisas sobre leitura e formação de leitores. Muito tem-se discutido sobre os gêneros textuais, sobre as atividades de leitura propostas e, em algumas pesquisas, sobre as ilustrações e imagens presentes no livro. Porém, os aspectos gráficos desse suporte e as características visuais da conjugação do texto com as imagens – o *layout* e a diagramação – constituem-se em um campo ainda carente de pesquisas.

2 BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de portugueses*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

Batista e Rojo (2005), em um levantamento, há seis anos, das pesquisas sobre livro didático, descrevem e analisam o estado da investigação sobre livros escolares para a educação básica no Brasil. Os autores destacam que essas pesquisas estão concentradas apenas nos aspectos educacionais, principalmente didáticos, e apontam que o livro didático, enquanto suporte, precisa ser considerado objeto de investigação e ter seus aspectos econômicos, técnicos sociais e políticos investigados.

Pesquisas recentes sobre os livros didáticos de alfabetização no Brasil têm verificado que eles estão respondendo à tendência de apresentar diversos gêneros textuais, de diferentes suportes, com o objetivo de familiarizar o leitor com essa variedade. Essa é uma importante diferença entre os denominados *livros de alfabetização* e as *cartilhas* utilizadas até a década de 1990, aproximadamente, para a alfabetização. Nas cartilhas, era comum a presença de “textos construídos artificialmente para a aquisição das ‘técnicas de leitura e de escrita’.” (SOARES, 2003, p. 92). Era frequente nesses textos a ausência de unidade temática e de coerência.³ Já os livros de alfabetização estão baseados na concepção psicogenética de alfabetização. Como destaca Soares, nessa concepção, que vigora atualmente, “a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das ‘técnicas’ de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos *reais*, de práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2003, p. 92).

Livros que “focam o ensino–aprendizado na alfabetização e no letramento” (RIBAS, 2009, p. 51) vêm sendo considerados como possuidores de propostas teóricas e metodológicas mais atualizadas. Ribas (2009), ao investigar os princípios metodológicos em livros de alfabetização aprovados no PNLD 2007, destaca que

[...] um dos efeitos das avaliações dos livros de alfabetização no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), de 1998 até 2007, tem sido impulsionar, ao longo desses anos, um crescente investimento das editoras na renovação das obras inscritas, na busca de se adequar aos novos paradigmas de ensino da língua escrita nos primeiros anos de escolaridade (2009, p. 50).

Observa-se, assim, a importância do PNLD, no sentido de estabelecer critérios que servem como referência para a produção das obras. Propostas teóricas e metodológicas de ensino de leitura e escrita que priorizem não só a alfabetização,

³ Para maiores informações consultar SOARES, 2004. Como informa a pesquisadora, “as cartilhas estão apenas *aparentemente* afastadas das salas de alfabetização – pesquisas têm mostrado que elas continuam desempenhando um papel importante como recurso e apoio didático para alfabetizadoras inseguras na utilização dos chamados livros de alfabetização e insatisfeitas com os resultados com eles obtidos.” (p. 107).

mas também o letramento são destacadas por Ribas como “mais atualizadas e adequadas para o ensino da leitura e da escrita de crianças.” (2009, p. 51).

Ao procurar familiarizar o leitor com a variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade, com “textos reais”, alguns livros didáticos procuram caracterizar o gênero textual conforme sua apresentação em seu suporte original, utilizando diferentes tipos de letra e composição. No entanto, embora avancem do ponto de vista de apresentarem o gênero tal como aparece em seu suporte original, sua configuração variada de estilos tipográficos e diagramações pode prejudicar o próprio processo de alfabetização ao apresentar um *layout* confuso, sem uma hierarquia da informação bem-definida.

Em relação aos estudos realizados no campo do *design* gráfico e da produção editorial, destaca-se que a maior parte não pode ser aplicada ao livro para leitores iniciantes, em processo de alfabetização, que além de ter que reconhecer as letras, precisa prestar atenção no seu formato para escrevê-las. Há uma dimensão específica do formato desses livros que é determinada por critérios não apenas editoriais, mas também pedagógicos. Esta pesquisa analisou principalmente o uso da tipografia como elemento fundamental do projeto gráfico de um livro didático de alfabetização por considerar que os caracteres tipográficos são os aspectos mais importantes num livro que se propõe a ensinar a codificação da escrita. No decorrer da análise, buscando dialogar com atividades pedagógicas, traremos categorias conceituais do campo das artes gráficas, salientando que a contribuição pedagógica deste trabalho deve-se, principalmente, à discussão e elucidação de aspectos gráfico-editoriais. Acreditamos que, na fase de alfabetização, é fundamental que o projeto gráfico-editorial do livro seja adequado, para que o processo de aprendizagem seja mais eficiente.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos: o primeiro apresenta as referências teóricas da área gráfica, um dos objetivos desta pesquisa, que serviram de base para a elaboração dos critérios de avaliação utilizados na análise do *corpus*, assim como a metodologia adotada; o segundo apresenta a análise dos Guias do PNLD e suas fichas de avaliação e o terceiro, a análise de duas coleções aprovadas no PNLD 2010.

CAPÍTULO 1

REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Este capítulo tem por objetivo principal apresentar e discutir os conceitos fundamentais da tipografia e do *design* editorial que serviram de base para estabelecer os critérios de avaliação do *corpus* desta pesquisa. Utilizamos como fundamentação teórica os estudos de François Richaudeau (1979, 2005) sobre legibilidade e *design* de livros didáticos.

Engenheiro das artes e ofícios e fundador das Edições Retz, Richaudeau é um reconhecido especialista em tipografia, legibilidade e artes gráficas. No final dos anos 70, quando era diretor do *Centre D'études et de Promotion de la Lecture*, em Paris, foi convidado pela UNESCO⁴ para realizar um estudo sobre livros didáticos que tratasse dos pontos de vista pedagógicos, gráficos e comerciais como partes fundamentais para o desenvolvimento de tal tipo de publicação. Esse estudo compreendia a produção de um guia sobre a concepção, elaboração, fabricação e avaliação de livros didáticos. Primeiramente, o trabalho de Richaudeau foi submetido a um grupo de *experts* e a diferentes especialistas do secretariado da UNESCO. Posteriormente o trabalho foi enviado a especialistas em didática e em comunicação e todas as sugestões dadas por esses especialistas foram incorporadas ao trabalho final que deu origem ao livro *Conception et production des manuels scolaires*, publicado em 1979, em que Richaudeau apresenta e sistematiza as regras básicas para a concepção e produção de livros didáticos. A maioria dos conceitos tratados nessa obra foram atualizados no livro *Manuel de typographie et de mise en page*, publicado em 2005, que apresenta novas e mais aprofundadas reflexões e diretrizes em relação à composição tipográfica e ao *design* editorial de uma maneira mais ampla. Essas duas publicações (1979 e 2005) são a principal base teórica deste trabalho.

A influência do aspecto material do texto na leitura vem sendo destacada por importantes pesquisadores. Roger Chartier (1996) distingue dois conjuntos de dispositivos que tendem a impor um protocolo de leitura (uma maneira de ler) ao texto escrito: os procedimentos de produção de textos e os de produção de livros. No primeiro, encontram-se "senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção." (1996, p. 95). O segundo conjunto de dispositivos,

4 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. www.unesco.org.

com o qual o primeiro se funde, “é composto pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto (diagramação), sua tipografia, sua ilustração.” (1996, p. 95). Como ressalta Chartier, “esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididos pelo autor, mas pelo editor–livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto.”(p. 96).

O segundo conjunto de dispositivos destacados por Chartier pertence ao campo do *design* gráfico. Nesse campo, são estudados os elementos que fazem parte da composição de uma publicação impressa, como: o tipo de papel, o tipo de letra, o tamanho e as relações de proporção e posicionamento dos textos e imagens na página. Para Hendel (2003), as escolhas desses elementos, realizadas por um *designer*, contribuem para a definição do “assunto do livro”.

Não é somente o que o autor escreve num livro que vai definir o assunto do livro. Sua forma física, assim como sua tipografia, também o definem. 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.

Um romance alto e fino, ou um pequeno e quadrado, informa que o livro não é aquilo que seria de esperar. As monografias de pequeno formato (11,8 x 20,3 cm), que George Mackie usou para a *Edinburg University Press* nos anos 1970, parecem certamente mais fáceis de manusear do que a inchada monografia acadêmica da época, de tamanho exagerado (2003, p. 11).

Pode-se observar que Hendel também chama a atenção para a relação entre as dimensões de um livro e sua facilidade ou dificuldade de manuseio. Um livro grande e pesado pode dificultar seu manuseio por crianças, por não possuírem ainda o costume de lidar com esse tipo de objeto. Em se tratando de livros escolares, como o livro didático, deve-se ainda levar em conta o transtorno de as crianças carregarem uma mochila com vários livros pesados todos os dias.

Tão importante é o aspecto material do suporte que, dependendo de suas características, o texto é ou não compreendido. Sobre a diversidade de formas pelas quais um conteúdo pode ser expresso, Vaz ressalta:

Imaginemos uma investigação feita com vários locutores gravando um mesmo verso de um mesmo poeta. Embora o verso fosse absolutamente o mesmo, obteríamos tantas locuções diferentes quanto o número de pessoas participantes da experiência. Essas mesmas palavras pronunciadas se difeririam nas características individuais da voz de cada locutor, como no timbre, na ressonância, na intensidade, na altura, na inflexão, na expressividade etc. Por mais parecidas que sejam duas ou mais vozes,

são sempre diferentes e propiciam audições diversas. Aí está o cerne da nossa questão: no tratamento tipográfico diferenciado de um mesmo texto, obtêm-se tantas leituras diferentes quantas as maneiras como ele é graficamente apresentado. A composição de um texto com uma letra em detrimento de outra (são milhares de opções que dispomos) é extremamente conseqüente nos resultados da comunicação, bem-sucedidos ou desastrosos. A qualificação do *design* tipográfico é fundamental para a compreensão e melhoria do processo comunicativo (2002, p. 172).

O autor destaca que as formas tipográficas possuem personalidade e que um mesmo texto pode ser visualmente diferente de acordo com o tipo de letra utilizado na diagramação. Esse aspecto está relacionado com a alusividade e a neutralidade da tipografia, tratados com maior profundidade na seção 1.6 – Tipografia alusiva e tipografia neutra.

É importante ressaltar que, embora esta pesquisa se concentre nos aspectos tipográficos das coleções, consideramos de muita relevância o uso de imagens e de outros recursos gráficos que fazem parte do projeto gráfico-editorial dos livros. Belmiro, em seu estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil, destaca a relação da imagem com a escrita, ao apontar os recursos tipográficos como instrumentos de facilitação da leitura e criação de uma hierarquia da informação através dos símbolos gráficos, como a pontuação e a variação tipográfica como o negrito.

Do rigor do traçado da caixa alta, nós passamos ao traçado mais flexível da caixa baixa. Sobre um outro plano, por um método análogo, somos passados do romano ao itálico. Terminemos aqui essa evolução com as cursivas inspiradas nas escritas manuais rápidas, caracterizadas por sua inclinação (como o itálico) mas também, pelas suas ligações entre as letras. (BELMIRO, 2008, p. 61).

A autora aponta a importância da relação das imagens com o texto impresso no processo de construção do significado pelo leitor.

Esse momento quer destacar duas situações que considero fundamentais no trajeto da pesquisa: a primeira, de ordem teórica, garante à dimensão gráfica (e não apenas ao *design* gráfico do livro) constar como um dos elos possíveis entre as duas instâncias enunciativas, a verbal e a visual, indicando influências mútuas na constituição de cada uma. A segunda, de ordem pedagógica, explicita a relevância de abrir espaços para muitas e possíveis leituras das crianças. O alcance da escrita, quanto da imagem, é, em algum momento, ímpar e, por isso mesmo, singular no seu modo de realização. Cabe aqui lembrar a importância dessas afirmações para a área da educação, que pode ter o sentido da alfabetização revigorado se se lançar

mão desses conceitos para compreender outros olhares sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética (BELMIRO, 2008, p. 218).

Observa-se, assim, a importância da conjugação dos aspectos gráficos com os textuais e a influência mútua desses aspectos, gráfica e pedagogicamente. A utilização das imagens nos livros didáticos de alfabetização é considerada importante pelo PNLD, uma vez que um dos “critérios gerais” de avaliação – referente à adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais – é “o recurso a ilustrações que aproximem o aluno do material impresso e motivem a leitura.” (Guia PNLD 2010, p. 22).

1.1 Tipografia e legibilidade

A tipografia é considerada por Bringhurst (2005) uma arte, como a oratória, a música, a dança e a caligrafia. Segundo o pesquisador, ela é “um ofício por meio do qual os significados de um texto (ou sua ausência de significado) podem ser clarificados, honrados e compartilhados, ou conscientemente disfarçados.” (p. 23). O autor destaca a importância da composição tipográfica em um projeto editorial.

Em um livro maldesenhado, as letras, pulverizadas, postam-se como cavalos famintos no campo. Em um livro desenhado mecanicamente, elas assentam como pães mofados e carne de terceira na página. Já em um livro bem-feito, no qual *designer*, compositor tipográfico e impressor fizeram, todos, o seu trabalho, as letras estão vivas, não importa quantos milhares de linhas e páginas tenham de ocupar (2005, p. 25).

Rosemary Sassoon problematiza a questão da escolha tipográfica no *design* de livros para crianças.

As decisões sobre os tipos de letras, no entanto, sempre têm sido tomadas *por* adultos *para* crianças. Essas decisões muitas vezes são feitas por educadores sem conhecimentos específicos de tipografia, ou por *designers* que usam certos critérios para criar uma página atraente, que podem não ser os melhores para despertar o interesse das crianças (1993, p. 150, tradução do autor).⁵

A pesquisadora destaca que, quando a escolha tipográfica é feita por profissionais da área gráfica sem conhecimento da área pedagógica e *vice-versa*, o livro pode acabar

⁵ Texto original em inglês.

sendo mal-elaborado, gráfica ou pedagogicamente. Acreditamos que um trabalho conjunto entre profissionais da área do *design* e da pedagogia é fundamental para que a elaboração de um projeto gráfico-editorial de livros destinados a crianças, como o livro didático de alfabetização, seja bem-sucedido.

O tipógrafo Jan Tschichold⁶ apresenta a relação dos aspectos formais dos caracteres tipográficos com as questões de legibilidade e com as questões de concepção do *layout* do livro. Ele ressalta ainda que a escolha de um tipo de letra não pode ser feita a partir das preferências particulares do diagramador.

Antes de tudo, a própria forma das letras contribui muito para a legibilidade ou seu oposto. Pouca gente perde um minuto pensando na forma de um tipo. Para o leigo é quase impossível escolher, da congêrie de tipos disponíveis, aquele específico apropriado para o trabalho a realizar. A seleção não é somente uma questão de gosto (TSCHICHOLD, 2007, p. 36).

Uma das questões mais importantes dos aspectos gráfico-editoriais de um livro didático, sobretudo de alfabetização, é, sem dúvida, a legibilidade. Qualquer material que seja produzido com a finalidade de transmitir um conhecimento, ou melhor, que seja didaticamente projetado para ensinar algo, deve se utilizar dos recursos visuais da maneira mais clara possível. Isso quer dizer que a parte visual do material precisa facilitar a compreensão do conteúdo. Em se tratando do suporte livro impresso, sua materialidade é dividida em dois níveis: a fabricação do suporte – papel, impressão e acabamento, ou seja, o modo como o conteúdo é materializado, adquirindo tamanho, forma e peso, e o projeto gráfico do livro, ou seja, o modo como o conteúdo é apresentado.

Segundo Miles A. Tinker⁷ (1969), em seu clássico livro *Legibility of print*, as pesquisas sobre legibilidade só se expandiram notavelmente a partir de 1925. Antes de 1900, existiam poucos estudos experimentais sobre legibilidade documentados e, antes do século XIX, preocupavam-se principalmente com a aparência estética do impresso. Tinker apresenta esse panorama.

6 Jan Tschichold é um dos tipógrafos mais marcantes e influentes do século XX. Era um mestre na sua área: trabalhou como professor, escreveu vários livros, projetou fontes e trabalhou toda sua vida como desenhista e escritor. Sua significativa influência sobre a indústria de impressão e sobre *designers* da Europa e dos EUA é incontestável. Sua famosa fonte *Sabon* ainda é um *best seller*. Fonte – <http://www.linotype.com/794/inhonorofthe100thbirthdayofjantschichold.html>. Traduzido pelo autor.

7 Miles A. Tinker é uma autoridade em legibilidade de impressos, movimento dos olhos na leitura e iluminação para leitura, reconhecida internacionalmente. Fonte – *Legibility of print*.

Editores, impressores, oftalmologistas e educadores têm-se preocupado com a legibilidade da impressão por mais de um século. Nos anos anteriores, foram feitos muitos pareceres e recomendações expressas sobre esse assunto, porém baseados na observação casual e não em resultados de investigação científica. Até 1900, havia poucos estudos experimentais relatados, mas desde 1925, as pesquisas na área têm-se expandido sensivelmente. Antes do século XIX, a principal preocupação era com a aparência estética do impresso. Com o avanço da tecnologia de impressão, dois fatores adicionais entraram em cena: a economia da impressão e as práticas tradicionais. Por muitos anos, esses três fatores dominaram o arranjo da página impressa. A estética, a tecnologia da impressão e as práticas tradicionais ainda são importantes, embora em grau menor. Devido a estas práticas e pontos de vista, uma tipografia verdadeiramente científica tem sido desenvolvida lentamente (TINKER, 1969, p. 3, tradução do autor).⁸

Uma vez que o início das pesquisas sistemáticas sobre legibilidade datam de meados do século XX (1925), podemos atribuir a falta de uniformidade tipográfica dos materiais didáticos brasileiros à falta de atualização em relação às pesquisas sobre os aspectos gráficos e tipográficos de um projeto de livro. Os livros didáticos de certa forma reproduziam um modelo estético e gráfico das cartilhas que chegaram no Brasil antes da consolidação das pesquisas sobre tipografia e legibilidade. O primeiro livro considerado referência nesses estudos, *A psychological study of typography*, de Cyril Burt, foi publicado apenas em 1959. Desde então, os estudos sobre tipografia e legibilidade vêm-se aprofundando.

É importante destacar a diferença entre dois termos utilizados na análise dos aspectos tipográficos de uma publicação: *legibilidade* e *leiturabilidade*. Esses termos, frequentemente tomados como sinônimos, definem dois conceitos interdependentes, porém distintos. James Felici⁹ (2003), em seu livro *The complete manual of typography*, apresenta as seguintes definições para *legibilidade* e *leiturabilidade*:

Legibilidade e leiturabilidade são palavras comumente usadas no mundo da tipografia. Legibilidade refere-se à facilidade com que as letras e as formas das palavras, construídas por elas, são reconhecidas pelo leitor (Nós não lemos reconhecendo uma letra de cada vez, mas reconhecendo as formas das palavras e frases). Leiturabilidade refere-se à facilidade e ao conforto com que cada texto pode ser compreendido (2003, p. 104, tradução do autor).¹⁰

8 Texto original em inglês.

9 James Felici é jornalista, ex-editor executivo da revista *Publish*, e vem trabalhando na indústria editorial – com edição e produção – há mais de 30 anos. Entre seus livros, encontram-se: *The Complete Manual of Typography* (Peachpit Press), *The Desktop Style Guide* (Bantam / ITC) e *How to Get Great Type Out of Your Computer* (North Light). Escreveu para várias publicações, incluindo a *PC World* e a *Macworld*, e tem sido um palestrante de destaque na *Seybold Seminars*, *Macworld Expo*, e em outros eventos em todo o mundo. Fonte – <http://www.creativepro.com/articles/author/127296> – Tradução do autor.

10 Texto original em inglês.

Sendo assim, podemos afirmar que a legibilidade é uma propriedade dos caracteres de se fazerem identificar e distinguir entre os demais e a leitura está relacionada com a fluidez do texto. Marshall Lee (2004), em seu livro *Bookmaking*,¹¹ destaca a tendência, favorecida por dicionários permissivos, de se atenuar e até mesmo extinguir as distinções entre palavras de significado similar. Para o autor, numa sociedade cada vez mais tecnológica, se faz necessária toda precisão da linguagem. Segundo ele:

Legibilidade é a qualidade da letra (ou escrita) que a torna *possível* de ler. Leiturabilidade é a característica de um corpo de texto que o faz *confortável* de ler. Ambos são termos relativos. Por exemplo: uma fonte tamanho 4 pontos usada nos créditos de uma ilustração pode ser legível porque é possível de ser lida a uma distância normal de leitura para um livro. Para ler uma publicidade no alto de um prédio, o menor tamanho legível de letra seria 15,24 cm de altura. Da mesma forma, um texto composto com tipo corpo 8 pontos, sem entrelinha, talvez seja legível numa enciclopédia onde o texto para cada verbete apresenta apenas um ou dois parágrafos, mas ele não seria leiturável em um romance de 320 páginas – apesar de ambos serem legíveis (LEE, 2004, p. 128, tradução do autor).¹²

Sendo assim, é importante destacar que um texto pode ser legível e não ser leiturável, mas todo texto leiturável (de leitura “confortável”) é necessariamente legível. Marshall Lee destaca ainda a importância fundamental dos conceitos de legibilidade e leiturabilidade para o *design* de livros. Segundo o autor, tais atributos constituem sempre uma meta a ser alcançada em qualquer projeto editorial.

Leiturabilidade e legibilidade são tão fundamentais para o *design* de livros que não há mais necessidade de defender sua importância. Seria como defender a importância da força estrutural ao discutir arquitetura. A desejável presença desses atributos pode ser tomada como ponto pacífico. A questão não é mais se eles *devem* ser alcançados, mas *como* (LEE, 2004, p. 128, tradução do autor, grifos do autor).¹³

Marshall Lee acrescenta ainda que a legibilidade das páginas é afetada por pelo menos nove fatores, descritos a seguir:

11 O livro *Bookmaking*, lançado em 1965, revisado em 1979 e atualizado em 2006, é considerado a maior referência no campo editorial nos últimos 30 anos. É conhecido como a “incontestável bíblia do mercado editorial” – ver em: <http://www.amazon.com/Bookmaking-Editing-Design-Production-Third/dp/0393730182>.

12 Texto original em inglês.

13 Texto original em inglês.

- o tipo de letra;
- o tamanho da letra;
- o comprimento da linha;
- o espaçamento entre linhas;
- a mancha gráfica da página (incluindo as margens);
- o contraste entre o papel e a tipografia (incluindo a cor);
- a textura do papel;
- as relações tipográficas com a página (cabecinhos, fólhos¹⁴ etc.);
- adequação do conteúdo (2004, p. 128, tradução do autor).¹⁵

Esses fatores podem ser relacionados com os três tipos de legibilidade apresentados por Richaudeau (2005). O primeiro é chamado de legibilidade microtipográfica ou microlegibilidade; o segundo, de legibilidade macrotipográfica ou macrolegibilidade e o terceiro, de legibilidade linguística, por sua vez dividida em legibilidade das palavras e legibilidade das frases. Podemos afirmar o seguinte: o tipo, o tamanho e a cor da letra determinam a *microlegibilidade*; o comprimento da linha, o espaçamento entre linhas, a mancha gráfica, as relações tipográficas com a página e a textura do papel determinam a *macrolegibilidade*; e a adequação do conteúdo determina a *legibilidade linguística*. Apresentamos, a seguir, as definições dos conceitos de microlegibilidade, macrolegibilidade e legibilidade linguística e os princípios que regem suas relações, conforme descritos por Richaudeau (2005).

1.1.1 Os três tipos de legibilidade: microlegibilidade, macrolegibilidade e legibilidade linguística

A legibilidade microtipográfica está relacionada com as características físicas das letras, ou seja, o tipo de letra, as proporções das ascendentes e descendentes, a espessura das hastes e, principalmente, a relação entre a espessura da letra e seu "miolo". A seguir apresentamos os seis fatores que interferem na legibilidade microtipográfica, ou microlegibilidade, descritos por Richaudeau (2005).

Primeiro fator: a dimensão dos caracteres

O primeiro fator que interfere na legibilidade é a dimensão dos caracteres. O pesquisador recomenda "para adultos, altura x mínima de 1,4mm, que corresponde, em média, a um corpo de letra tamanho 8." (RICHAUDEAU, 2005, p. 34). Para crianças, são recomendados os tamanhos de letra apresentados, a seguir, no QUADRO 1.

¹⁴ Fólho se refere ao texto complementar inserido nas margens da folha, com informações que ajudam dando informações ao leitor no livro, como acontece nesta página - "Capítulo 2 - análise do Guia do PNLD e de suas fichas de avaliação".

¹⁵ Texto original em inglês.

QUADRO 1

Tamanhos de fontes para diferentes faixas etárias

de 5 a 6 anos	altura x – 3mm	corpo médio – 16 a 18
de 7 a 8 anos	altura x – 2,5mm	corpo médio – 14 a 16
9 anos	altura x – 2mm	corpo médio – 12
10 anos em diante	altura x – 1,7 a 2mm	corpo médio – 10 a 12

Fonte: RICHAUDEAU, 2005, p. 34, tradução do autor¹⁶

Segundo fator: o esqueleto dos caracteres

A forma dos caracteres também é um fator fundamental para a legibilidade. Levando em conta os hábitos de leitura do leitor ocidental contemporâneo, pode-se sustentar que

- as palavras compostas em caixa baixa são sensivelmente mais legíveis do que aquelas compostas em caixa alta;
- as palavras compostas em itálico são ligeiramente menos legíveis do que as compostas em romano (RICHAUDEAU, 2005, p. 34, tradução do autor).¹⁷

Terceiro fator: o estilo dos caracteres

Uma discussão ainda vigente nos dias de hoje está relacionada com a diferença entre tipos sem serifa e serifados como fator que favorece a legibilidade. De acordo com Richaudeau, “para a composição de textos correntes, as mais sérias experiências realizadas em laboratório não revelam diferenças significativas de velocidade de leitura entre os estilos de fonte de texto.”(2005, p. 34, tradução do autor).¹⁸

Quarto fator: alinhamento (ou justificação) do texto

Richaudeau aponta que, em termos de comprimento de linha, a legibilidade é prejudicada apenas em casos extremos. Só se percebem ligeiras reduções da velocidade de leitura de uma linha de texto quando esta é excepcionalmente curta ou longa.

Para leitores adultos, não é relevante a diferença de velocidade de leitura dos textos justificados ou alinhados à esquerda. A escolha do tipo de alinhamento do bloco de texto é feita essencialmente por critérios de ordem estética (RICHAUDEAU, 2005, p. 35, tradução do autor).¹⁹

16 Texto original em francês.

17 Texto original em francês.

18 Texto original em francês.

19 Texto original em francês.

Por outro lado, na prática, a justificação do bloco de texto acarreta – na maioria das vezes – um espaçamento entre letras e palavras irregular, o que interfere na legibilidade do texto. Devemos considerar que, no caso das crianças enquanto leitores iniciantes, seria recomendada a utilização do alinhamento à esquerda para que os espaçamentos entre letras e palavras permaneçam inalterados e constantes, facilitando a correta percepção das “palavras-forma”.

Cabe aqui uma explicação sobre o termo *palavra-forma*. Conhecido na língua inglesa como *word-form*, refere-se à silhueta da palavra composta por letras minúsculas, característica que lhe confere individualidade e facilita sua identificação e memorização. A figura a seguir apresenta o comparativo entre uma palavra composta em caixa alta (que forma um retângulo) e a mesma palavra composta em caixa baixa (que apresenta uma palavra-forma).



FIGURA 1 – Palavras compostas em caixa alta (não configuram palavra-forma) e em caixa baixa (configuram palavra-forma).
Fonte – *Detail in typography*, 2008, p. 24.

Quinto fator: comprimento das linhas

Em termos de comprimento de linha, a legibilidade só é prejudicada em casos extremos. Só se percebem ligeiras reduções da velocidade de leitura de uma linha de texto quando esta é excepcionalmente curta ou longa.

Sexto fator: espaçamento entre linhas

Richaudeau aponta que a velocidade de leitura é ligeiramente afetada se for utilizado um espaço entre linhas muito reduzido, desproporcional ao comprimento da linha de texto (2005, p. 38). É importante considerar a forma dos caracteres e não somente seu tamanho para determinar o espaçamento entre linhas. Uma tipografia visualmente maior suscita um maior espaço entre linhas, mesmo que numericamente o espaço pareça proporcional. Detalharemos a relação visual e numérica do tamanho dos caracteres na seção 1.4. Podemos afirmar que a grande contribuição de Richaudeau para os estudos sobre legibilidade foi a determinação da dimensão dos caracteres em função, não mais do tamanho do corpo em pontos, mas do tamanho mínimo da altura das minúsculas. Ao apresentar, no QUADRO 1, os valores da altura da letra minúscula, o pesquisador estabelece um novo parâmetro para o dimensionamento

das letras que as uniformiza visualmente. Com o tamanho da letra minúscula de uma determinada fonte, se determina seu tamanho visual e não mais numérico. Trataremos desse assunto no item 1.4, que aborda as medidas tipográficas. Diante do exposto por Richaudeau e, considerando que o primeiro fator que influencia a legibilidade está relacionado com a altura da letra minúscula, podemos concluir que um texto composto por maiúsculas e minúsculas – ao contrário de um texto composto apenas por maiúsculas – é essencial para a legibilidade.

Em relação ao estilo de letra, de acordo com Richaudeau, não se percebe diferença de leitura entre as famílias tipográficas de trabalho. As chamadas fontes de trabalho são aquelas utilizadas para a composição de textos – sem serifa e serifadas. Isso quer dizer que não se percebe diferença significativa de leitura entre as diferentes famílias tipográficas de texto.

Richaudeau, depois de apresentar os fatores que influenciam a microlegibilidade, apresenta os princípios que regem a macrolegibilidade. A legibilidade macrotipográfica diz respeito ao *layout* da página, ou seja, os blocos de texto, a largura da coluna, a quantidade de caracteres por linha, a entrelinha, a entreletra e a relação entre os blocos de texto com os demais elementos compositivos da página – imagens, margens e espaços em branco. A seguir apresentamos as oito leis, destacadas por Richaudeau, que regem a macrolegibilidade.

Primeira lei:

De acordo com Richaudeau, o “olho” do leitor ocidental está condicionado a explorar a página impressa de cima para baixo e da esquerda para a direita. Por isso, é preferível, por exemplo, colocar um título de capítulo no alto da página; e, pela mesma razão, é desejável alinhar os subtítulos do mesmo capítulo à esquerda da página, eventualmente centralizado (RICHAUDEAU, 2005, p. 87).

Segunda lei:

O “olho” do leitor é naturalmente atraído pelos elementos visuais que são visualmente mais fortes. Isso significa que é importante gerenciar os pesos visuais dos títulos e subtítulos para estabelecer uma hierarquia entre os blocos tipográficos (RICHAUDEAU, 2005, p. 87).

Terceira lei:

A escolha do leitor entre os blocos tipográficos da página é inconscientemente dirigida pelas suas diferenças de força, de cor tipográfica e pelos seus contrastes. Contudo, a percepção desses contrastes pode ser profundamente influenciada e

mesmo modificada pelo ambiente dos blocos tipográficos, ou seja, pelos espaços em branco que os envolvem (RICHAUDEAU, 2005, p. 87).

Quarta lei:

As capacidades de discriminação do olho entre as hierarquias tipográficas em uma página são limitadas. Se as leis descritas anteriormente são aplicadas abundantemente em uma mesma página, o olho, diante de uma profusão de composições tipográficas variadas, não consegue perceber as diferenças e irá atribuir a mesma importância a todos os elementos da página. Sendo assim, o excesso de recursos tipográficos gera uma perda da hierarquia, causando uma confusão na ordem de leitura. Um *layout* eficaz é sempre caracterizado por uma economia de recursos. Deve-se evitar o uso de múltiplos estilos, corpos e pesos de caracteres em uma mesma página e dentro de uma mesma obra (RICHAUDEAU, 2005, p. 87).

Quinta lei:

Se o leitor deve procurar informações entre as páginas de uma publicação, ele procura prioritariamente essas informações “à direita das páginas da direita (páginas ímpares); à esquerda das páginas da esquerda (páginas pares).” (RICHAUDEAU, 2005, p. 88, tradução do autor).²⁰ Isso significa que a utilização dos fólhos deve ser empregada preferencialmente na parte de cima da página da direita.

Sexta lei:

Quanto maior uma ilustração, mais ela irá chamar a atenção do leitor. Ao contrário, um bloco tipográfico de seis linhas não chama mais atenção do que um bloco de três linhas (RICHAUDEAU, 2005, p. 88).

Sétima lei:

Ilustrações coloridas chamam mais atenção do que ilustrações em preto e branco (RICHAUDEAU, 2005, p. 88).

Oitava lei:

As sete leis anteriores podem naturalmente se somar parcialmente e reforçar seus efeitos. Por outro lado, em alguns casos particulares, o uso engenhoso do contraste pode atenuar ou até contrariar o efeito dessas leis. Por exemplo: uma pequena ilustração em preto e branco, acompanhada por um texto curto, colocada sozinha em uma página branca se destacará mais do que oito ilustrações coloridas colocadas na página vizinha, umas contra as outras sem espaços brancos para separá-las (RICHAUDEAU, 2005, p. 88).

²⁰ Texto original em francês.

Por fim, a legibilidade linguística é dividida por Richaudeau em legibilidade das palavras e legibilidade das frases. O pesquisador destaca que pesquisas realizadas em laboratórios de psicolinguística mostraram que as palavras mais legíveis são:

- palavras pessoais que nos tocam intimamente, relacionadas com os sentimentos de carinho – por exemplo: “abraçar” ou “avó”;
- palavras de motivação, por exemplo, verbos como “conquistar” ou “vencer”;
- palavras concretas e precisas que se relacionam com a realidade da vida cotidiana, por exemplo, “comprar” ou “sobressaltar-se”;
- palavras mais curtas (RICHAUDEAU, 2005, p. 33, tradução do autor).²¹

O autor acrescenta que uma frase é melhor compreendida e melhor retida se ela possuir “uma ou mais “palavras-chave” funcionais – (quem, porque, que), palavras que favorecem uma antecipação da compreensão.” (RICHAUDEAU, 2005, p. 33).

Uma vez que o foco desta pesquisa não é a problematização dos métodos de alfabetização, não aprofundaremos as discussões sobre a questão da legibilidade linguística, que está diretamente relacionada com a complexidade das palavras e frases – temas trabalhados pedagogicamente nos diferentes métodos de ensino.

1.2 Classificação tipográfica

Para podermos determinar a escolha da tipografia a ser utilizada em uma publicação é preciso, primeiramente, ter conhecimento da classificação das famílias tipográficas. Existem vários sistemas de classificação dos quais adotaremos como padrão de referência a classificação da Associação Tipográfica Internacional (ATyPI).²² Essa Associação é o fórum global e o ponto de encontro da comunidade tipográfica formada por *designers* de tipos, *designers* gráficos e desenvolvedores de fontes do mundo todo. Foi fundada em 1957 por Charles Peignot e desde então é o órgão internacional com representação em mais de 40 países, responsável pelos encontros e ações conjuntas da comunidade tipográfica. A AtyPI é responsável por preservar a cultura, história e tradição tipográfica, além de divulgar as novas fontes digitais, organizar conferências e publicações sobre tipografia (<http://www.atypi.org/>).

Richard Hendel²³ apresenta, em seu livro *Design do livro*, algumas considerações em relação à utilização da tipografia em projetos editoriais. Além da desejável

21 Texto original em francês.

22 <http://www.atypi.org/>

23 Richard Hendel é sócio-diretor e gerente de *design* e de produção da Editora da Universidade da Carolina do Norte – fonte – <http://yalepress.yale.edu/book.asp?isbn=9780300075700>

parceria entre autor do texto e diagramador do livro, é preciso determinar o tipo de letra a ser utilizado em função de adequar suas características físicas ao teor do conteúdo, em termos de complexidade de compreensão. Podemos considerar a princípio que, quanto mais complexo for o texto, mais neutra deve ser a tipografia utilizada para que suas características visuais não interfiram ou influenciem pouco na interpretação e compreensão do conteúdo do texto. O autor apresenta a definição de dois conceitos fundamentais para a classificação dos tipos de letra. Além da classificação da tipografia em famílias tipográficas, os tipos de letra também podem ser classificados como alusivos ou neutros. Aprofundaremos essa diferença na seção 1.6, que trata da tipografia alusiva x tipografia neutra.

A partir da metade do século passado, quando foi fundada a AtypI (Associação Tipográfica Internacional) e padronizada a classificação das famílias tipográficas, as fontes sem serifa (grotesque) passam a compor os textos com neutralidade, sem fazer referência visual a nenhuma época ou estilo. As famílias são classificadas em função de uma contextualização histórica e estética desde o início da utilização dos caracteres latinos no lugar dos góticos, fortemente influenciada por Nicolas Jenson e Aldus Manutius no século XV, seguida por Claude Garamond no século XVI. As formas das letras (principalmente das serifadas) determinam e identificam sua época e estilo.

De acordo com Richaudeau (2005), a classificação Vox-AtypI das famílias tipográficas as divide da seguinte forma:

- Grupo 1 – Romanas Humanistas;
 - Grupo 2 – Romanas Garaldas;
 - Grupo 3 – Romanas Transicionais (ou Reais);
 - Grupo 4 – Romanas Didones;
 - Grupo 5 – Romanas Mecanizadas;
 - Grupo 6 – Lineares (Sem Serifa);
 - Grupo 7 – Incisas;
 - Grupo 8 – Script (Cursivas);
 - Grupo 9 – Manuais;
 - Grupo 10 – Fraktur (Góticas);
 - Grupo 11 – Não Latinas;²⁴
- (2005, p. 54, tradução do autor).²⁵

Richaudeau (1979) considera que, para a composição de textos, apenas seis das 11 classes de famílias tipográficas são indicadas:

24 Não latinas são as tipografias que utilizam ideogramas e outros tipos de caracteres como código.

25 Texto original em francês.

QUADRO 2
Famílias tipográficas para texto

Romano Humanista	Romano Transicional
Romano Garaldo	Romano Mecanizado
Romano Didone	Sem Serifa

Fonte: RICHAUDEAU, 1979, p. 113, tradução do autor²⁶

Ao selecionar as seis famílias tipográficas citadas, podemos concluir que, por exclusão, o pesquisador descarta a utilização dos demais tipos de famílias tipográficas para texto – inclusive as manuscritas. Apresentamos, a seguir, algumas informações sobre as famílias tipográficas consideradas por Richaudeau como ideais para a diagramação de textos.

1) Romano Humanista

Desenvolvida no século XV, foi o primeiro tipo de letra latina utilizado no lugar das letras góticas. A fonte mais importante dessa época foi a *Jenson*, criada por Nicholas Jenson por volta de 1470. Essa fonte influenciou o desenho da maioria das tipografias desenhadas posteriormente. A FIGURA 2 apresenta a fonte Jenson.



FIGURA 2 – Romano Humanista – *Jenson* (1470). Figura elaborada pelo autor.

2) Romano Garaldo

O nome “Gardaldo” vem da junção do nome de Aldus Manutius com o sobrenome de Claude Garamond, dois grandes nomes da tipografia e da impressão do século XVI. A tipografia mais representativa dessa categoria é a *Garamond*, desenvolvida por Claude Garamond por volta de 1531. A *Garamond* ainda hoje é muito utilizada para composição de livros. Vale a pena destacar que, com a tipografia digital, surgiram várias versões da *Garamond* baseadas em suas formas originais. Encontramos, por

²⁶ Texto original em francês.

exemplo, versões como a *Apple Garamond*, utilizada pela *Apple Computer* como parte de sua identidade visual nos anos 1980. A figura a seguir apresenta a versão clássica, que mais se aproxima dos desenhos originais do século XVI.



FIGURA 3 – Romano Garaldo – *Garamond* (1531). Figura elaborada pelo autor.

3) Romano Transicional

Essa família tipográfica também é conhecida como “Romano do Rei” e apresenta traços menos orgânicos e mais proporcionais e geométricos. A fonte mais representativa dessa categoria é a *Baskerville*, desenvolvida por John Baskerville no século XVIII.



FIGURA 4 – Romano Transicional – *Baskerville* (1762). Figura elaborada pelo autor.

4) Romano Didone

O nome “Didone” vem da junção dos sobrenomes de François Ambroise Didot e de Giambattista Bodoni, dois grandes nomes da tipografia e da impressão do fim do século XVIII e início do século XIX. As tipografias dessa época revolucionaram a indústria editorial por apresentarem desenhos radicais – o que suscitou o desenvolvimento de novas ligas metálicas, papéis e tintas para possibilitar sua impressão. A fonte mais conhecida e representativa dessa categoria é a Bodoni, desenvolvida por Giambattista Bodoni por volta de 1790.



FIGURA 5 – Romano Didone – *Bodoni* (1790). Figura elaborada pelo autor.

5) Romano Mecanizado

Com a Revolução Industrial e o surgimento do mercado publicitário, se fez necessário o desenvolvimento de tipos de letra que se destacassem dos demais para chamar atenção. Foram criados tipos mais pesados para serem utilizados em logomarcas, cartazes e peças publicitárias. Os tipos romanos mecanizados possuem esse nome por apresentarem, em sua maioria, características visuais semelhantes às das letras utilizadas nas máquinas de escrever. A figura a seguir apresenta a fonte *American Typewriter*, desenvolvida por Joel Kaden and Tony Stan em 1974.²⁷

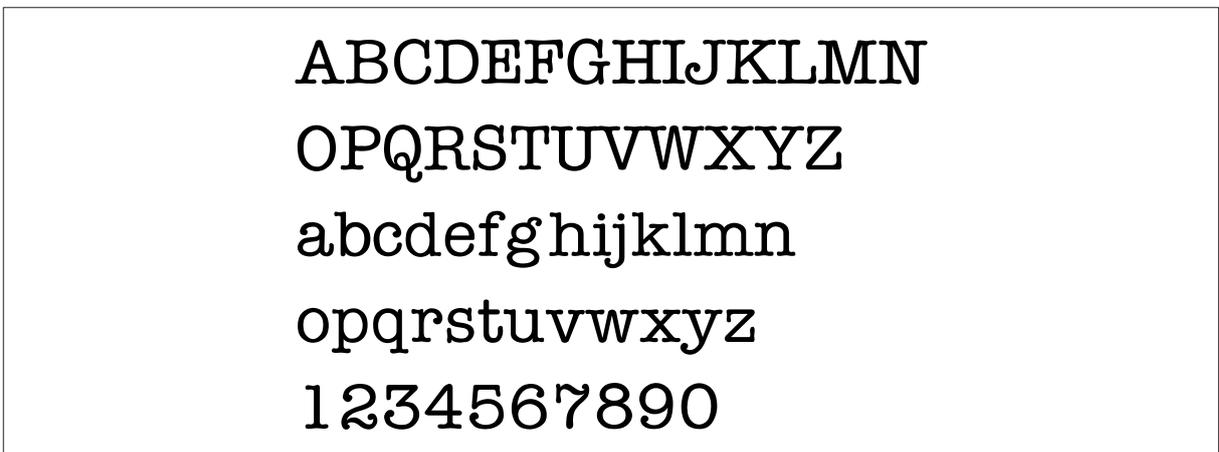


FIGURA 6 – Romano Mecanizado – *American Typewriter* (1974). Figura elaborada pelo autor.

6) Sem Serifa:

Os tipos sem serifa (ou lineares) são subdivididos em: grotescos, neogrotescos, geométricos e humanistas. Dentro dos lineares, encontramos duas subdivisões que são importantes em termos de legibilidade: os lineares geométricos – que não são adequados para textos por possuírem caracteres parecidos entre si em função de seu

27 Maiores informações sobre a fonte em: <http://www.identifont.com/find?font=american+typewriter&q=Go>

desenho geométrico – e os neogrotescos – que foram desenhados para possuírem boas proporções e boa legibilidade. Uma vez que Richaudeau não discutiu essas particularidades formais dos tipos sem serifa, podemos problematizar a utilização dos tipos lineares geométricos para a composição de textos. Esse assunto será aprofundado na seção 3.4, que trata da análise microtipográfica do *corpus* desta pesquisa.



FIGURA 7 – Sem Serifa – *Helvetica* (1961). Figura elaborada pelo autor.

Ressaltamos que o aspecto mais importante da classificação das famílias tipográficas é a padronização de suas nomenclaturas. Quando se utiliza termos não técnicos, como *letra bastão*, ou *letra de fôrma*, estamos nos referindo normalmente a um tipo específico de letra que faz parte de uma cultura pedagógica. Porém essa classificação não é padronizada, o que provavelmente implicará análises equivocadas da estrutura formal de um determinado tipo de letra utilizado em um texto. Faz-se necessário então, uma padronização e um maior aprofundamento dos conceitos e nomenclaturas utilizados na classificação tipográfica das letras.

1.3 Serifas e legibilidade

As famílias tipográficas recomendadas por Richaudeau para a composição de textos se resumem, essencialmente, a tipos sem serifa e serifados. Primeiramente é importante apresentar a diferença estrutural essencial entre os dois tipos de famílias para, posteriormente, começarmos a tratar da legibilidade dos textos propriamente ditos. A FIGURA 8 apresenta a diferença visual entre tipos serifados e sem serifa.

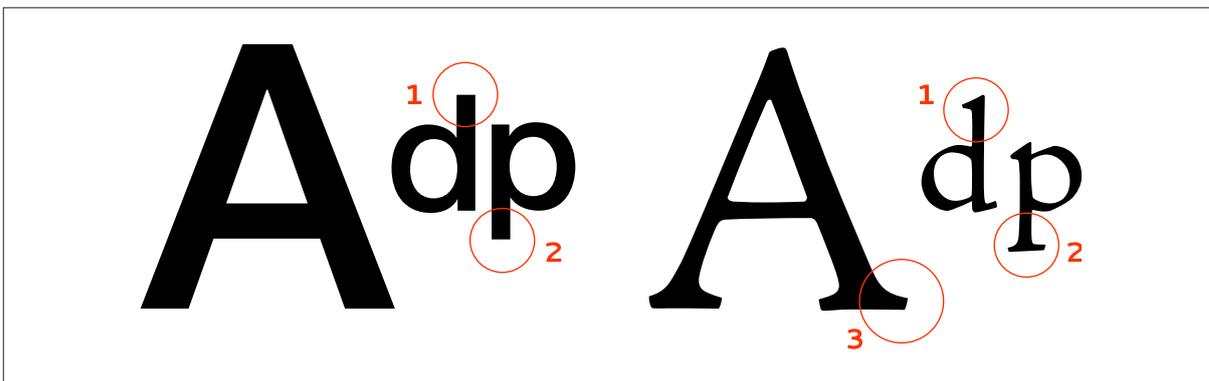


FIGURA 8 – Comparativo entre tipografia sem serifa e serifada. 1) Haste ascendente; 2) Haste descendente; 3) Serifa. Figura elaborada pelo autor.

Muitas pesquisas sobre legibilidade têm procurado responder à seguinte questão: qual seria a influência de uma fonte com ou sem serifa na diagramação de um texto? Munakata (1999), ao fazer referência às pesquisas experimentais realizadas no exterior, citadas por Albuquerque²⁸ (1976) na década de 1970, destaca, nessas pesquisas, “um lugar-comum da tipografia: o de que, para textos longos, as letras com serifa apresentam grau de legibilidade maior do que as sem serifa.” (MUNAKATA, 1999, p. 581).

O texto de Munakata, publicado em 1999, faz referência a um artigo de Francisco Albuquerque, publicado em 1976, época em que não existia ainda a editoração eletrônica – surgida em 1984 com o computador pessoal *Apple Macintosh*, o *software* de editoração *Aldus Pagemaker* e a linguagem *PostScript*. Naquela época predominavam estudos que defendiam ou criticavam o uso de tipos serifados como sendo os melhores para a legibilidade de um texto. No entanto, uma revisão recente mostra como essa questão é controversa. Alex Poole, *designer* de interação especialista em usabilidade e acessibilidade, apresenta, em seu sítio, um artigo²⁹ que tenta responder à seguinte pergunta: “quais são mais legíveis: fontes serifadas ou sem serifa?” Poole comenta as principais pesquisas sobre a possível superioridade das fontes serifadas ou das sem serifa e apresenta os argumentos contrários às afirmações defendidas por essas investigações. No final do artigo, o *designer* conclui que

O que inicialmente parecia uma questão puramente dicotômica entre serifa *versus* sem serifa resultou em um corpo de pesquisa constituído de argumentos e contra-argumentos frágeis e que, estudo após estudo, chegam à conclusão de que não há “nenhuma diferença”. Seria o caso de

28 ALBUQUERQUE, Francisco F. L. de. Que sabemos sobre livro didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº138, v. 138, 1976, p.218-223.

29 Consultar <http://alexpoole.info/which-are-more-legible-serif-or-sans-serif-typefaces>

que mais de cem anos de pesquisas tenham sido marcados por repetidas falhas metodológicas, ou são as serifas simplesmente uma “pista falsa” tipográfica?

É claro que é possível que as serifas ou a falta delas tenha um efeito sobre a legibilidade, mas é muito provável que ele seja tão periférico para o processo de leitura que não seja passível de medição (LUND, 1999).

De fato, uma maior diferença na legibilidade pode ser mais facilmente encontrada dentro dos membros de uma mesma família tipográfica do que entre um tipo de letra com ou sem serifa. (TINKER, 1963; ZACHRISSON, 1965).

Há também outros fatores, como altura-x, tamanho do miolo, espaçamento entre letras e espessura do traço, que são mais significativas para a legibilidade do que a presença ou ausência de serifas. (POULTON, 1972; REYNOLDS, 1979).

Finalmente, devemos aceitar que tipos mais razoavelmente concebidos em uso regular serão igualmente legíveis, e que faz muito mais sentido argumentar em favor do uso de fontes com serifa ou sem serifa por razões estéticas do que por questões de legibilidade. (BERNARD, 2001; TINKER, 1963).

(POOLE.<http://alexpoole.info/which-are-more-legible-serif-or-sans-serif-typefaces>, tradução do autor)³⁰

Como vimos, o termo legibilidade é complexo e depende de uma série de fatores dos quais a presença ou ausência de serifas não faz parte. Conforme apresentado na seção 1.1, são o tamanho e a forma das letras que influenciam a legibilidade de um texto e não a presença ou a ausência de serifas.

1.4 Medidas tipográficas

O segundo aspecto apresentado por Marshall Lee (2004) que influencia a legibilidade do texto é o tamanho da letra, conforme destacamos na seção 1.1 deste trabalho. O pesquisador Cyril Burt, anteriormente a Lee, em seu livro *A psychological study of typography*, apresenta alguns métodos para determinar a legibilidade de um tipo de letra, como por exemplo: a facilidade de ler letras, palavras, ou frases em função da distância em que podem ser lidas; a velocidade de leitura de trechos de textos em prosa, quando o objetivo é compreender o conteúdo das passagens. O autor ainda destaca que a legibilidade é o resultado da influência de seis fatores: o tipo de letra; seu peso (*light*, normal ou *bold*); seu tamanho (em pontos);³¹ o espaço entre linhas (*leading*); o tamanho da linha e as margens. Em termos de tamanho de letra, o pesquisador apresenta a seguinte tabela de tamanhos mínimos ideais de letra para cada faixa etária, considerando o bloco de texto diagramado com a fonte *Times New Roman*.

30 Texto original em inglês.

31 O ponto tipográfico adotado no Brasil equivale a 0,352 milímetro (ponto inglês).

QUADRO 3

Proporções de letras para diferentes faixas etárias

Idade	Tamanho da letra (pontos)	Tamanho do corpo (pontos)	Altura x (mm)	Letras por linha (de 100 mm)	Tamanho das linhas (mm)	Entrelinha (mm)	Linhas em cada 127mm de altura
até 7	24	30	3,81mm	30	127mm	6,6mm	12
7 a 8	18	20	2,79mm	38	101,6mm	4,31mm	18
8 a 9	16	18	2,28mm	45	88,9mm	4,06mm	20
9 a 10	14	15-16	1,77mm	52	95,2mm	3,30mm	24
10 a 12	12	14	1,72mm	58	101,6mm	3,04mm	26
Acima de 12	11	12	1,52mm	60	114,3mm	2,54mm	30

Fonte: BURT, 1959, p. 12, tradução do autor³²

O quadro apresenta algumas informações muito importantes para entendermos as relações das partes das letras com suas dimensões. Explicaremos, a seguir, as quatro primeiras colunas da tabela, que se referem aos aspectos microtipográficos dos caracteres.

O “tamanho da letra” refere-se ao tamanho da altura da maiúscula. O “tamanho do corpo em pontos” é a medida a que nos referimos quando dizemos que um texto foi digitado com “Arial 12”. Isso significa que estamos utilizando a fonte *Arial* e seu tamanho, ou “corpo”, mede 12 pontos. A quarta coluna, “altura x”, refere-se à altura da letra minúscula.

Aqui se faz necessária uma explicação fundamental: as medidas tipográficas possuem dois tipos de ponto diferentes: o ponto francês, equivalente a 0,371 milímetro, e o ponto inglês, que é a medida mais comumente adotada, inclusive no Brasil, equivalente a 0,352 milímetro. Para transformarmos em milímetros o tamanho de uma fonte que mede 12 pontos, por exemplo, bastaria multiplicar o valor 0,352 por 12 e obteríamos 4,22 milímetros. Porém, as medidas tipográficas foram padronizadas na época da impressão tipográfica com tipos móveis de metal, o que significa que a medida 12 pontos equivale à distância do ponto mais inferior da haste descendente até o ponto mais alto da haste ascendente do caractere. A figura a seguir apresenta as medidas tipográficas.

³² Texto original em inglês.



FIGURA 9 – Medidas tipográficas. Figura elaborada pelo autor.

Podemos observar que as medidas tipográficas estão intimamente relacionadas com a forma da letra. Assim sendo, dependendo das proporções das hastes ascendentes e descendentes dos caracteres, seu tamanho visual varia dentro da mesma “medida tipográfica”. Em outras palavras: o tamanho da letra “*Times* corpo 16” é diferente da letra “*Arial* corpo 16”, apesar das duas possuírem 16 pontos de medida. Dessa forma, definir apenas o tamanho da letra em pontos não é o suficiente para determinar seu “tamanho visual”. A próxima figura mostra essa diferença visual.

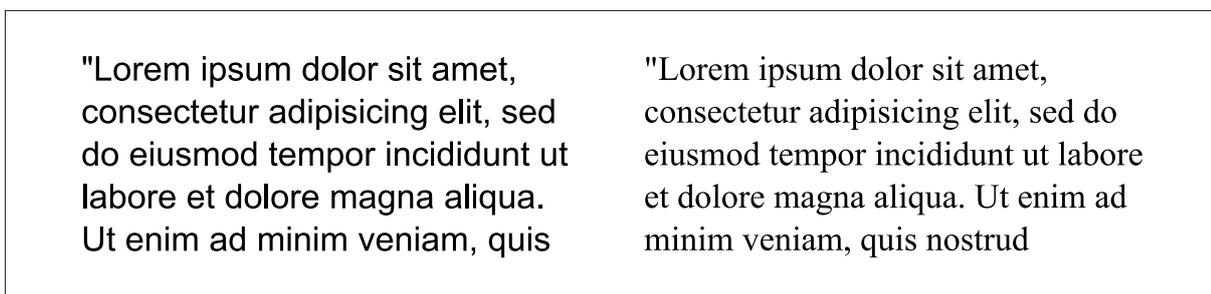


FIGURA 10 – Blocos de texto compostos em *Arial* corpo 16 e *Times New Roman* corpo 16. Podemos observar que a *Arial* é maior do que a *Times*. Figura elaborada pelo autor.

François Richaudeau atualiza, em 2005, os conceitos discutidos por ele em 1979, apresentando uma tabela de tamanhos de letra considerados ideais para diferentes faixas etárias, tendo como ponto de referência a altura da letra minúscula (chamada de altura x) e não mais o tamanho do corpo em pontos – medida que serve agora apenas como referência aproximada. Com isso, a tabela consegue estabelecer medidas tipográficas mais precisas, uma vez que os valores de referência independem das proporções das hastes ascendentes e descendentes. A figura a seguir apresenta dois blocos de texto que foram diagramados considerando a altura da letra minúscula em vez do tamanho da fonte.

"Lorem ipsum dolor sit
consectetur adipiscing
do eiusmod tempor
labore et dolore magna

"Lorem ipsum dolor sit
consectetur adipiscing elit,
eiusmod tempor incididunt
et dolore magna aliqua.

FIGURA 11 – Blocos de texto compostos considerando a altura da minúscula igual a 3 milímetros. Isso equivale a compor em *Arial* corpo 19,4 e *Times* em 21,9. Figura elaborada pelo autor.

Podemos perceber que, dessa forma, independentemente do tipo de letra escolhido, o tamanho visual do texto é o mesmo, pois o tamanho da minúscula não varia.

Para podermos visualizar as informações contidas na tabela apresentada por Burt (QUADRO 2), tomamos os valores indicados para a faixa etária do interesse desta pesquisa (até 7 anos) e os aplicamos em um bloco de texto com a mesma tipografia utilizada como referência na tabela (*Times New Roman*). Consideramos a variação natural das dimensões apresentadas na tabela com as apresentadas no exemplo diagramado, pois na época do experimento (1959) os caracteres eram tipos móveis de metal fundido, não se tinha a fonte digital utilizada para o exemplo. A figura a seguir traduz visualmente os dados da tabela, apresentando um bloco de texto medindo 127mm de altura por 127mm de largura, diagramado com a fonte *Times New Roman* em corpo 30. O espaço entre linhas foi determinado em função das 12 linhas de texto que ocupam esse espaço.

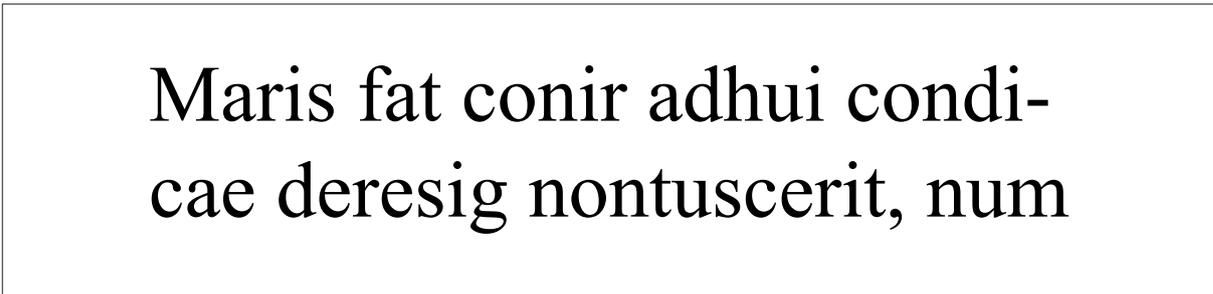
Maris fat conir adhui condi-
cae deresig nontuscerit, num
perissid ingulla rei publicae
cutebef endien tam tanum, fi-
caven ductorte condem con
suli cerfec reor la vides mo
nos moenius hostis, sus red
ina, Catquasdam locrum hos
satiam pri con Itanuntum po-
rum, conum intrum, temodi

FIGURA 12 – O resultado visual dos valores apresentados no QUADRO 3. O bloco de texto apresenta uma média de 28 caracteres em uma linha de 127 milímetros de largura, diagramado com a fonte *Times New Roman*. Isso significa 10 linhas de texto com entrelinha de 6 pontos com 127 milímetros de altura. Nesse caso a altura x (altura da minúscula) é 4,8 milímetros.

Duas considerações são importantes a respeito da tabela de Burt: em primeiro lugar, os valores apresentados não fazem referência ao leitor iniciante – o alfabetizando, que possui características diferentes do leitor proficiente. Em segundo lugar, os dados são de 1959, o que naturalmente suscita uma revisão atualizada, não só pelo tempo, mas pela tecnologia tipográfica – na época, com tipos móveis de metal e hoje em dia, com a tipografia digital.

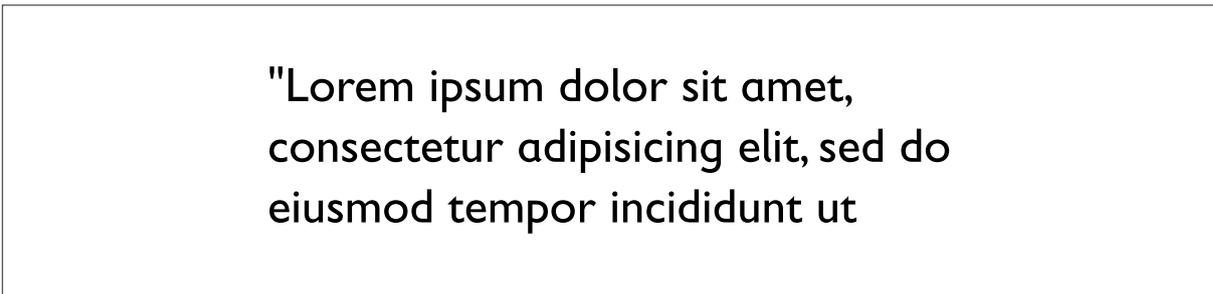
De posse das informações visuais produzidas a partir das recomendações de Burt e Richaudeau, podemos fazer um comparativo entre os valores apresentados pelos pesquisadores, utilizando alguns exemplos tanto de livros didáticos quanto de livros de literatura para a faixa etária da alfabetização. Com o objetivo de propor um tamanho médio mínimo de altura da minúscula para a diagramação de textos para essa faixa etária, primeiramente identificamos os valores de altura da minúscula

presentes nas tabelas de Burt e de Richaudeau, no livro didático americano *Brain Quest*, de Lisa Trumbauer, no livro didático inglês *Letts & Lonsdale*, de Louis Fidge, e nos livros de literatura *Amelia Bedelia goes camping*, de Peggy Parish, e *A sheepless night*, de Geraldine McCaughrean. Em seguida, diagramamos um pequeno bloco de texto utilizando tipografias similares às utilizadas em seus suportes originais para podermos comparar visualmente seus tamanhos. O resultado é apresentado nas próximas figuras.



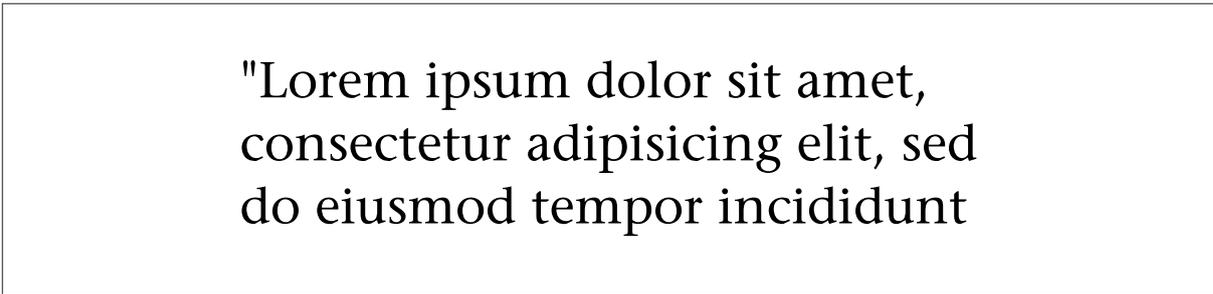
Maris fat conir adhui condicae deresig nontuscerit, num

FIGURA 13 – Tamanho da minúscula proposto por Burt (4,8mm). Figura elaborada pelo autor.



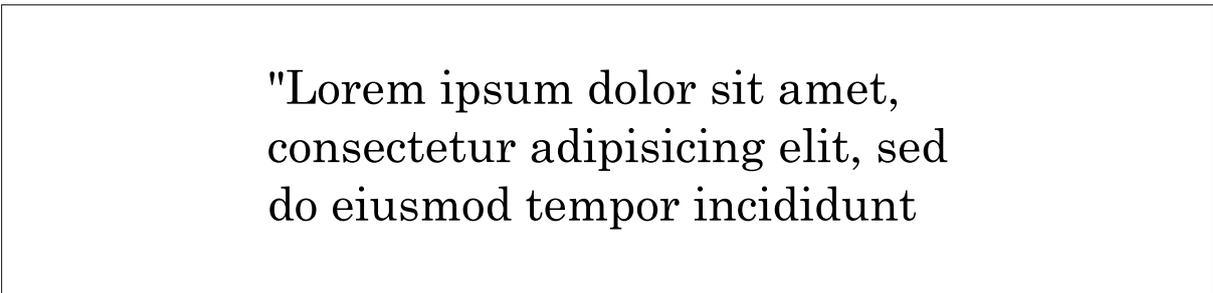
"Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut

FIGURA 14 – Tamanho da minúscula proposto por Richaudeau (3 milímetros). Figura elaborada pelo autor.



"Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt

FIGURA 15 – Tamanho da minúscula utilizado no livro didático americano *Brain Quest* (3,5 milímetros)



"Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt

FIGURA 16 – Tamanho da minúscula utilizado no livro didático inglês *Letts and Lonsdale* (3 milímetros)

Maris fat conir adhui condi-
cae deresig nontuscerit, num
perissid ingulla rei publiae

FIGURA 17 – Tamanho da minúscula utilizado no livro de literatura *Amelia Bedelia* (3,2 milímetros)

"Lorem ipsum dolor sit amet,
consectetur adipisicing elit, sed
do eiusmod tempor incididunt

FIGURA 18 – Tamanho da minúscula utilizado no livro de literatura *A Sheepless Night* (3 milímetros)

Tomando as medidas das letras minúsculas propostas nas tabelas dos pesquisadores e encontradas nos livros didáticos e de literatura para a faixa etária da alfabetização, podemos estabelecer uma média que aponta para um valor mínimo de altura x equivalente a 3,5 milímetros. Diagramando um bloco de texto com esse valor, obtemos o seguinte resultado visual:

"Lorem ipsum dolor sit amet,
consectetur adipisicing elit, sed
do eiusmod tempor incididunt

FIGURA 19 – Texto composto com valor médio de altura x (3,5 milímetros)

Podemos propor, a partir dessa experiência, a adoção do valor mínimo de 3,5 milímetros de altura da letra minúscula da tipografia selecionada para a composição de textos para a faixa etária da alfabetização (de seis a oito anos). É importante ainda questionar como determinar a altura da minúscula se, como visto anteriormente, nos *softwares* de editoração, a medida da letra é tomada da parte mais inferior da haste descendente até a parte mais alta da haste ascendente. Para a medição do tamanho das letras, os tipógrafos e profissionais de editoração utilizam uma ferramenta chamada tipômetro.³³

33 Gentilmente disponibilizado por Gustavo Sánchez Muñoz em <http://www.gusgsm.com/files/tipometro.pdf>

A FIGURA 20 mostra uma parte do instrumento.

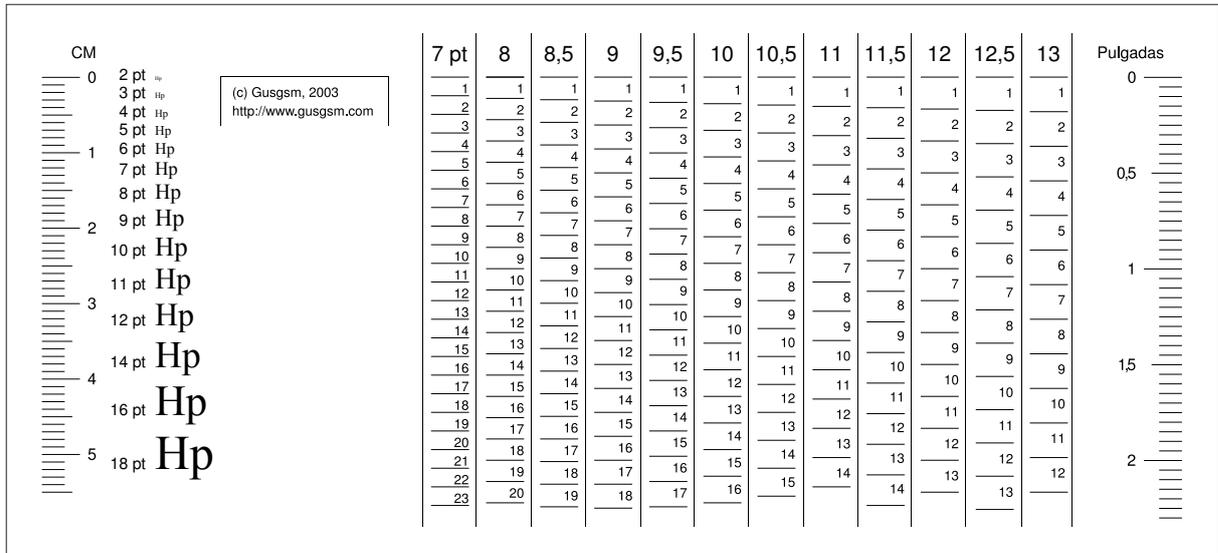


FIGURA 20 – Fragmento de um tipômetro. Figura elaborada pelo autor.

Nesta pesquisa foi desenvolvido um instrumento de medição de tipos, que batizamos de “medidor de minúsculas”. Trata-se de uma régua, nos moldes do tipômetro, com medidas em pontos (0,352mm) e milímetros, e quadrados que medem de 3 a 8 milímetros de lado. Essa régua é utilizada para medir o tamanho das letras minúsculas em um bloco de texto. Para a medição do tamanho da letra minúscula, basta diagramar um bloco de texto com a fonte selecionada, imprimir uma folha de teste e, uma vez que o medidor de minúsculas é transparente, posicioná-lo sobre os caracteres para efetuar a medição. A figura a seguir apresenta o instrumento.

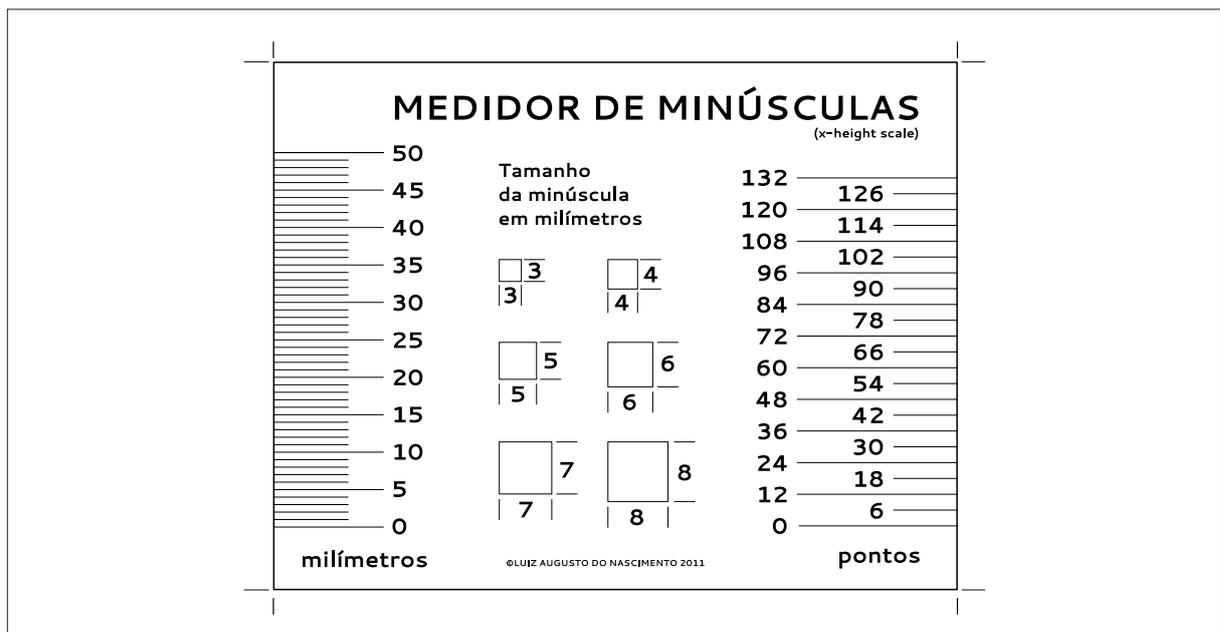


FIGURA 21 – Medidor de minúsculas desenvolvido pelo autor. Figura elaborada pelo autor.

Uma vez efetuada a medição, fazem-se os ajustes necessários no *software* para que a letra alcance a altura da minúscula desejável para a determinada faixa etária.

1.5 Maiúsculas *versus* minúsculas

Maiúsculas, ou capitulares, e minúsculas também são conhecidas como caixa alta e caixa baixa, respectivamente. Os termos vêm da época da composição tipográfica com tipos móveis de metal. Nesse processo de composição as letras maiúsculas eram acondicionadas na parte alta da caixa tipográfica, enquanto as minúsculas eram acondicionadas na parte de baixo da caixa. A figura a seguir apresenta a caixa tipográfica.

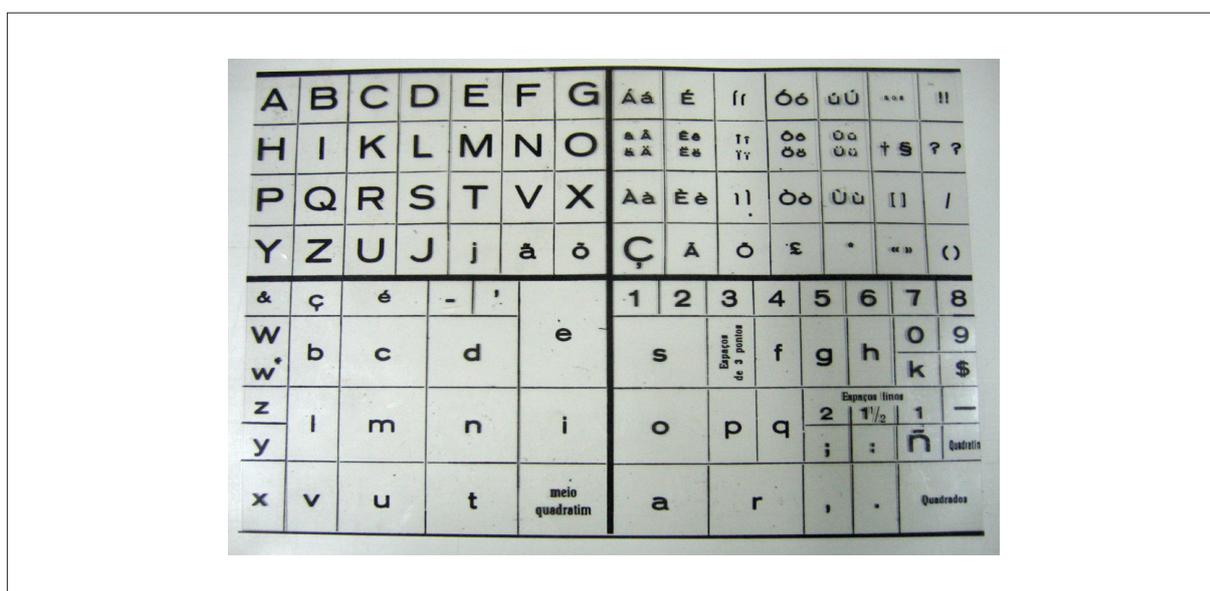


FIGURA 22 – Esquema da caixa tipográfica. Fonte: acervo fotográfico do autor.

Para a discussão dos aspectos tipográficos aplicados ao ensino inicial da escrita nos livros didáticos, problematizaremos a presença, em livros de alfabetização, de textos compostos apenas por letras maiúsculas. Essa prática vem sendo defendida por pesquisadores da área de pedagogia e letras.

Os excertos a seguir, retirados da argumentação de Cagliari, um linguista cujo trabalho teve muita repercussão no campo das práticas de alfabetização no Brasil, abordam a categorização gráfica como um problema relacionado com o reconhecimento de letras pelo aprendiz, quando este se depara com várias opções de registro de letras. Uma de suas preocupações não é a leitura corrente, mas a fase em que é preciso relacionar grafemas e fonemas, ou seja, o autor preocupa-

se com a relação entre uma categorização gráfica (a identidade das letras frente à sua variação de forma) e uma categorização funcional (o valor que as letras ocupam na estrutura das palavras). O conjunto de pressupostos que apresenta também se refere à construção de uma pedagogia da alfabetização e não à construção de um livro didático. No entanto, suas opiniões ajudam a compreender opções pedagógicas atuais que foram-se consolidando, utilizando referências apresentadas por linguistas ou por autores de referência do construtivismo, no Brasil. Cagliari (1999) apresenta uma argumentação contra a escrita cursiva e a favor da escrita monumental, ou seja, em letras maiúsculas. O autor defende que as letras maiúsculas são melhores do que as cursivas ou manuscritas pela facilidade da identificação dos caracteres individuais.

A escrita monumental manteve as formas tradicionais quase sem alterações. Porém, a escrita cursiva tinha dois problemas: por ser feita com rapidez, o traçado das letras tendia a se modificar na escrita de cada um – por outro lado, a escrita produz ligaduras. Depois de unidas as letras, o aspecto gráfico pode mascarar os limites individuais das letras, gerando confusões entre os usuários (CAGLIARI, 1999, p. 41).

Em seguida, o autor apresenta as razões pelas quais o uso de textos compostos totalmente em caixa alta (maiúsculas) se tornou uma prática comum em materiais didáticos ou destinados a crianças.

Difundiu-se, ultimamente, a prática de se alfabetizar, utilizando, primeiramente, apenas o alfabeto de letras de fôrma maiúsculas. No entanto, este procedimento não é apenas uma moda: é uma forma mais fácil, concordam todos, de se chegar ao aprendizado da leitura. Embora muitos professores possam constatar essa maior “facilidade” na prática do seu dia a dia, talvez nem todos eles saibam realmente as razões por trás desse fenômeno (CAGLIARI, 1999, p. 49).

É importante relativizar o que Cagliari aponta como sendo uma “moda” e uma “forma mais fácil” de se aprender a ler: o uso, no primeiro momento da alfabetização, do alfabeto composto apenas por letras maiúsculas. É preciso primeiramente identificar de que maneira se “difundiu” essa prática. Quando se considera um procedimento uma “moda”, é atribuído – por definição – um caráter passageiro a ele, ou seja, daqui a algum tempo as letras maiúsculas não estarão mais na “moda”, o que não pode se aplicar aos estudos pedagógicos, principalmente no campo da cognição. Do ponto de vista de uma leitura corrente e do reconhecimento global das palavras, podemos afirmar

que existem inúmeros estudos que demonstram que são as minúsculas – em função de suas hastes ascendentes e descendentes – que dão a forma particular de cada palavra³⁴– fundamentais para a identificação das palavras e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura. Em seguida, Cagliari apresenta uma questão importante que envolve o aprendizado dos caracteres: a categorização funcional das letras.

[...] tem-se percebido que os principais problemas enfrentados na aquisição da escrita, no período de alfabetização escolar, têm a ver com a categorização funcional das letras. Em outras palavras, pode-se dizer que, sem conhecer bem as formas das letras, e sem saber diferenciá-las entre si (categorização gráfica), o aluno pode não ser capaz de efetuar com pleno sucesso a categorização funcional de cada letra – o que pode causar sérios problemas de aquisição de leitura e escrita.

[...] se o alfabetizando não souber a forma gráfica de cada uma das letras do nosso alfabeto, não poderá distingui-las perfeitamente, e, depois, categorizá-las funcionalmente (CAGLIARI, 1999 p. 50-51).

Preocupando-se mais com o ato de reconhecer as letras ou de escrever com maior facilidade, ou seja, codificar e decodificar, Cagliari comenta a categorização funcional das letras do alfabeto sem problematizar as diferentes funções das maiúsculas e minúsculas. As maiúsculas possuem uma função específica no início das frases, em nomes próprios e em nomes de países, por exemplo, e esse aspecto funcional só pode ser aprendido se for apresentado para as crianças, desde o início, o alfabeto completo, ou seja, com maiúsculas e minúsculas.

Uma das formas de se evitar este tipo de problema é trabalhar, desde o início da alfabetização, apenas com o alfabeto de letras de fôrma maiúsculas (romano). Isto porque, nesse alfabeto, as letras têm uma maior diferenciação da forma gráfica entre si, além de serem escritas sem qualquer tipo de ligadura. Isto, além de facilitar a categorização gráfica, faz com que haja menos problemas de categorização funcional das letras, pois, diferenciando melhor graficamente as letras, as crianças passam a construir mais facilmente as relações entre letras e sons e entre sons e letras, sem confundir os sinais (CAGLIARI, 1999, p. 54).

Cagliari conclui que a utilização de letras em caixa alta seria adequada no início do processo de aquisição da leitura e escrita: “a conclusão é a de que, privilegiando-se o uso do alfabeto de letras de fôrma maiúsculas no início do processo de aquisição da escrita e da leitura, a maioria dos problemas pode ser evitada ou, pelo menos, minimizada.” (1999, p. 58).

34 Os métodos globais de alfabetização defendem que o reconhecimento das palavras como um todo se dá por sua forma gráfica construída pelos caracteres que possuem hastes descendentes e ascendentes (minúsculas).

O autor ainda apresenta um argumento que contraria a suposta “facilidade” das letras maiúsculas no início da aprendizagem, ao afirmar:

A criança em sua fase inicial de aprendizado ainda não possui dúvidas em termos de ortografia. Para ela, tudo é igualmente difícil no começo, portanto escrever peixe, trens ou pata, macaco, apresenta o mesmo grau de dificuldade, em princípio, o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender a escrever qualquer palavra, desde que queira fazer isto, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais difíceis do que outras para se aprender a escrever.

(CAGLIARI, 1999, p. 73).

Podemos observar que não há uma diferença entre maiúsculas e minúsculas em termos de dificuldade de escrita. No início desse processo todos os caracteres são difíceis. No entanto, Cagliari insiste em defender o uso de letras maiúsculas no início do processo de alfabetização.

Apresentar o alfabeto é uma das coisas mais importantes para alguém se alfabetizar. Como usamos muitos estilos de letras, é preciso que o professor escolha um tipo único para começar a ensinar os alunos a ler. A sugestão é de que seja escolhido o tipo de letra chamado de fôrma maiúscula. As letras de forma maiúsculas apresentam a forma gráfica mais clara e distinta e, por isso, são mais convenientes e úteis no início da alfabetização. Usando apenas um estilo de letras, fica mais fácil explicar como a escrita funciona (CAGLIARI, 1999, p. 140).

Como podemos observar, Cagliari acredita que a forma gráfica das letras maiúsculas é mais clara e distinta, o que facilitaria o reconhecimento do alfabeto pelos alunos. Partindo do pressuposto de que essa apresentação é fundamental para o processo de alfabetização, é preciso definir cuidadosamente a forma como ela será realizada. As letras maiúsculas apresentam uma forma gráfica mais bem-definida do que as cursivas, por exemplo, mas não mais do que as minúsculas. Portanto, acreditamos que o alfabeto deve ser apresentado de forma completa, com maiúsculas e minúsculas, pois não existe uma dificuldade específica em relação às minúsculas.

Embora se compreenda a intenção pedagógica de não dificultar a escrita e o reconhecimento dos caracteres na fase inicial da alfabetização, pode-se dizer que apresentar somente as maiúsculas, em um primeiro momento, para depois que as crianças se acostumarem com um suposto alfabeto completo apresentar as

minúsculas, pode retardar um processo cognitivo que acontece mais cedo ou mais tarde, pela própria convivência com os textos. Aproveitamos o argumento de que as crianças devem ser apresentadas a textos completos, para mais uma vez justificar a importância de os textos serem compostos em caixa alta e baixa, como na “vida real”. Se as crianças devem ter contato com as palavras inteiras, devem conhecer o alfabeto inteiro, mesmo porque devem também aprender as diferentes funções das maiúsculas e minúsculas.

Cagliari ainda se posiciona contrariamente à utilização de letras cursivas no período inicial do aprendizado da leitura.

Ensinar a ler usando letras cursivas é uma maldade muito grande para com as crianças. Na escrita cursiva é mais difícil saber onde começam e acabam os traçados das letras, além de poder levar a confusões do tipo: o aluno vê escrito um p e pensa que se trata das letras j + s, (pato interpretado como jsato); um b pode ser interpretado como l+v (oba interpretado como olva), e assim por diante.

As letras cursivas foram inventadas para uso de quem já sabe ler e escrever e precisa escrever muito rapidamente. Letra cursiva é ponto de chegada, não ponto de partida.

[...]

No conjunto, as letras tendem a ter um certo padrão de desenho, um design específico. Isto se nota facilmente vendo as “fontes” das letras nos computadores, por exemplo, ou observando propagandas em revistas e jornais. Todas as formas possíveis de escrever a letra A, por exemplo, só existem porque existe uma noção abstrata do que seja uma letra A. O aspecto gráfico da letra pode variar, mas a noção abstrata que a identifica permanece sempre a mesma. É por causa de coisas desse tipo que costumo insistir para que o professor comece a trabalhar usando apenas o alfabeto de letras de fôrma maiúsculas (CAGLIARI, 1999, p. 141-142).

O autor problematiza a variedade de tipos de letra e defende a utilização do alfabeto apenas composto por maiúsculas. Mas, no campo dos impressos e do mundo dos livros, sobretudo os didáticos, a diversidade de tipos não está relacionada com a questão de maiúsculas e minúsculas. Existem tipos de letra projetados para serem usados em textos e outros tipos para outros usos. Em se tratando de tipo de letra para apresentar o alfabeto e ensinar a ler, é preciso, primeiramente, escolher um tipo legível, ou seja, confortável de ler. Também é preciso que a criança conheça o alfabeto inteiro (composto por maiúsculas e minúsculas) para que possa reconhecer todos os caracteres e aprender suas funções.

Sassoon, em seu livro *The practical guide to children's handwriting*, posiciona-se especificamente contra o uso de maiúsculas na escrita das crianças no início da aprendizagem da escrita: “Ensinar uma criança a escrever em letras maiúsculas

ou incentivá-la e elogiá-la quando escreve com letras malconstruídas pode levar a problemas que necessitam de ajuda e correção logo no início da escolarização formal.” (SASSOON, 1983, p. 64, tradução do autor).³⁵ A pesquisadora apresenta, em seu livro *Handwriting: the way to teach it*, seis conceitos que estão por trás do sistema de escrita:

- a linha de escrita se move da esquerda para a direita e de cima para baixo;
 - cada letra possui um movimento predeterminado e isso é determinado pelo ponto inicial e pela direção do traço;
 - as diferenças de altura são essenciais para a legibilidade da escrita;
 - letras maiúsculas e minúsculas possuem seus usos próprios;
 - espaçamentos entre letras e entre palavras são importantes;
 - muitas letras do nosso alfabeto são imagens espelhadas de outras (é importante ajudar as crianças para não confundi-las).
- (SASSOON, 2003, p. 46, tradução do autor).³⁶

Em relação aos diferentes usos e funções que letras maiúsculas e minúsculas possuem, a autora complementa que:

Independentemente da justificativa, é importante orientar as crianças no caminho certo ou elas podem persistir no uso de letras maiúsculas inadequadamente quando se distraem. Isso acontece frequentemente com os nomes. Os nomes próprios são um bom ponto de partida. A utilização específica de uma letra maiúscula inicial é uma maneira fácil de demonstrar as diferentes funções de letras minúsculas e maiúsculas (SASSOON, 2003, p. 48, tradução do autor).³⁷

Sassoon comenta as funções das letras maiúsculas e destaca que as crianças não só devem ser apresentadas ao alfabeto completo (maiúsculas e minúsculas), como devem aprender desde o início suas diferenças e funções.

As crianças necessitam de uma clara explicação sobre o uso das letras maiúsculas e no que elas diferem das minúsculas. Isso deve ser feito o mais cedo possível pois, uma vez que as crianças concluem que tudo é feito com maiúsculas, mudar esse padrão posteriormente é mais difícil (SASSOON, 2003, p. 74, tradução do autor).³⁸

35 Texto original em inglês.

36 Texto original em inglês.

37 Texto original em inglês.

38 Texto original em inglês.

Na *Coleção Instrumentos da Alfabetização* do Ceale,³⁹ encontramos, no volume 2, as seguintes considerações a respeito da categorização gráfica das letras.

Portanto, é preciso conhecer a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico, quanto no seu aspecto funcional (quais letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem). Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras. Dizendo de outra maneira: mesmo variando graficamente, as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela organização das palavras em cada língua (BATISTA et al., 2005, vol. 2, p. 45).

Esse parágrafo apresenta questões fundamentais que devem ser discutidas detalhadamente. Em relação à primeira questão – a categorização gráfica e funcional das letras –, é preciso levar em conta a apresentação do alfabeto inteiro, ou seja, composto pelas letras maiúsculas e minúsculas. Uma condição básica para que se apresente as funções das letras maiúsculas, por exemplo, é a presença das minúsculas. Outra razão para a presença das minúsculas é o fato de serem elas que dão às palavras as suas “palavras-forma” – particularização formal de cada palavra que, gradualmente, vai sendo armazenada mentalmente, formando um grande banco de dados que agiliza o processo de reconhecimento das palavras e, conseqüentemente, o processo de leitura. As diferentes formas gráficas das letras existem nos diferentes tipos de famílias tipográficas e não em maiúsculas e minúsculas. Estas fazem parte da mesma família tipográfica que, por sua vez, possuem diferenças formais que as distinguem em termos de estilo. A denominação adotada por uma convenção internacional é importante para o entendimento dessas diferenças formais. Nomenclaturas como “letra de fôrma” ou “letra de imprensa” não fazem parte de nenhuma classificação tipográfica reconhecida oficialmente. É preciso unificar os discursos tipográfico e pedagógico para que se utilize a mesma linguagem ao descrever os aspectos gráficos das letras. É possível (e recomendável) utilizar, tanto tecnicamente quanto pedagogicamente, uma nomenclatura simplificada, baseada em algo “real” como, por exemplo, os termos *sem serifa*, *serifada* e *cursiva*. Cabe aqui um questionamento: por que não aproveitar o ensino do código alfabético para ensinar um pouco da história da escrita e apresentar os diferentes tipos de letra? Cagliari faz o seguinte apontamento a respeito do aspecto positivo do ensino da história da escrita: “Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando sua história, mostrando os tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é ortografia e como funciona, [...]” (CAGLIARI, 1999, p. 79).

39 Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG.

Jost Hochuli⁴⁰ apresenta, em seu livro *Detail in typography*, a seguinte argumentação a respeito da utilização das letras maiúsculas em blocos de texto

Grandes quantidades de texto são geralmente compostas em letras minúsculas, utilizando as maiúsculas no início das frases e em algumas palavras individuais. A altura-x (altura da minúscula) e as hastas ascendentes e descendentes das letras minúsculas produzem características visuais chamadas “palavras-forma”, que são mais diferenciadas por sinais como: acentos, o ponto no “i”, altura particular da letra “t”, e, claro, pelos contornos variados de cada letra. O texto apresentado totalmente em maiúsculas, pelo contrário, simplesmente produz padrões de longos retângulos. Um texto composto somente por maiúsculas é particularmente difícil de ler e ocupa uma grande quantidade de espaço. Portanto, o *design* claramente diferenciado das hastas ascendentes e descendentes é um requisito importante (HOCHULI, 2008, p. 23, tradução do autor).⁴¹

Stanley Morison, um dos pioneiros da tipografia moderna – autor da fonte *Times New Roman* –, em seu artigo *First principles of typography*, apresenta as características de um livro bem-feito, destacando o uso de letras minúsculas.

De acordo com a nossa doutrina, um livro bem-projetado é feito com páginas retangulares, com parágrafos contendo uma média de dez a doze palavras consistentemente espaçadas, compostas em caixa alta e baixa numa fonte com tamanho confortável e *design* familiar (2001, p. 174).

Tinker apresenta as diferenças de utilização das letras maiúsculas e minúsculas nos textos para leitura da seguinte forma.

A maioria dos materiais impressos para leitura comum, como jornais, revistas e livros, é composta com letras minúsculas, exceto para algumas palavras, como nomes próprios e a primeira letra da palavra inicial de uma frase. Isso é muito bom, pois a impressão em letras minúsculas é muito mais legível do que a impressão com todas as letras maiúsculas. Letras minúsculas têm mais “personalidade” em termos de variação da forma e de contraste dos ascendentes e descendentes. Isso caracteriza as “palavras-forma” – que são muito mais fáceis de reconhecer do que as palavras todas em maiúsculas (TINKER, 1969, p. 35, tradução do autor).⁴²

40 Jost Hochuli é um tipógrafo suíço internacionalmente reconhecido por seu trabalho sobre *design* de livros. Como professor, ele teve uma longa experiência em Zurique e em sua cidade natal (St. Gallen). Seus livros mais famosos são: *Book design in Switzerland* (1993), *Designing Books* (1996) e *Detail in typography* (2008).

41 Texto original em inglês.

42 Texto original em inglês.

O autor prossegue comparando o uso de maiúsculas e minúsculas em testes de legibilidade.

Maiúsculas *versus* Minúsculas

O uso de impressão de textos em caixa alta ocorre com menos frequência do que antigamente em determinados jornais, livros, revistas e panfletos. Com demasiada frequência, no entanto, textos em caixa alta ainda são empregados em revistas e livros para os títulos da tabela, os títulos dos capítulos, títulos das seções, títulos dos artigos, e alguns casos de manchetes de jornais. O primeiro estudo de legibilidade controlado cuidadosamente foi relatado por Tinker e Patterson, em 1928. Foi utilizada a técnica de velocidade de leitura em 328 leitores. Mais tarde, as preferências do leitor para caixa alta e minúsculas foram obtidas a partir de 224 estudantes universitários. Os resultados resumidos são apresentados na tabela a seguir (TINKER, 1969, p. 57, tradução do autor).⁴³

Tinker apresenta, resumidamente, os resultados de sua investigação em dois quadros, reproduzidos a seguir.

QUADRO 4

Diferença de velocidade de leitura entre maiúsculas e minúsculas

Forma da letra	Média de parágrafos lidos	Diferença percentual
Minúsculas	18.83	-11,8
Maiúsculas	16.61	

QUADRO 5

Preferência dos leitores entre letras maiúsculas e minúsculas

Forma da letra	Escolha percentual
Minúsculas	90
Maiúsculas	10

(TINKER, 1969, p. 57, tradução do autor)⁴⁴

Podemos observar, nos quadros 4 e 5, que os textos compostos em minúsculas são, em média, 11,8% mais rápidos de ler e que 90% dos leitores os consideram mais legíveis.

Rolf Rehe,⁴⁵ em seu famoso livro sobre legibilidade tipográfica *Typography: how to make it most legible*, descreve da seguinte forma a percepção das palavras.

43 Texto original em inglês.

44 Texto original em inglês.

45 Rolf Rehe nasceu na Alemanha em 1935. Depois de estagiar como compositor tipográfico, mudou-se para os Estados Unidos em 1960. Estudou psicologia, jornalismo e *design* gráfico na Universidade de Indiana e, em 1972, recebeu seu título de Mestre. Fonte: *Typography: how to make it most legible*.

As palavras são percebidas por seu contorno “palavra-forma” específica, que é única para palavras compostas em letras minúsculas. Uma vez que o contorno da palavra é percebido e armazenado na memória, sua lembrança ou reconhecimento ocorre sem a decifração letra por letra. Palavras compostas em caixa alta, contudo, não fornecem “palavra-forma” específicas, uma vez que produzem visualmente retângulos, resultando numa demorada decifração letra por letra (REHE, 1984, p. 35, tradução do autor).⁴⁶

O autor acrescenta que “O texto apresentado todo em caixa alta retarda a velocidade de leitura em cerca de 13%, devido a um aumento no tempo de fixação, e uma diminuição correspondente no número de palavras percebidas por fixação.” (REHE, 1984, p. 36, tradução do autor).⁴⁷ E ainda recomenda “Sempre que possível, o uso de textos compostos em caixa alta deve ser evitado. Para dar ênfase, recomenda-se a utilização de negrito ou de um tamanho maior de letra.” (REHE, 1984, p. 36, tradução do autor).⁴⁸

Por outro lado, Curto, Morillo e Teixidó (2000), autores que discutem perspectivas pedagógicas para a alfabetização, a partir de um trabalho desenvolvido em salas de aula na Espanha, preconizam, em seu livro *Escrever e ler*, o uso de letras maiúsculas no período inicial de aprendizagem.

Recomendamos o uso de letras maiúsculas no período inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Mais ou menos até que conheçam quase todas as letras e comecem a ter destreza na escrita de palavras (por exemplo, ao final da Educação Infantil ou ao iniciar o Ensino Fundamental) Por quê?

1 – Porque as maiúsculas são unidades discretas, que podem ser diferenciadas e contadas. É mais fácil percebê-las separadamente e distingui-las umas das outras. E, além disso, as crianças passam muito tempo contando quantas letras tem ou deve ter um nome. Se tem mais ou menos; muitas ou poucas – as maiúsculas facilitam essa tarefa (CURTO, MORILLO e TEIXIDÓ, 2000, p. 133).

Os autores defendem o uso das letras maiúsculas a partir de uma crença em uma suposta maior facilidade de identificação desses caracteres e apresentam os seguintes argumentos:

2 – Porque as maiúsculas são mais fáceis de escrever. A letra com haste tem menor complexidade gráfica e, desde muito cedo, as crianças podem escrevê-las com bastante correção. A letra minúscula é mais difícil, especialmente para crianças de três e quatro anos (CURTO, MORILLO e TEIXIDÓ, 2000, p. 133).

46 Texto original em inglês.

47 Texto original em inglês.

48 Texto original em inglês.

Ao afirmarem que a letra minúscula é graficamente mais complexa do que a maiúscula, os autores estão se referindo a crianças de três e quatro anos que talvez tenham maior dificuldade com o gesto gráfico, demonstrando um conhecimento empírico sobre a educação infantil que não é do domínio das artes gráficas. Portanto, os autores referem-se a uma faixa etária muito anterior à fase de alfabetização formal propriamente dita. Contudo, Curto, Morillo e Teixidó acabam relativizando suas considerações anteriores, destacando que elas não são tão normativas e que existem outras questões envolvendo o uso social das letras maiúsculas e minúsculas.

Não há outros motivos importantes em favor das maiúsculas nos períodos iniciais. Talvez possamos notar que na linguagem da rua, nos anúncios, lojas etc. é frequente o uso das maiúsculas, daí que não sejam estranhas às crianças. De qualquer modo, não é uma norma intocável, é apenas uma forma de facilitar as coisas. Em nossa experiência, o uso das maiúsculas não supõe nenhum prejuízo nem problema algum ao passar para letras manuscritas convencionais (CURTO, MORILLO e TEIXIDÓ, 2000, p. 133).

Nota-se que as recomendações para a utilização de maiúsculas são fortemente baseadas nas próprias experiências em sala de aula que, tomadas como referência pedagógica, sem estabelecer relações com os aspectos gráficos e tipográficos do livro, parecem simplificadoras.

O tipógrafo suíço Adrian Frutiger⁴⁹ (1999), em seu livro *Sinais e símbolos*, apresenta um quadro que mostra a transformação das letras maiúsculas em minúsculas ao longo da história da escrita. Podemos perceber, na figura a seguir, a mudança ocorrida com a simplificação do traçado das letras na escrita cotidiana.

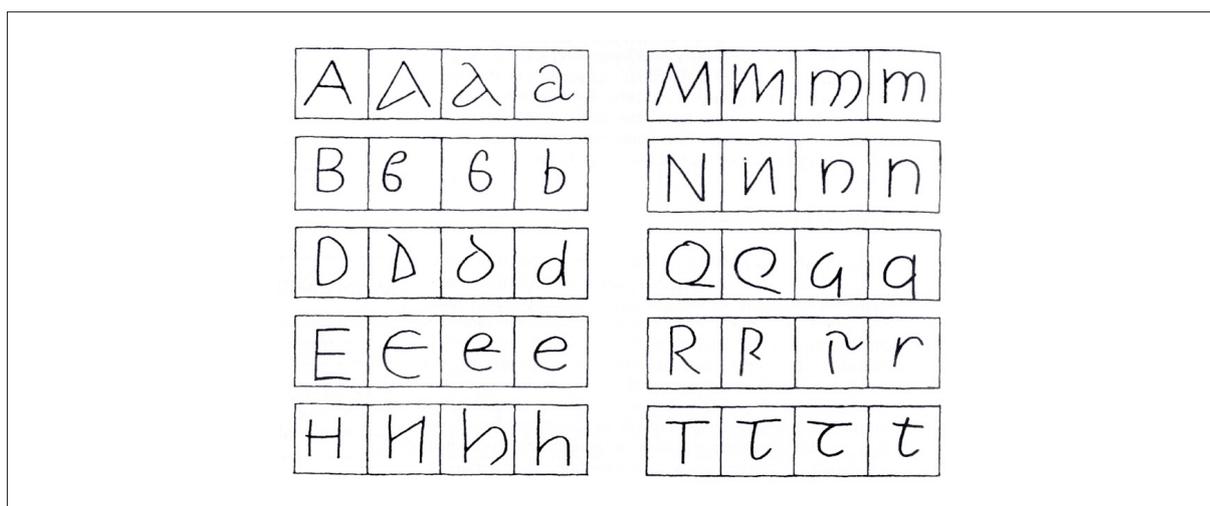


FIGURA 23 – A transformação do desenho das letras maiúsculas em minúsculas ao longo do tempo. Segundo Frutiger, o traçado das minúsculas é uma simplificação das maiúsculas. Imagem retirada do livro *Sinais e símbolos*, 1999, p. 128.

49 Adrian Frutiger é escritor, *designer* e tipógrafo e desenvolveu fontes famosas como a *Univers* – projetada para concorrer com a hegemonia da utilização da fonte *Akzidenz Grotesk*, em 1954 – e a *Frutiger* – projetada para a sinalização do aeroporto Charles De Gaulle em Paris, 1976. Seu livro mais famoso, *Sinais e símbolos* (1999), descreve o panorama da história da escrita.

Ao contextualizar historicamente a mudança do traçado dos caracteres, Frutiger destaca que “A característica mais importante dessa evolução da forma é que, com a simplificação dos movimentos e a escrita rápida, as retas monumentais transformaram-se em traços arredondados.” (1999, p. 127).

Podemos observar que, ao contrário do que se imagina, as letras minúsculas são uma evolução das maiúsculas e são resultado de uma escrita mais simplificada e rápida. Embora respeitemos as posições advindas das práticas pedagógicas que defendem ser a maiúscula a melhor letra para uso inicial, a história nos mostra que, do ponto de vista da evolução dos traços, uma escrita mais simplificada e rápida (com o uso de maiúsculas e minúsculas) seria provavelmente mais fácil de ser trabalhada em sala de aula com os alunos que estão aprendendo a ler e a escrever.

1.6 Tipografia alusiva e tipografia neutra

A partir da metade do século passado, quando foi fundada a Atypl (Associação Tipográfica Internacional) e padronizada a classificação das famílias tipográficas, as fontes sem serifa (grotesque) passaram a ser utilizadas para a composição de textos com neutralidade, ou seja, sem fazer referência visual a nenhuma época ou estilo. A classificação das famílias tipográficas (Vox-Atypl) contextualiza, histórica e esteticamente, as fontes desde o início da utilização dos caracteres latinos, fortemente influenciada por Nicolas Jenson e Aldus Manutius, no lugar dos tipos góticos no século XV. Assim, as características formais das letras (principalmente de suas serifas) determinam e identificam sua época e estilo.

A legibilidade do texto, ou sua facilidade e fluidez de leitura, é diretamente influenciada pela estrutura física da tipografia. Se um texto é composto com um tipo de letra decorativa, suas características estruturais chamam a atenção do leitor para si e podem dificultar a assimilação do conteúdo do texto. Quanto mais neutro for o tipo de letra utilizado no texto, menos atenção ele disputará com o conteúdo. Adrian Frutiger (1999) chama essa propriedade de “invisibilidade do texto”, ou seja, os caracteres que compõem o texto são tão neutros que servem apenas como veículos do conteúdo e não como objetos a serem observados.

Richard Hendel apresenta, em seu livro *O design do livro*, algumas considerações em relação à utilização da tipografia em projetos editoriais. Além da desejável parceria entre autor do texto e diagramador do livro, é preciso determinar o tipo de letra a ser utilizado em função de adequar suas características físicas com o teor do conteúdo em termos de complexidade de compreensão. Podemos considerar a princípio que, quanto mais complexo for o texto, mais neutra deve ser a tipografia

utilizada para que suas características visuais não interfiram ou influenciem pouco na interpretação e assimilação de seu conteúdo. Encontramos aqui as definições de dois conceitos fundamentais da classificação dos tipos de letras. Além da classificação da tipografia em famílias tipográficas, consideramos dois grandes grupos de letras: as *alusivas* e as *neutras*.

De acordo com Hendel (2007), em termos de escolha e utilização da tipografia, há três abordagens principais entre as muitas maneiras de se fazer o *design* de um livro:

- utilizar uma tipografia tão neutra quanto possível, que não sugira época nem lugar;
- uma tipografia alusiva, que dê propositadamente o sabor de um tempo passado; [ou faça referência visual a um tema]
- uma tipografia nova, que apresente o texto de forma única (HENDEL, 2007, p. 12).

Podemos identificar, a partir da classificação das famílias tipográficas, as fontes alusivas e as neutras. As chamadas fontes decorativas, por definição, possuem adornos e formas desenhadas que fazem referência visual a um tema específico. As fontes romanas ou antigas fazem referência aos estilos da época em que foram desenhadas. A fonte *Times New Roman*, por exemplo, foi desenhada por Stanley Morison em 1931, mas seu desenho não foi inspirado na estética modernista dos anos 1930 e sim nas fontes romanas transicionais do século XVIII. As formas da *Times New Roman* lhe conferem um ar sério, clássico e tradicional – atributos que o jornal britânico *The Times* certamente levou em conta ao adotar essa tipografia para compor sua imagem corporativa e diagramar o periódico. As famílias tipográficas *neutras* são aquelas classificadas como lineares (ou sem serifa). Observa-se que, atualmente, as fontes lineares geométricas desenvolvidas nos anos 1930 passaram a ser *alusivas* a partir do momento em que apresentam sua estrutura física baseada nas formas geométricas inspiradas na estética modernista da época, sobretudo sob influência do racionalismo da escola de *design* alemã Bauhaus.

O caráter alusivo das tipografias possui níveis diferentes de relação com o tema ao qual faz referência. Por exemplo: uma tipografia do século XVII, utilizada para compor um soneto de Shakespeare, estabelece uma relação visual e estética com seu período histórico. Essa relação é muito mais sutil do que a estabelecida pelo uso, por exemplo, de uma tipografia decorativa cujas letras possuem características físicas que se assemelham a troncos de árvores para grafar a palavra “madeira”. As figuras a seguir apresentam tipografias alusivas.

Sonnet 18

Shall I compare thee to a summer's day?
Thou art more lovely and more temperate:
Rough winds do shake the darling buds of May,
And summer's lease hath all too short a date:
Sometime too hot the eye of heaven shines,
And often is his gold complexion dimm'd;

FIGURA 24 – Tipografia alusiva – A fonte *IM FELL English* faz alusão ao século XVII na composição do soneto de Sir William Shakespeare. A fonte está disponível em: <http://iginomarini.com/fell/the-revival-fonts/>. Figura elaborada pelo autor.



MADEIRA

FIGURA 25 – Tipografia alusiva – A fonte *Pine Wood* faz alusão ao aspecto material da palavra “madeira”. A fonte está disponível em: <http://www.dafont.com/pinewood.font>. Figura elaborada pelo autor.

Podemos perceber, na FIGURA 25, que o uso da cor aumenta ainda mais o nível de alusão da tipografia com o elemento que ela representa visualmente.

1.7 Tipografia para crianças

A pesquisadora Sue Walker⁵⁰ desenvolveu, de 1999 a 2005, um projeto de pesquisa chamado *Typographic design for children*⁵¹ que teve por finalidade procurar responder aos seguintes questionamentos: “a tipografia tem efeito significativo na leitura das crianças? ela afeta a motivação para a leitura? tipos sem serifa ou serifadas são mais fáceis ou mais difíceis de ler? as crianças consideram os “caracteres infantis” (por exemplo adaptações das letras “a” e “g”) mais fáceis ou

50 A Doutora Sue Walker é membro da Sociedade de Pesquisa em *Design* e decana da Faculdade de Artes e Humanidades da *University of Reading* de Londres. Nessa universidade, dirigiu a Escola de Artes e *Design* de Comunicação, e o Departamento de Tipografia e Comunicação Gráfica. Antes de se tornar acadêmica com dedicação exclusiva em 1999, ela trabalhava como *designer*. Maiores informações em: <http://www.reading.ac.uk/about/people/about-walker.aspx>

51 Maiores informações sobre o projeto: <http://www.kidstypography.org/>

mais difíceis de ler? mais ou menos espaço entre as letras, palavras e linhas ajudam ou dificultam a leitura das crianças?” (WALKER, 2005, p. 3, tradução do autor).⁵²

Os chamados “caracteres infantis” são adaptações das letras “a”, “g” e “y” para que seus desenhos possam ser mais facilmente identificados, sem causar dúvidas na sua diferenciação dos outros caracteres. A FIGURA 26 mostra a diferença entre esses caracteres nas fontes *Gill Sans* e *Gill Sans Schoolbook*.⁵³



FIGURA 26 – Comparativo entre os caracteres “normais” e os “caracteres infantis”. Figura elaborada pelo autor.

Para a investigação proposta, foi escolhido o livro de literatura *A sheepless night*, escrito por Geraldine McCaughrean e ilustrado por Mike Spoor, que faz parte do acervo de livros da *Oxford Literacy Web*, projetados para atender aos padrões do programa estratégico britânico para escolas primárias (*National Literacy Strategy*). O livro é destinado a crianças de aproximadamente seis anos, que estão entre o primeiro e o segundo ano do ensino britânico – o que equivale ao atual período de alfabetização no Brasil. Esse estágio de aprendizagem é chamado, de acordo com o currículo britânico (*National Curriculum*), de *Individualised reading stage 7*. O livro adotado para a pesquisa se encaixou perfeitamente nos padrões desse currículo, possuindo 24 páginas, cada uma contendo uma ilustração e um texto (de no mínimo duas e no máximo sete linhas). Para exemplificar, apresentamos a seguir duas páginas do livro.

52 Texto original em inglês.

53 A fonte *Gill Schoolbook* está disponível em <http://www.fontmarketplace.com/font/gill-sans-schoolbook-regular.aspx#related>

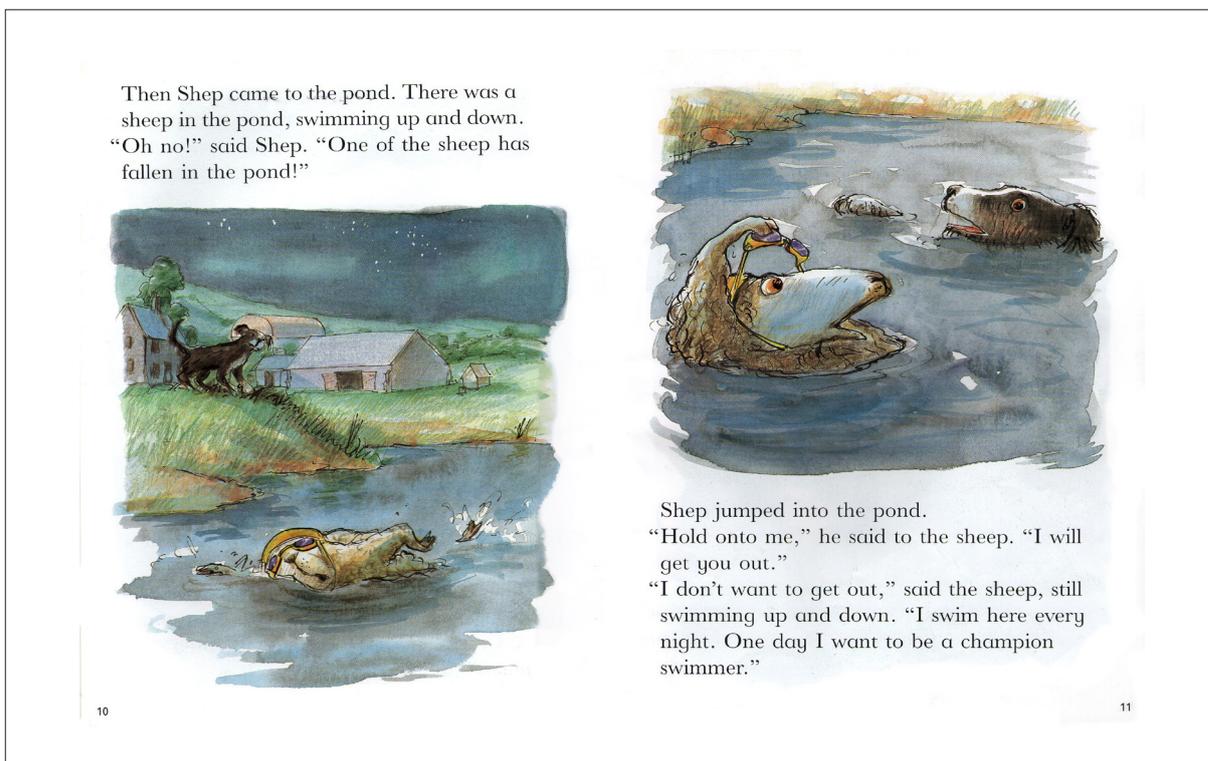


FIGURA 27 – Páginas do livro de literatura *A sheepless night*, de Geraldine McCaughrean.

A pesquisa foi realizada em escolas primárias de Berkshire e consistiu em apresentar o livro selecionado para as crianças e ouvi-las lendo em sala de aula, simulando o contexto real de uma atividade de leitura. O texto do livro foi diagramado com tipos de letra diferentes para cada teste de leitura. No primeiro teste, foram investigadas as diferenças entre a percepção de tipos com serifa e sem serifa e com ou sem os “caracteres infantis”.

As fontes utilizadas foram as seguintes: *Century*, *Century Educational* (serifadas – sem e com “caracteres infantis”); *Gill Sans* e *Gill Schoolbook* (sem serifa – sem e com “caracteres infantis”). A figura a seguir mostra os blocos de texto diagramados.

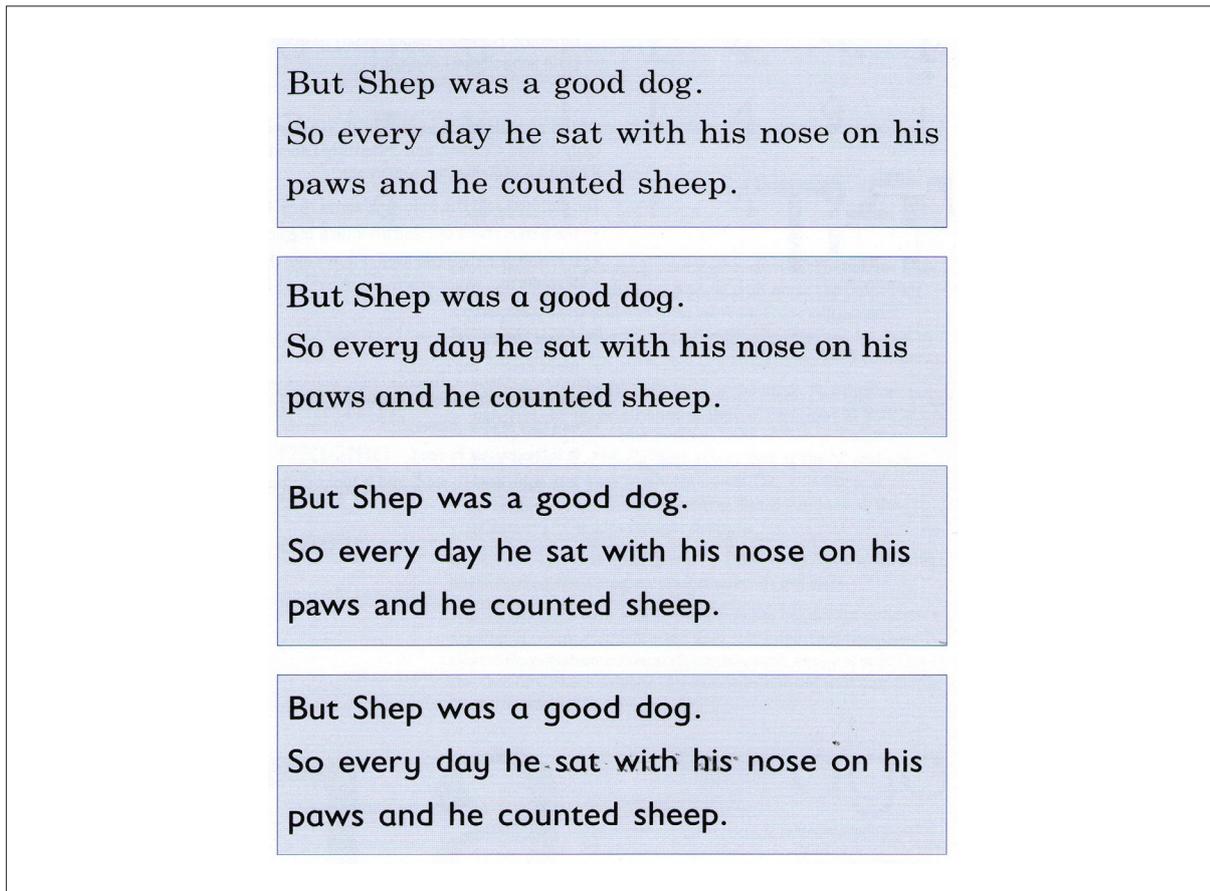


FIGURA 28 – Fontes utilizadas no teste de leitura comparando fontes serifadas e sem serifa. Fonte: WALKER, 2005, p. 7.

Em relação à utilização de tipos serifados ou sem serifa, os resultados da investigação foram os seguintes.

De 24 crianças, 8 preferiram "Gill Sans", e 3 "Gill Schoolbook". Somente duas preferiram "Century" e 3 "Century Educational". No entanto, 8 crianças expressaram não ter preferência.

As crianças fizeram os seguintes comentários sobre a fonte "Gill Sans":

- as letras saltam aos olhos e são muito maiores para ler;
- não havia linhas pequenas. Eu não gosto de linhas pequenas - elas estragam tudo;
- boa espessura de letras;
- letras grandes;
- me parecem fáceis de ler.

E os seguintes comentários sobre a fonte "Century":

- você pode lê-la adequadamente;
- é a mais fácil de ler;
- é muito fácil de ler e tem aparência diferente (WALKER, 2005, p. 8, tradução do autor).⁵⁴

Podemos perceber que não existe uma preferência clara entre tipos sem serifa ou serifadas, pois um terço da amostra se posicionou sem preferência e os comentários sobre a facilidade de leitura são feitos para os dois tipos de letra. Esses dados vão

⁵⁴ Texto original em inglês.

de encontro às conclusões de Alex Poole, comentadas anteriormente, a respeito da utilização de fontes serifadas ou sem serifa: praticamente é uma questão de estética.

Outra questão investigada foi a utilização ou não de fontes que possuem “caracteres infantis”. A pesquisa destaca que

Nem todas as fontes que possuem “caracteres infantis” favorecem a leitura das crianças. Se os “caracteres infantis” são usados, o importante é que haja uma clara diferenciação entre letras como “o”, “a” e “g”. É o caso da fonte *Gill Schoolbook*, por exemplo, mas não de fontes como *Avant Garde Gothic* ou *Helvetica* (WALKER, 2005, p. 8, tradução do autor).⁵⁵

Percebemos que o detalhe mais importante do desenho da fonte é a diferenciação dos caracteres para sua melhor identificação – que é o princípio fundamental da legibilidade. Aqui vale a pena destacar que a fonte *Avant Garde Gothic* apresenta uma configuração complicada para diferenciação dos caracteres por ser linear geométrica, como a *Futura*, comentada anteriormente. A figura a seguir apresenta alguns caracteres da fonte *Avant Garde Gothic* para a visualização da similaridade entre os caracteres.



FIGURA 29 – A fonte *Avant Garde Gothic* possui caracteres geométricos muito parecidos que dificultam sua diferenciação. Figura elaborada pelo autor.

Outro aspecto interessante destacado na pesquisa de Sue Walker sobre a percepção das crianças em relação à forma das letras foi a seguinte:

Muitas crianças em nosso estudo estavam bem conscientes a respeito da presença de diferentes formas das letras “a” e “g” e algumas até comentaram que a letra “a” (com caractere infantil) é aquela que escrevemos e a letra “a” (normal) é aquela que lemos (WALKER, 2005, p. 9, tradução do autor).⁵⁶

55 Texto original em inglês.

56 Texto original em inglês.

Essa observação não só reforça a recomendação da utilização de letras minúsculas para a composição de blocos de texto, inclusive para crianças, como atesta que estas não possuem nenhuma dificuldade na identificação dos caracteres. Pelo contrário, conseguem desde cedo perceber as diversas formas e funções dos caracteres.

A pesquisa de Sue Walker ainda testa a utilização de tipografias desenhadas especialmente para crianças – como as fontes *Sassoon Primary* e *Fabula* – comparativamente às fontes de uso “não infantil”, como *Gill Sans* ou *Century*. Os resultados dos testes de performance de leitura são os seguintes.

Nos testes de performance, o desempenho da fonte “Sassoon” não foi melhor nem pior do que as fontes “Gill”, “Century” ou “Flora” e nos testes de preferência, nem a fonte “Sassoon” nem a “Fabula” foram consideradas pelas crianças como particularmente notáveis ou úteis (WALKER, 2005, p. 12, tradução do autor).⁵⁷

Os resultados apresentados acima nos revelam que, independentemente da fonte ter sido desenhada especificamente para crianças, algumas características são favoráveis para a mais clara identificação dos caracteres e essas características podem ser encontradas em várias fontes. Uma das conclusões mais importantes da pesquisa de Sue Walker é a seguinte.

Um dos perigos das fontes desenhadas especificamente para crianças é a presença de qualidades que talvez as façam “amigáveis”, como as pontas das hastes arredondadas ou a adição de “enfeites”, pode significar que ela não possua uma aparência de uma fonte convencional. Se um dos propósitos de ensinar as crianças a ler é familiarizá-las com as convenções tipográficas da leitura, então as fontes especialmente desenhadas talvez não sejam a solução. Selecionar fontes estabelecidas que possuam generosas hastes ascendentes e descendentes, clara distinção entre os caracteres, que às vezes são confundidos, e sem caracteres peculiares incomuns, talvez seja uma igualmente boa seleção tipográfica (WALKER, 2005, p. 13, tradução do autor).⁵⁸

A pesquisadora ressalta que o fato de a fonte possuir ou não serifas e possuir ou não caracteres infantis não tem influência relevante para a legibilidade dos textos. Os fatores que realmente devem ser considerados são: as proporções entre as hastes ascendentes e descendentes e a clara distinção entre os caracteres da tipografia escolhida.

57 Texto original em inglês.

58 Texto original em inglês.

1.8 Tipografia para livros de alfabetização

A legibilidade do texto, ou sua facilidade e fluidez de leitura, é diretamente influenciada pela estrutura física da tipografia. Se um texto é composto com um tipo de letra decorativa, suas características estruturais desviam a atenção do leitor e dificultam a assimilação do conteúdo do texto, como salientamos anteriormente.

Destacamos dois aspectos importantes a serem considerados no projeto gráfico de um livro didático de alfabetização: a variedade tipográfica e a extensão dos textos para os primeiros níveis da escolaridade. A variedade tipográfica enquanto conteúdo a ser trabalhado, estabelecendo uma relação com a realidade visual dos alunos, pode ter determinados valores pedagógicos, mas isso não deve ser confundido com a simples utilização de vários tipos de letra em um projeto gráfico de livro didático. No projeto gráfico, a tipografia utilizada deve ser confortável para a leitura (legível) e constituir, juntamente com os outros elementos gráficos, a identidade visual da coleção.

Cada tipo de letra possui uma personalidade própria que é expressa por suas características físicas. O uso de muitos tipos de letra em um projeto gráfico faz com que este perca a unidade e a identidade visual. Seria como se vestíssemos chapéu de palha, paletó, bermuda e pé de pato ao mesmo tempo, ou seja, linguagens incompatíveis entre si disputando a atenção do leitor. Recomenda-se, para um projeto tipográfico de livro, no máximo três tipos de letra diferentes. Mesmo assim, combinar harmoniosamente esses tipos não é uma tarefa simples.

Acreditamos que uma única família tipográfica já seria suficiente para o projeto gráfico de um livro, pois com as variações estruturais da família – *light*, *bold*, itálico etc. – é possível construir uma clara hierarquia da informação, mantendo a identidade visual – compatibilidade visual das características formais da tipografia. Dessa forma, variando o peso (*light/normal/bold*), a estrutura (romano/itálico), a cor e o tamanho das letras, cria-se uma estrutura bem-definida de seções, títulos e subtítulos que favorecerão a utilização do livro não só informacionalmente (utilização e navegação entre os conteúdos) como esteticamente (atração visual).

É preciso levar em conta que a escolha de um determinado tipo de letra é decisiva para que o texto seja apresentado de maneira coerente com o que se deseja expressar. Devem ser considerados ainda os aspectos intrínsecos particulares de cada letra, como espaçamento entre letras (*tracking*), espaçamento entre pares de caracteres (*kerning*) e espaçamento entre linhas (*leading*). Esses fatores

físicos dos diferentes tipos de letra se tornam presentes na hora da composição e diagramação do bloco de texto em uma publicação e nem sempre costumam ser levados em conta. Eles fazem parte da área de conhecimento da tipografia.

Os elementos que compõem a diagramação de uma publicação impressa são fundamentais para que seu projeto gráfico seja bem-sucedido, fazendo com que seu conteúdo seja comunicado de forma adequada. A materialização de um texto depende de uma série de variáveis, não apenas do autor. Como reforça Chartier, “deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge seu leitor.” (1999, p. 17).

A título de exercício de análise selecionamos uma lista com oito tipografias que apresentam as características apontadas pela pesquisa de Sue Walker como importantes para a legibilidade de crianças. Para cada uma delas, a partir da altura média da minúscula (x milímetros), diagramamos um bloco de texto em um *software* de editoração para, empiricamente, medirmos o tamanho da fonte em pontos e podermos criar uma tabela de fontes adequadas com seus respectivos tamanhos mínimos para diagramação de livros didáticos de alfabetização.

A partir das considerações sobre as características importantes que uma fonte precisa possuir para favorecer a legibilidade feitas por Allan Haley,⁵⁹ em um artigo⁶⁰ no site da *Monotype Imaging*,⁶¹ selecionamos três fontes citadas (*ITC Stone Sans*, *ITC Stone Serif* e *Sabon*) como adequadas para a diagramação de textos.

Selecionamos as tipografias utilizadas em testes de legibilidade (*Century* e *Gill Sans*) e as apresentadas em artigos como possuidoras de características favoráveis para a legibilidade (generosa altura de x, ascendentes e descendentes proeminentes e miolos e aberturas amplos). Outro fator levado em consideração na nossa seleção foi a originalidade de algumas fontes, ou seja, fontes pouco conhecidas e utilizadas foram privilegiadas para que possamos sugerir um leque de opções sem deixar o diferencial estético de lado. A seguir, apresentamos um quadro de fontes indicadas e seus respectivos tamanhos mínimos, em pontos.

59 Allan Haley é diretor de criação da *Monotype Imaging*.

60 <http://www.fonts.com/aboutfonts/articles/typography/legibility.htm>

61 *Monotype Imaging* é uma das empresas mais famosas do mundo na área de desenvolvimento e consultoria em projetos de imagem tipográfica e interface gráfica para diversos dispositivos. Fonte – <http://www.monotypeimaging.com/aboutus/WhoWeAre.aspx>

QUADRO 6

Fontes sugeridas para diagramação de textos para a faixa etária de alfabetização (seis a sete anos)

Fonte serifada	Amostra	Corpo
Georgia	Georgia 12345	24,45
Century	Century 12345	25,58
Monotype Sabon	Monotype Sabon 12345	26,27
ITC Stone Serif	ITC Stone Serif 12345	23,66
Fonte sem serifa	Amostra	Corpo
Gill Sans Schoolbook	Gill Sans Schoolbook 12345	26,56
Sassoon Primary	Sassoon Primary 12345	26,84
Myriad Pro	Myriad Pro 12345	24,5
ITC Stone Sans	ITC Stone Sans 12345	23,66

Quadro elaborado pelo autor.

Depois de apresentarmos uma restrição em relação aos tipos sem serifa classificados como lineares geométricos, é preciso também tecer alguns comentários em relação a duas categorias de tipos serifados que não são considerados adequados para a composição de textos, apesar de essas categorias terem sido recomendadas por Richaudeau. Os tipos Romanos Didones possuem uma diferença muito grande entre as espessuras das hastes, o que prejudica a identificação dos caracteres e, dependendo da qualidade da impressão, suas hastes finíssimas podem ficar apagadas. Os Romanos Mecanizados possuem traços muito pesados, o que significa um bloco de texto muito denso e cansativo para a leitura. Podemos ver, na figura a seguir, dois blocos compostos com as respectivas fontes (Romano Didone e Romano Mecanizado).

"Lorem ipsum dolor sit amet,
consectetur adipisicing elit, sed
do eiusmod tempor incididunt ut
labore et dolore magna aliqua. Ut
enim ad minim veniam, quis

**"Lorem ipsum dolor sit amet,
consectetur adipisicing elit, sed do
eiusmod tempor incididunt ut labore
et dolore magna aliqua. Ut enim ad
minim veniam quis nostrud**

FIGURA 30 – Blocos de texto diagramados com as fontes *Bodoni* (Romano Didone) e *Clarendon* (Romano Mecanizado)

Podemos concluir que os melhores tipos de letra para a diagramação de textos para leitura pertencem às seguintes famílias tipográficas: Romanos Humanistas, Garaldos, Transicionais e Sem Serifa (com exceção dos Lineares Geométricos).

1.9 Metodologia e definição dos critérios de análise

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa exploratória das 19 coleções de alfabetização (primeiro e segundo anos) aprovadas pelo PNLD 2010. Foram pré-selecionadas oito coleções, das quais quatro possuem um projeto gráfico que pode ser considerado “favorável” ao aprendizado, e quatro um projeto gráfico “desfavorável”, segundo suas características básicas de composição visual – hierarquia das informações, contraste e legibilidade.

Foi feita uma pesquisa documental que analisou os livros didáticos como produto editorial e os documentos a eles relacionados, como resenhas produzidas pela equipe de avaliadores do PNLD. Foram analisados também os textos introdutórios dos Guias dos PNLDs 2004, 2007 e 2010,⁶² com o objetivo de comparar as equipes e os critérios de avaliação. Em relação às equipes, procuramos traçar seu perfil, destacando a formação dos profissionais envolvidos. Em relação aos critérios de avaliação, procuramos observar as mudanças ocorridas em cada edição do programa. A partir da leitura desses documentos, foram criadas categorias analíticas para a avaliação dos projetos gráficos das coleções.

As coleções consideradas possuidoras de um *layout* favorável foram as seguintes:

- *Língua e linguagem* – Eliana Garcia – Ed. Saraiva.
- *Alfabetra* – Pilar Espí e Jaqueline de Grammont Araújo – Ed. Atica.

62 Destacamos que apenas esses Guias encontram-se disponíveis, em versão digital (formato PDF) para *download* dos sítios do MEC e do FNDE. Consultar http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao-basica&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com_content&view=article e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>

- *Leitura Expressão Participação – LEP* – Paulo Nunes de Almeida – Ed. Saraiva.
- *Projeto Prosa* – Angélica Prado e Cristina Hulle – Ed. Saraiva.

As coleções consideradas possuidoras de um *layout* desfavorável foram as seguintes:

- *L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão* – Marcia Leite – Ed. FTD.
- *A aventura da linguagem* – Maria Luisa Campos Aroeira, Silvana Costa e Zélia Almeida – Ed. Dimensão
- *A grande aventura* – Regina Carvalho e Vera Regina Anson – Ed. FTD.
- *Linhas e entrelinhas* – Lucia Helena Ribeiro Cipriano e Maria Otília Leite Wandresen – Ed. Positivo.

Em um segundo momento, elegemos duas coleções para aprofundarmos a análise – uma contendo uma quantidade maior de aspectos considerados desfavoráveis e outra uma quantidade maior de aspectos favoráveis. Uma vez escolhido o *corpus*, analisamos as resenhas das coleções contidas no Guia do PNLD 2010 para procurar identificar as considerações relativas aos aspectos gráficos e tipográficos dos livros. Essas considerações serviram de ponto de partida para a análise gráfica mais aprofundada das coleções. Posteriormente, analisamos a relação do projeto gráfico e tipográfico com as atividades pedagógicas das coleções.

Foram analisados os níveis de legibilidade e de leiturabilidade; a construção do *layout* em função do conforto visual; a escolha da tipografia em função do conceito da obra; o espaçamento entre linhas e entre letras em função da quantidade de caracteres por linha; o tamanho da letra em função do *layout* e do público-alvo e a combinação das cores das letras e das páginas em função da harmonia visual e do bom contraste para a legibilidade.

Do ponto de vista pedagógico foram observados os seguintes aspectos: as articulações entre recursos gráficos e as atividades de alfabetização ou de letramento (leitura de textos, decifração e ensino do alfabeto) e os protocolos relacionados com o manuseio do livro. Para a análise do *corpus*, foram estabelecidos cinco critérios de avaliação.

1 – Ergonomia do livro:

impressão, acabamento e tratamento das imagens – avaliação complementar à verificação dos erros graves analisados pela ficha do PNLD 2010.

2 – Análise da macrotipografia do livro:

projeto gráfico – diagramação (alinhamento, espaçamento, posicionamento dos blocos de texto e relação com as imagens) e manuseio.

3 – Análise da microtipografia do livro:

tipos de letra utilizados (forma – caixa alta e baixa, tamanho, cor e extensão do texto).

4 – Uso de imagens e sua relação com elementos textuais:

presença de imagens e sua relação gráfica e semântica com os elementos textuais.

5 – Relação da tipografia com as atividades pedagógicas:

Uso das letras para gêneros, apresentação do alfabeto e diferentes tipos de letra, erros conceituais graves e de ortografia.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS GUIAS DOS PNLDs 2004, 2007 E 2010

Este capítulo de análise é dividido em quatro partes: na primeira, fazemos um levantamento das equipes de coordenadores e avaliadores dos PNLDs 2004, 2007 e 2010, com o objetivo de verificar a formação desses profissionais. Na segunda parte, analisamos as considerações referentes aos aspectos gráfico-editoriais encontradas no texto de apresentação dos Guias dos PNLDs 2004, 2007 e 2010. Na terceira parte, analisamos as fichas de avaliação presentes nos Guias e, por último, analisamos as resenhas das duas coleções avaliadas que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Destacamos que, diferentemente dos Guias de 2007 e 2010, o Guia do PNLD 2004 possui referências bibliográficas em suas páginas finais, o que constitui subsídio fundamental para consulta e aprofundamento dos temas abordados tanto para professores quanto para pesquisadores interessados em investigar os aspectos que envolvem o livro didático.

2.1 Perfil da equipe de coordenação e avaliação

Para analisarmos as equipes de coordenação e avaliação dos PNLDs 2004, 2007 e 2010, tomaremos como referência alguns pressupostos sobre a avaliação de livros didáticos propostos por Roger Seguin⁶³ (1989) em sua publicação *L'élaboration des manuels scolaires: guide méthodologique*. O pesquisador sugere que uma equipe de avaliação seja formada por profissionais específicos de cada área a ser avaliada e que possua as seguintes características.

Avaliadores

Várias condições parecem necessárias para participar da equipe de avaliação:

- Ter habilidade e experiência profissional em um dos campos específicos da educação (ensino, currículo, psicopedagogia, pesquisas educacionais, publicação de livros didáticos ou desenvolvimento de livros escolares);
- Não ter participado da preparação de nenhuma obra a ser avaliada;
- Possuir informações completas sobre as diferentes etapas e operações da produção de livros didáticos (seminários, *workshops*);

63 Roger Seguin dedicou uma grande parte da sua vida profissional ao desenvolvimento da educação em vários países. Esteve por dez anos no Brasil, num primeiro período de 1953 a 1960, realizando pesquisas para o Ministério da Educação sobre o rendimento da escola primária e sobre os fatores do sucesso escolar, e depois, em 1977 e 1978, coordenando o mestrado em educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

– Ter recebido uma preparação especial para o trabalho de avaliação e aprender todos os aspectos da preparação de manuscritos (sessões de trabalho preparatório sob a direção de um gestor competente, que pode ser presidente da comissão) (SEGUIN, 1989, p. 80, tradução do autor).⁶⁴

Seguin apresenta algumas questões de ordem ética e prática. As de ordem prática estão relacionadas com dois requisitos básicos: ter experiência na publicação ou no desenvolvimento de livros didáticos e ter sido treinado para o trabalho de avaliação. A de ordem ética seria não estar envolvido na produção de nenhum livro submetido à avaliação.

Seguin também apresenta um quadro relacionando os conteúdos a serem avaliados com os profissionais especialistas responsáveis por cada um deles.

QUADRO 7

Profissionais responsáveis pelos conteúdos específicos.

Aspectos	Avaliadores
Conteúdo	Especialistas das disciplinas: Professores, Supervisores, Professores Universitários, especialistas dos conteúdos programáticos
Abordagens pedagógicas	– Especialistas das disciplinas e da didática. – Psicopedagogos
Redação	– Professores especialistas em linguagem e especialistas em editoração
Ilustração	– Especialistas das disciplinas e diagramadores (<i>designers</i> gráficos)
Apresentação e composição	– Diagramadores (<i>designers</i> gráficos)

Fonte: SEGUIN, 1989, p. 80, tradução do autor⁶⁵

A divisão proposta por Seguin aponta claramente a necessidade e a importância dos profissionais da área gráfica tanto para o desenvolvimento quanto para a avaliação de um bom projeto gráfico de livro didático. Desde a etapa da avaliação da redação do livro (originais), é recomendada a presença de um profissional da área de editoração para que os textos sejam pensados em função do espaço que vão ocupar na *mise en page*, ou seja, na diagramação de cada página. Em relação às ilustrações, é recomendado um profissional da disciplina para a qual a ilustração foi empregada como recurso visual e um *designer* gráfico para avaliar, além da questão

⁶⁴ Texto original em francês.

⁶⁵ Texto original em francês.

representativa e semiótica, a imagem em termos de resolução, cor, contraste, tamanho e proporção. Para avaliar os aspectos gráficos de apresentação e de composição, necessariamente um profissional da área gráfica estaria indicado para avaliar e sugerir as possíveis mudanças e ajustes.

A importância de se constituir uma equipe de avaliação com profissionais especializados é destacada por Batista e Costa Val (2004), em seu artigo *Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução*.

[...] Assim, a avaliação precisa contar com um corpo de especialistas dotados de um capital de autoridade capaz de não apenas amparar tecnicamente a avaliação, como também de, amparando-a, legitimá-la. A partir de 1996, o Estado recrutou esse corpo de especialistas entre docentes universitários, especializados quer nos campos de conhecimento relacionados com as disciplinas escolares, quer nas áreas de ensino dessas disciplinas (2004, p.18).

A seguir, analisaremos as equipes de coordenação e avaliação com base nas informações contidas nos respectivos Guias. No texto introdutório do Guia do PNLD 2004, encontramos os seguintes comentários em relação à equipe de coordenadores e avaliadores:

Na execução deste PNLD 2004, uma equipe de avaliadores, coordenadores e especialistas das diversas áreas do conhecimento trabalharam para fazer chegar até você uma visão ampla do conteúdo e da abordagem dos livros didáticos avaliados e escolhidos (Guia PNLD 2004, p. 11).

De posse das informações contidas no Guia, foi realizado um levantamento, na plataforma *lattes*, da formação acadêmica dos pesquisadores que compuseram as equipes de coordenação e avaliação dos programas. Esse levantamento foi muito importante para traçarmos os perfis das equipes de avaliadores e podermos refletir sobre a influência desses perfis no processo avaliativo.

A equipe de coordenação do PNLD 2004 (incluindo a Coordenação Institucional, Coordenação de Área e Coordenação Adjunta) foi composta por 10 pesquisadores, dos quais 5 possuem graduação, 3 mestrado e 4 doutorado em letras; 4 possuem graduação, 7 mestrado e 5 doutorado em educação e 1 possui graduação em psicologia. O quadro a seguir apresenta o perfil.

QUADRO 8

Perfil dos 10 coordenadores do PNLD 2004

Curso	Graduação	Mestrado	Doutorado*
Letras	5	3	4
Pedagogia/educação	4	7	5
Psicologia	1	-	-

*Obs. um pesquisador não possui doutorado.

A equipe de avaliadores do PNLD 2004 foi composta por 44 pesquisadores com o seguinte perfil:

QUADRO 9

Perfil dos 44 avaliadores do PNLD 2004

Curso	Graduação	Mestrado	Doutorado
Letras	24	25	19
Pedagogia/Educação	16	15	17
Psicologia	1	2	1
Fonoaudiologia	1	-	-
História	1	-	-
Jornalismo	1	1	-

A equipe de coordenação do PNLD 2007 foi composta por 7 pesquisadores, dos quais 4 possuem graduação, 5 mestrado e 5 doutorado em letras; 2 possuem graduação, 2 mestrado e 2 doutorado em educação e 1 possui graduação em filosofia. A tabela a seguir apresenta o perfil.

QUADRO 10

Perfil dos 7 coordenadores do PNLD 2007

Curso	Graduação	Mestrado	Doutorado
Letras	4	5	5
Pedagogia/Educação	2	2	2
Filosofia	1	-	-

A equipe de avaliadores do PNLD 2007 foi composta por 51 pesquisadores com o seguinte perfil:

QUADRO 11

Perfil dos 51 avaliadores do PNLD 2007

Curso	Graduação	Mestrado	Doutorado
Letras	35	40	30
Pedagogia/Educação	3	3	3
Psicologia	-	1	-
Fonoaudiologia	1	-	-
História	1	-	-
Jornalismo	1	1	-

*Obs. 10 pesquisadores não possuem currículo na base *Lattes*.

A equipe de coordenação do PNLD 2010 foi composta por 8 pesquisadores, dos quais 6 possuem graduação, 6 mestrado e 4 doutorado em letras; 1 possui graduação, 1 mestrado e 2 doutorado em educação e um possui graduação em psicologia. O quadro a seguir apresenta o perfil.

QUADRO 12

Perfil dos 8 coordenadores do PNLD 2010

Curso	Graduação	Mestrado	Doutorado*
Letras	6	6	4
Pedagogia/Educação	1	1	2
Psicologia	1	-	-

*Obs. dois pesquisadores não possuem doutorado.

QUADRO 13

Perfil dos 31 avaliadores do PNLD 2010

Curso	Graduação	Mestrado	Doutorado
Letras	7	5	1
Pedagogia/Educação	19	19	14
Psicologia	2	1	1

*Obs. dois pesquisadores não possuem currículo na base *Lattes*.

Podemos observar que o perfil da equipe de avaliadores mudou. Tanto em 2004 quanto em 2007, a maioria dos avaliadores tinha formação na área de letras, principalmente em linguística. Já em 2010, a maioria dos pesquisadores possui formação em pedagogia. De qualquer forma, nenhuma equipe de avaliação conta com pesquisadores com formação na área de comunicação visual ou *design* gráfico

para avaliar os aspectos gráfico-editoriais das coleções. Cabe aqui o seguinte questionamento: como têm sido avaliados os aspectos gráficos, considerados fundamentais para o projeto editorial de um livro de alfabetização?

Podemos perceber essa lacuna pela própria disparidade encontrada na escolha das coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa. Partindo do princípio de que todas as coleções foram avaliadas pela mesma equipe, como explicar a aprovação tanto de coleções adequadas quanto inadequadas graficamente? Podemos inferir que foram avaliados apenas os aspectos pedagógicos e linguísticos formativos e que, provavelmente, os aspectos gráficos tiveram pouca ou nenhuma relevância na análise dos avaliadores. Podemos observar ainda, no Capítulo 3, nas análises do *corpus*, que, algumas vezes, os poucos comentários presentes nas resenhas do Guia em relação ao projeto gráfico-editorial eram favoráveis e superficiais, mesmo em coleções consideradas possuidoras de um projeto gráfico inadequado.

Considerando que o perfil das equipes de avaliadores oscila entre a maioria de pesquisadores com formação em letras ou em pedagogia, e não é composta por nenhum profissional da área do *design* gráfico, podemos questionar se a equipe de avaliação deveria ser composta também por pesquisadores da área do *design* gráfico ou se deveria constituir uma comissão específica de *design* para avaliar as coleções.

Pode-se observar que as “diversas áreas do conhecimento” a que se refere o texto do Guia 2004 resumem-se a, essencialmente, duas: letras (24 graduados, 25 mestres e 19 doutores) e pedagogia/educação (16 graduados, 15 mestres e 17 doutores).

Pela análise realizada podemos perceber a nítida importância da constituição da equipe de avaliação por profissionais especializados em cada área envolvida na avaliação do livro didático. Por outro lado, fica evidente, também, que a seleção da equipe não levou em conta os profissionais especializados na avaliação do livro enquanto suporte – que possui características físicas e gráficas que são fundamentais na estruturação e mediação da relação livro-leitor.

2.2 Aspectos gráfico-editoriais

A primeira referência aos aspectos gráfico-editoriais do Guia 2004 aparece na seção que apresenta os critérios classificatórios dos livros:

CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS

Além dos critérios classificatórios comuns, os critérios específicos serão explicitados nos itens dedicados a Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia.

ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS

Estrutura editorial

É fundamental que o livro esteja claramente identificado. A capa, a folha de rosto e seu verso devem conter título, autoria, série, editora, local, data, edição, dados sobre os autores e ficha catalográfica. O sumário deve permitir a rápida localização da informação. Espera-se que o texto principal esteja impresso em preto e que títulos e subtítulos apresentem-se numa estrutura hierarquizada, evidenciada por recursos gráficos. A parte pós-textual deve conter glossário, referências bibliográficas e indicação de leituras complementares (Guia PNLD, 2004, p. 28).

A recomendação para que o texto principal seja impresso em preto e que títulos e subtítulos apresentem uma ordem coerente destacada por recursos gráficos nos permite interpretar que apenas o texto principal deve ser preto, dando margem para a utilização de qualquer cor para os títulos e subtítulos. Essa profusão de cores e recursos gráficos pode causar uma grande confusão visual em vez de estabelecer uma ordem de leitura de maneira coerente e atraente. A utilização adequada de recursos gráficos para evidenciar uma estrutura hierarquizada seria, por exemplo, a aplicação de cores diferentes para separar de maneira ordenada e sequencial as diferentes seções e capítulos. Em seguida, o texto aprofunda as considerações, comentando, entre outros aspectos, as questões de tipografia e legibilidade:

Aspectos Visuais

[...] O desenho e o tamanho da letra, bem como o espaço entre letras, palavras e linhas, devem atender a critérios de legibilidade e também ao nível de escolaridade a que o livro se destina. A impressão não pode prejudicar 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 [...] (Guia PNLD 2004, p. 28).

Podemos observar que todos os aspectos tipográficos (desenho, tamanho, espaçamento⁶⁶) devem “atender a critérios de legibilidade”. Porém esse trecho não faz referência a nenhuma norma ou seção que apresente os detalhes desses critérios.

Em seguida, o texto do Guia apresenta as duas publicações oficiais que nortearam o exame das coleções de livros didáticos e a consequente elaboração do próprio Guia e de suas fichas de avaliação: os PCNs⁶⁷ e o documento *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries*, publicada pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), Brasília, 1994.⁶⁸ Tais parâmetros são apresentados no Guia da seguinte forma:

Antes de tudo[...]

[...] é importante entender como e por que os livros e coleções apresentados a seguir foram considerados de boa qualidade, ainda que alguns com algumas ressalvas.

É por isso que explicitamos, nesta Introdução, os princípios e os critérios segundo os quais os livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental foram examinados pela equipe responsável pela área, no processo de avaliação do PNLD/2004. Esse exame baseou-se, não só nos objetivos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, inclusive as recomendações que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, como também na Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para o PNLD/2004, elaborada por equipe especialmente constituída pelo MEC (Guia PNLD 2004, p. 33).

Cabem aqui dois questionamentos importantes: as diretrizes que estabelecem os critérios de avaliação das coleções de livros de 1ª a 4ª séries podem ser as mesmas utilizadas para as coleções de Alfabetização? Os parâmetros definidos em 1994 não sofreram nenhuma alteração em 10 anos?

Comparando os textos, praticamente idênticos, em que são apresentados os critérios segundo os quais as coleções foram avaliadas nos Guias 2004 e 2007, encontramos uma mudança de autoria do documento, como se pode observar no trecho a seguir.

66 O termo espaçamento é o sinônimo utilizado em tipografia para o termo espaçamento.

67 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

68 Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27554 e em: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl catno=134699&set=4DB17191_2_345&gp=1&lin=1&ll=1

Esse exame baseou-se não só nos objetivos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, mas inclusive nas recomendações que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, como também na definição de princípios e critérios para a avaliação de livros didáticos para o PNLD/2007, elaborada por equipe coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do país (Guia PNLD 2007, p. 8).

Apesar de manter o mesmo nome do anterior, *Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para o PNLD*, a autoria do documento, diferentemente de 2004, é atribuída a uma equipe coordenada pelo CEALE. Destaca-se que esse documento não pode ser consultado, pois não possui referência bibliográfica. O documento *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*, doravante DCALD, estabelece as diretrizes para a confecção do Guia e das fichas de avaliação das coleções.

A seguir, dialogamos com os trechos mais importantes do capítulo destinado às recomendações sobre os aspectos visuais do livro didático apresentadas pelo DCALD.

O segundo capítulo do DCALD trata dos aspectos gráficos editoriais e é intitulado “Critérios para análise e seleção de livros didáticos – quanto ao projeto visual”. Esse capítulo, em grande parte compilado do livro *Conception et production des manuels scolaires – guide pratique*, de François Richaudeau, apresenta algumas questões conceituais fundamentais da área da tipografia que estão intimamente relacionadas com os projetos editoriais de livros didáticos. O capítulo, logo no início, considera que o projeto gráfico de um livro didático deve levar em conta as questões relacionadas com a legibilidade tipográfica, hierarquia da informação e o uso coerente das ilustrações.

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 (DCALD, 1994, p. 21).

Acreditamos que os fatores apresentados poderiam ser mais detalhados levando em consideração que os profissionais envolvidos na elaboração do Guia e de sua ficha de avaliação não são da área gráfica. Por exemplo, como visto na seção

1.1, a legibilidade é um aspecto complexo que envolve vários aspectos gráficos. Sendo assim, como avaliar se um texto possui uma boa legibilidade tipográfica sem conhecer os fatores que a determinam?

Em seguida, o DCALD apresenta uma tabela elaborada pelo pesquisador Miles Tinker, em 1965, presente no livro de Richaudeau (1979), que relaciona o nível de ensino com a idade dos alunos e com o tamanho dos caracteres considerado ideal para cada faixa etária.

FATORES PARA UMA BOA LEGIBILIDADE TIPOGRÁFICA

(Cf. RICHAUDEAU, 1979:4)

1. Dimensão dos caracteres (tamanho das letras)

Limites de visibilidade seg. Tinker (1965)

nível de ensino	idade	corpo tipográfico
1	6 anos	14 a 18
2-3	7 e 8 anos	14 a 16
4	9 anos	12
5 e mais	10 anos e mais	10 a 12
adulto		8

(DCALD, 1994, p. 21)

Podemos observar que as recomendações da tabela indicam, para crianças de seis anos de idade, um tamanho de letra que varia de 14 a 18 pontos. Tinker provavelmente estava considerando a variação visual que cada tipo de letra possui em função de suas proporções, conforme discutido na seção 1.4.

Logo abaixo da tabela de Tinker, é apresentada uma tabela adaptada para a realidade dos estudantes brasileiros:

Para o público-alvo dos livros didáticos distribuídos pela FAE é importante adaptar-se o quadro do pesquisador americano, considerando as características próprias dos leitores brasileiros:

nível de ensino	idade	corpo tipográfico (altura em médio)
1	7 anos	18 a 24 (aprox. 6,7 a 9,0 mm)
2-3	8 e 9 anos .	14 a 16 (aprox. 5,2 a 6,0 mm)
4	10 anos	12 (aprox. 4,5 mm)
5 e mais	11 anos e +	10 a 12 (aprox. 3,7 a 4,5 mm)
adulto		9 (corpo utilizado nas matérias das revistas Veja e Istoé por ex.)

(DCALD, 1994, p. 21)

Pode-se observar que essa tabela procura apresentar uma adaptação, para os leitores brasileiros, dos índices presentes na primeira tabela. Contudo, não são

explicitadas as chamadas “características próprias dos leitores brasileiros” e o exemplo apresentado para oferecer referências em relação ao tamanho de letra é um dado que varia muito em função do tipo de letra utilizado. Uma vez que os detalhes do projeto gráfico das referidas revistas podem variar e não são informações divulgadas publicamente, não se pode saber qual o tipo de letra utilizado em tais publicações e, conseqüentemente, o exemplo não deve ser tomado como referência. Já em relação à forma das letras, as recomendações são as seguintes:

1.1 Desenho dos caracteres

Os textos devem ser compostos em redondo em cx.alta e baixa, reservando o uso de itálico para expressões especiais, como termos técnicos, palavras estrangeiras, citações e textos curtos especiais (prefácios, legendas, notas, etc). Letras maiúsculas tanto em redondo quanto em itálico devem ser empregadas só em títulos e subtítulos (DCALD, 1994, p. 21).

Considerando que os parâmetros estabelecidos aqui serão utilizados pela equipe de avaliadores do PNLD que não possuem familiaridade com os termos específicos da área da tipografia, o vocábulo “redondo” não facilita a identificação do tipo de letra, mesmo porque não faz parte de nenhuma classificação tipográfica adotada oficialmente, como, por exemplo, a classificação internacional Vox-AtypI. Essa classificação existe desde 1954 e é apresentada no próprio livro de Richaudeau, que serviu de base para a elaboração do DCALD. Acreditamos que é importante a utilização, em um documento oficial formativo e de referência para a elaboração de outros documentos, como o guia do PNLD, de uma nomenclatura tipográfica reconhecida internacionalmente. Termos utilizados no senso comum como “tipo redondo”, “letra bastão” ou “letra de fôrma” devem ser evitados, pois dão margem a interpretações equivocadas.

Em relação ao tipo de letra utilizado na diagramação do livro didático, as recomendações são as seguintes:

1.2 Estilo dos caracteres (detalhes de execução do desenho das letras)

É variadíssima a oferta de variações de tipos, cujas classificações são bastante complexas. Sua legibilidade depende basicamente do hábito de leitura, isto é, do costume do leitor com um ou outro tipo de letra. Nos livros didáticos, sobretudo nesses destinados às primeiras séries, deve-se evitar o uso de tipos demasiados fantasiosos, que podem chamar mais a atenção para o detalhe das letras do que para a mensagem que elas contêm (DCALD, 1994, p. 21).

Nesse trecho encontramos dois conceitos fundamentais da área da tipografia que são a *legibilidade* e a *invisibilidade do texto*. O conceito de legibilidade, muito importante e complexo, foi abordado no Capítulo 1 desta pesquisa. Conforme o que já foi discutido, do ponto de vista conceitual, o conceito de *invisibilidade do texto* está relacionado com a utilização de um tipo de letra neutro que não chame a atenção para seus detalhes formais, o que facilita a leitura, tornando-a mais fluente. Esse tipo de letra é classificado como tipografia neutra, enquanto os tipos de letra adornados que possuem detalhes referentes a alguma época ou tema são classificados como alusivos.

Outra recomendação presente no DCALD é a verificação se o tipo de letra utilizado no livro é adequado para texto. Richaudeau (1979), antes de apresentar a tabela com a classificação tipográfica internacional (Vox-AtypI), propõe um quadro que restringe a utilização de certos tipos de letra para composição de textos para leitura. O autor considera que apenas os tipos Romanos Humanistas, Garaldos, Transicionais, Didones, Mecanizados e os tipos sem serifa devem ser escolhidos para os textos dos livros didáticos. Dessa forma, já estaria fora de cogitação a utilização de tipos decorativos ou manuscritos. Outra recomendação em relação aos aspectos visuais é a seguinte:

Observar se a letra empregada não dá margem a nenhuma confusão, como naquelas fontes (grupo completo de um alfabeto e sinais gráficos para composição) onde o o ligado ao i se assemelha muito ao a, onde o b se confunde com o l ligado ao o, e o d se parece com o o ligado ao l, etc. (DCALD, 1994, p. 21).

Dessa forma, recomenda-se observar se as características estruturais do tipo de letra utilizado na diagramação não possuem elementos que possam causar dificuldade na identificação dos caracteres. Como esse critério é avaliado visualmente, seria importante apresentar exemplos de tais tipos de letra a serem evitados em função da confusão visual problematizada no texto. De qualquer forma, automaticamente, ao atender à recomendação anterior, que restringe os tipos de letra a serem utilizados nos textos, não se corre o risco de utilizar letras que causam confusão visual. Em relação ao espaçamento entre letras e palavras, o DCALD apresenta as seguintes considerações:

1.3 Espaço entre letras e entre palavras

A confusão causada por letras coladas acontece quando o espaço entre letras está muito apertado, embolando as palavras. O espaço interliteral e intervocabular muito cerrado ou muito aberto pode prejudicar a leitura.

Através do bom senso – como referência temos diferentes textos que nos propiciam boa leitura – deve-se observar se esses espaços têm sido mantidos dentro do padrão “normal” (DCALD, 1994, p. 21).

Para que um avaliador possa perceber se um texto possui um espaço entre letras e entre palavras considerado adequado para a leitura, seria fundamental, além do bom senso, a presença de um exemplo de um “texto que propicia uma boa leitura” e um exemplo do que seria um texto enquadrado em um padrão “normal”. O espaçamento entre letras e entre palavras sofre alterações em função, principalmente, do tipo de alinhamento do bloco de texto. Se for aplicado um alinhamento justificado (onde o texto é alinhado à esquerda e à direita), os espaços entre letras e palavras sofrerão alterações, ora expandidos, ora comprimidos, para que o tamanho da linha se ajuste à largura do bloco de texto. Em seguida encontramos algumas recomendações em relação ao alinhamento do bloco de texto.

1.4 Texto bloqueado ou alinhado apenas pela esquerda (justificação do texto)
As linhas justificadas não apresentam nenhuma dificuldade de leitura para os leitores adultos. Mas a justificação livre – textos alinhados apenas pela esquerda – tem sido recomendada para jovens leitores por não apresentar cortes de palavras. Devemos estar atentos sobretudo para as cartilhas que devem facilitar ao máximo a aprendizagem e a da leitura, evitando cortar palavras ao final da linha (DCALD, 1994, p. 22).

O termo *justificação livre* equivale ao termo *align left*, alinhado à esquerda. Nos *softwares* profissionais de editoração (como, por exemplo, o Adobe® InDesign®) são encontrados seis tipos de alinhamento de textos aplicáveis ao bloco de texto a ser diagramado: *align left* – texto alinhado à esquerda e desalinhado à direita; *align center* – texto centralizado; *align right* – texto alinhado à direita e desalinhado à esquerda; *justify with last line aligned left* – linhas alinhadas à esquerda e à direita, sendo que a última linha apresenta-se alinhada à esquerda; *justify with last line aligned center* – linhas alinhadas à esquerda e à direita, sendo que a última linha apresenta-se centralizada e, por último, *justify all lines* – todas as linhas alinhadas à esquerda e à direita. Nesse último caso, frequentemente podemos observar o efeito indesejável do espaçamento excessivo entre letras e palavras, quando a linha é esticada para alcançar a medida da largura da coluna de texto, gerando grandes lacunas entre as palavras, como podemos observar na FIGURA 31.

"Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat."

FIGURA 31 – Diagramação de bloco de texto justificado. Figura elaborada pelo autor.

Podemos observar na FIGURA 31 que espaços entre palavras variam para que a largura do bloco permaneça constante, o que gera espaços irregulares que prejudicam a fluidez da leitura. O DCALD apresenta as seguintes considerações a respeito do comprimento das linhas de texto, ou seja, da largura da coluna.

1.5 Comprimento das linhas

O bom senso desaconselha tanto linhas demasiado curtas (mais estreitas do que uma coluna de jornal) quanto demasiado longas (mais largas do que a da coluna daquele livro que lemos deleitosamente). Traduzindo em números:

- coluna de jornal – cerca de 34 caracteres – média de 6 palavras/linha
- coluna de revista – cerca de 40 caracteres – média de 8 palavras/linha
- coluna de livro literário (juvenil) – cerca de 50 caracteres – média de 9 a 10 palavras/linha
- coluna de livro literário (adulto) – cerca de 70 caracteres – média de 12 palavras/linha

Pode-se observar, portanto, que a média desejada para livros para o primeiro grau não deve ultrapassar 12 palavras por linha, correndo-se o risco de dificultar a leitura. Deve ser lembrado que os livros didáticos no Brasil têm sido produzidos no formato aproximado de 20 x 27 cm. Este formato permite a feitura de mancha (área impressa da página) bastante larga que muitas vezes têm sido utilizadas em toda a sua extensão para os textos tornando as linhas muito longas. Projetos visuais inteligentes recorrem a diagramas (gabaritos) que possibilitam a utilização de colunas distintas para variados textos, notas, legendas e outros, deixando as ilustrações percorrer por uma e outra coluna ou pelas duas juntas (DCALD, 1994, p.22).

As recomendações dadas em relação ao comprimento das linhas de texto se baseiam no bom senso e em dados fortemente sujeitos à variação, uma vez que dizem respeito a projetos gráficos autônomos como os de jornais, revistas e livros literários. Portanto, não se pode precisar a medida da largura da coluna de texto

tendo como referência projetos editoriais dessa natureza. Além disso, o texto sugere que se adote, equivocadamente, para o chamado primeiro grau, uma média de 12 palavras por linha – parâmetro apresentado no próprio parágrafo prescritivo como referência para coluna de livro literário para adultos. Em relação ao espaçamento entre linhas (*leading*), o DCALD tece os seguintes comentários:

1.6 Espaço entre linhas

O espaço entre linhas deve também manter um padrão de “normalidade”, evitando ser muito compacto. Demasiado aberto certamente não será, pois a produção de livros didáticos tem-se caracterizado pela economia. Tecnicamente a entrelinha adotada para textos tem sido a de 2 pontos tipográficos acima do corpo adotado. Assim, um texto composto em corpo 10 apresenta uma leitura agradável com a entrelinha 12 (escreve-se c. 10/12). Na prática é importante observar se as letras de linhas diferentes não estão se encostando (hastes ascendentes e hastes descendentes das letras minúsculas), o que causa prejuízo na leitura (DCALD, 1994, p. 22).

A determinação do espaçamento entre linhas está relacionada com o tipo de letra e com a largura da coluna de texto. Quando se digita um texto qualquer, o espaçamento entre linhas é 100%, ou seja, o espaço entre linhas corresponde ao tamanho da letra em pontos. Por exemplo: um texto composto em corpo 12, se não for alterado o espaçamento entre linhas, terá 12 pontos de entrelinha. As hastes ascendentes e descendentes das letras só se encostarão ou irão se sobrepor se for utilizado espaçamento entre linhas menor do que o tamanho da letra. Se o texto for diagramado no padrão de “normalidade” conforme referido, não há risco de ocorrer problemas de entrelinha negativa. O texto das recomendações sobre os aspectos visuais segue apresentando considerações em relação a tintas e papéis:

1.7 Tintas e papéis

Tinker e Paterson (1931) afirmam que o contraste entre a cor do texto e a do suporte (papel) assegura a legibilidade do texto. Consequentemente, os textos impressos em preto sobre branco são o que apresentam melhor grau de legibilidade. O papel opaco é o preferido para apresentação gráfica do texto (em detrimento da pior qualidade para impressão de ilustrações sobretudo coloridas). O editor de livros didáticos deve assegurar o uso de papel que não permita a transparência da impressão no verso da página, terrível ruído na comunicação impressa (DCALD, 1994, p. 22).

O contraste entre a cor do papel e a cor da tinta é apenas um dos fatores que influencia a legibilidade. Não se pode afirmar que um texto é legível apenas por

ter sido impresso com tinta preta em um papel branco. Já a opacidade determina o grau de transparência do papel, ou seja, quanto mais opaco, menos se visualiza a impressão no verso da folha. A qualidade da impressão de ilustrações não depende da opacidade do papel e sim do acabamento de sua superfície, o que tem relação com o tipo de papel. Não se pode afirmar que a qualidade da impressão das imagens seja prejudicada pela opacidade do papel.

As recomendações de Tinker e Paterson em relação à aplicação de tinta preta sobre papel branco eram procedentes nos anos 30 do século passado. Atualmente, uma tendência do mercado editorial é a utilização de papéis menos brancos ou mais amarelados, por duas razões. A primeira diz respeito ao processo de fabricação do papel – quanto mais branco é o papel, mais substâncias químicas clareadoras à base de cloro foram empregadas em sua fabricação, fazendo com que esse processo seja mais agressivo à natureza. A segunda diz respeito ao próprio contraste entre o texto e o suporte: um texto impresso com tinta preta em um papel muito branco causa fadiga visual pelo excesso de luminosidade refletida pela superfície branca do papel.

O tipógrafo Jan Tschichold, em um texto publicado em 1975, presente na coletânea *A forma do livro*, aponta os chamados “10 erros comuns na produção de livros”, em que destaca a utilização de papel muito branco como um dos referidos erros: “Papel branco, e até branco-puro. Sumamente desagradável para os olhos e uma ofensa à saúde pública da população. Uma leve tonalidade (marfim e mais escuro, mas nunca creme), jamais importuna, costuma ser melhor.” (2007, p. 214). Destaca-se que as recomendações de Tschichold eram essencialmente estéticas e ergonômicas, uma vez que, na época, ainda não havia tanta preocupação com as questões ambientais como hoje em dia.

Em seguida, no DCALD, são apresentadas sugestões quanto às informações que devem constar na capa, folha de rosto etc., que dependem do projeto gráfico como um todo e que não serão discutidas nesta pesquisa por não serem relevantes do ponto de vista da tipografia e legibilidade.

Outro aspecto importante a ser discutido é o formato do livro, que possui estreita ligação com a legibilidade e a tipografia, elementos que são interdependentes. Se o projeto gráfico do livro didático de alfabetização for desenvolvido levando em conta as recomendações de tamanho mínimo de letra para a faixa etária em questão, o tamanho das palavras, das frases e, conseqüentemente, do bloco de texto acompanhará essa escala. Em outras palavras, o tamanho da letra influencia o tamanho do bloco de texto que, por sua vez, determina a composição da página

e suscita um tamanho de página em que se possa conjugar texto e imagens de maneira harmônica e confortável visualmente. Quanto maior o tamanho de letra, maior a página. Podemos observar, no texto do DCALD que aborda o formato do livro, a relação entre tamanho de letra e o formato do livro.

FORMATO DO LIVRO

A maioria dos livros didáticos brasileiros tem sido produzida no formato fechado de 20 x 27 cm aproximadamente. Apenas para a primeira série o livro se apresenta “deitado”, isto é, no formato oblongo (formato italiano). Duas páginas espelhadas destes livros apresentam uma grande panorâmica horizontal de 54 cm de largura. Possibilita-se, assim, a composição de textos com letras bem grandes e o uso de grandes ilustrações (DCALD, 1994, p. 22).

O formato de 20 x 27 cm é o padrão apontado pelo DCALD, desde a época de sua elaboração (1994), e continua sendo recomendado pelo edital do PNLD. Esse formato se justifica principalmente pelo seu aspecto econômico. Seguindo os padrões de fabricação e de aproveitamento do papel, é interessante a utilização dos formatos disponíveis no mercado, principalmente quando possuem proporções harmônicas. Esse formato é questionado por alguns pesquisadores, como Bocchini, que problematizam a utilização do formato 205 x 275mm, devido aos aspectos ergonômicos envolvidos com o manuseio dos livros.

Bocchini (2007) considera o formato 205 x 275mm – recomendado pelo edital do PNLD – como inadequado para o manuseio e destaca que, até a década de 1960, os livros didáticos brasileiros possuíam outro formato – que a autora chama de “clássico” – 140 x 210mm.

2. 1. As exigências do PNLD quanto ao formato

Os editais do PNLD têm exigido o formato grande (205mm por 275mm) para todas as séries do ensino fundamental, frequentadas por alunos com idades variando de 6-7 anos a 14-15 ou mais.

Aproximações desse formato vieram se repetindo desde a primeira versão do Programa até as duas mais recentes, como se pode ver nos editais para o PNLD 2007 e o PNLD 2008. Até a década de 1960, os livros didáticos brasileiros apresentavam, em sua maioria, formato próximo daquele mais usado para livros de adultos, o clássico 14 por 21, isto é, 14 cm de largura por 21 cm de altura. Após os acordos MEC-Usaid, do final da década de 1960, os didáticos brasileiros passaram a apresentar formato grande, principalmente os destinados a estudantes de 1ª a 8ª séries. Quanto ao formato, o PNLD exige estritamente, para todo o ensino fundamental, uma única opção, inconveniente e inadequada, como vimos (BOCCHINI, 2007, p. 6).

Faz-se necessário aqui esclarecer alguns dados sobre a adoção, pelo Brasil, da normatização ISO para formatos de papel (ISO 216), padrão esse que equivale à norma alemã DIN (DIN 476), adotada em toda a Europa. É importante observar que o formato de página utilizado, no Brasil, nos anos 1960 (o chamado “clássico” 140 x 210mm), também pertence à norma ISO (formato A5). Vale ainda destacar que a norma ISO, que determina os tamanhos de papel, foi estabelecida em 1975 – o que provavelmente justifica a adoção, no Brasil, do formato econômico (A4) desde então.

É importante considerarmos, ao menos em relação aos livros de alfabetização, dois aspectos fundamentais que particularizam esses livros. Em primeiro lugar, o tamanho de letra utilizado nos textos desses livros deve ser maior do que o presente nos livros das demais séries e, em segundo lugar, o livro de alfabetização necessita de maior espaço para a realização das atividades de escrita. A escrita na fase inicial ocupa um espaço significativamente maior do que nas fases subsequentes. Se os formatos economicamente viáveis adotados no Brasil são os da família ISO (A4 – 210 x 297mm ou A5 210 x 148mm), seria indicado para os livros de alfabetização a utilização do formato A4. O tamanho final do livro depois da etapa de acabamento gráfico de corte é de 205 x 275mm – tamanho coerentemente determinado pelo edital do PNLD.

Por outro lado, poderíamos questionar a utilização do formato A5 (148 x 210mm) para os livros didáticos dos anos ou fases posteriores, até mesmo para estabelecer uma proximidade dos alunos com os livros não didáticos. Essa possibilidade deve ser avaliada principalmente pelo volume de informações que compõem o livro. Quanto menor o formato do livro, maior a quantidade de páginas, o que causaria um outro tipo de problema de manuseio (peso), além da necessidade de um acabamento gráfico reforçado (maior custo) para que o livro seja mais resistente ao uso.

2.3 Análise dos critérios gráfico-editoriais das fichas de avaliação

Comparando as fichas de avaliação de 2004, 2007 e 2010, encontramos algumas mudanças nos critérios. As fichas são divididas em três seções: Funcionalidade e Correção, Qualidade Visual e Imagens. A seguir, apresentamos um quadro comparativo dessas fichas, seguido de uma análise de suas três seções, com os critérios de avaliação. Destacamos que aprofundaremos mais o segundo critério, da seção “Qualidade Visual”, referente à “apresentação dos textos mais longos de forma a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual).” Esse critério envolve a macro e a microtipografia, ou seja, o tamanho das letras e a composição dos blocos de texto em função de sua extensão.

QUADRO 15

Comparativo das fichas de Avaliação dos PNLDs 2004, 2007 e 2010.

PNLD 2004	PNLD 2007	PNLD 2010
FUNCIONALIDADE E CORREÇÃO	FUNCIONALIDADE E CORREÇÃO	FUNCIONALIDADE E CORREÇÃO
Funcionalidade do sumário na localização das informações	Funcionalidade do sumário na localização das informações	Funcionalidade do sumário na localização das informações
Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos	Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos	Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos
Impressão e revisão isentas de erros graves	Impressão e revisão isentas de erros graves	Funcionalidade do projeto gráfico para a realização de atividades de leitura e escrita, de forma que o manuseio não prejudique a realização das atividades.
Presença de referências bibliográficas completas na parte pós-textual do LA		Impressão e revisão isentas de erros graves
QUALIDADE VISUAL	QUALIDADE VISUAL	QUALIDADE VISUAL
Adequação e equilíbrio na distribuição das imagens e dos textos escritos na página	Adequação e equilíbrio na distribuição das imagens e dos textos escritos na página	Adequação e equilíbrio na distribuição das imagens e dos textos escritos na página
Apresentação dos textos mais longos de forma a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual)	Apresentação dos textos mais longos de forma a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual)	Apresentação dos textos mais longos de forma a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual)
IMAGENS	IMAGENS	IMAGENS
Apresentação, quando necessário, de:	Apresentação, quando necessário, de títulos.	Apresentação, quando necessário, de títulos.
a) títulos	Apresentação, quando necessário, de legendas.	Apresentação, quando necessário, de legendas.
b) legendas	Apresentação, quando necessário, de créditos (fotos, reproduções de pinturas etc.)	Apresentação de créditos.
c) créditos	Adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas	Adequação das imagens à finalidade para a qual foram elaboradas.
No caso de ilustrações:	Recurso a diferentes linguagens visuais.	Recurso a diferentes linguagens visuais.
a) adequação à finalidade para a qual foram elaboradas		Apresenta encartes com alfabeto móvel e sugestões de jogos.
b) auxílio na compreensão dos textos escritos		
c) enriquecimento das leituras dos textos escritos		
Recurso a diferentes linguagens visuais		

Elaborado pelo autor.

2.3.1 Primeira seção: Funcionalidade e Correção

Esta seção apresenta quatro critérios, descritos a seguir.

O primeiro critério – Funcionalidade do sumário na localização das informações – diz respeito à organização estrutural da coleção, ou seja, está relacionado com a hierarquia da informação. Trata-se da divisão da obra em partes, como seções e subseções, que estabelecem uma ordem de conteúdos, seguindo uma sequência lógica de maneira que se possa reconhecer os elementos pertencentes a cada parte. Essa divisão hierarquizada é, na prática, a estrutura que viabiliza a funcionalidade do sumário, ou seja, a fácil localização das partes e subpartes que compõem a obra.

O segundo critério – Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.) evidenciada por meio de recursos gráficos – refere-se à utilização de recursos para apresentar a sequência da estrutura do livro. Contudo, o termo “recursos gráficos” não explicita adequadamente os dois tipos de recursos visuais de que dispõem os *designers* para desenvolver um projeto gráfico-editorial de um livro: os recursos gráficos e os tipográficos. É necessário estabelecer uma divisão conceitual importante. Os chamados recursos gráficos são aqueles que utilizam formas, cores, desenhos ou imagens como elementos visuais de destaque. Já os recursos tipográficos são aqueles que se utilizam das variações dos caracteres, como tipo de letra (fonte), tamanho, peso (*light*, *bold*), cor e espaçamento (*leading* – entrelinhas, *tracking* – entre palavras e/ou *Kerning* – entre letras).

O terceiro critério – Funcionalidade do projeto gráfico para a realização de atividades de leitura e escrita, de forma que o manuseio não prejudique a realização das atividades – tem por finalidade verificar se o projeto gráfico favorece a realização das atividades propostas sem prejudicar os aspectos ergonômicos da obra, ou seja, a facilidade de uso do livro. Podemos imaginar, como exemplo, uma atividade que solicite ao aluno recortar ou observar uma figura que esteja em uma página distante da página onde a atividade está sendo solicitada. Essa distância pode gerar um manuseio confuso do livro, prejudicando a realização da atividade.

O quarto critério – Impressão e revisão isenta de erros graves – a princípio não indica quais aspectos devem ser observados no impresso para que um determinado erro seja considerado grave. Esse critério nos leva ainda a supor que a revisão diz respeito apenas à ortografia. É preciso questionarmos, ainda, em se tratando de livro didático de alfabetização, se qualquer erro de revisão não seria um erro grave. Para direcionar melhor a análise proposta nesta pesquisa, serão considerados erros graves aqueles que dificultem a visualização nítida da página como, por exemplo, o decalque, o erro de registro e o erro de corte. A seguir, especificamos cada um deles.

Decalque

O livro didático é impresso no sistema *offset*⁶⁹ no qual as folhas de papel passam pela máquina quatro vezes para receber, respectivamente, uma cor de cada vez, a saber: ciano, magenta, amarelo e preto. O decalque acontece quando a tinta úmida recém-impressa é transferida para o verso de outra folha quando esta é empilhada no final do processo de impressão. Dessa forma, enxergamos o “fantasma” da folha do verso, o que interfere visualmente no *layout* da página. Na intenção de baratear os custos de impressão, a utilização de uma gramatura mais baixa de papel pode facilitar a ocorrência do decalque.

Erro de registro

Esse tipo de erro aparece quando não ocorre a sobreposição perfeita das quatro cores de impressão, causando um desencaixe das imagens, ou seja, um deslocamento que, por mínimo que seja, cria um efeito embaçado que prejudica a visualização correta das imagens e textos da página.

Erro de corte

Depois de impresso, o livro passa por uma fase de acabamento, na qual os cadernos são montados, colados e cortados para que o livro obtenha seu formato final. O erro de corte ocorre quando a guilhotina se desloca, fazendo com que o corte aconteça fora das linhas de corte previstas para o acabamento. Isso pode acarretar a supressão acidental de parte de uma imagem ou de um texto e fazer com que as margens fiquem desiguais.

2.3.2 Segunda seção: Qualidade Visual

Esta seção apresenta dois critérios, descritos a seguir.

O primeiro critério – Adequação e equilíbrio na distribuição das imagens e dos textos escritos na página – sugere que as imagens estabeleçam uma relação coerente com os textos escritos e que possuam proporções que façam com que a mancha gráfica de cada página fique harmônica. A esperada coerência das imagens em relação aos textos escritos pode ser verificada ao observarmos outros critérios constantes no texto do Guia em relação aos aspectos gráficos editoriais:

um projeto visual em que as imagens se justifiquem pelas contribuições que possam trazer à compreensão de textos e atividades e venham distribuídas

69 *Offset* é o sistema de impressão planográfico indireto utilizado para a produção de publicações de grande tiragem como livros, jornais e revistas.

equilibradamente na página;
o recurso a ilustrações que aproximem o aluno do material impresso e
motivem a leitura (Guia PNLD 2010, p. 22).

Dessa forma, a utilização de ilustrações se justifica quando estas complementam os textos escritos, contribuindo para a contextualização das atividades propostas, podendo motivar e despertar o interesse pela leitura dos textos.

O segundo critério – Apresentação dos textos mais longos de forma a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual) – é um indicador muito importante para problematizarmos a utilização de textos longos em livros de alfabetização. Apesar desse critério ser precedido, na parte da ficha que trata da textualidade, por outro critério – “presença de textos de diferentes extensões” –, fica evidente que um texto longo para a faixa etária em questão desencoraja a leitura. Uma coleção produzida para desenvolver as capacidades de leitura e escrita de uma criança de seis anos que apresente textos desencorajadores é, no mínimo, contraditória. De acordo com o critério de avaliação, seria necessária a utilização de um recurso gráfico para que a leitura de tal texto se tornasse menos desencorajadora. Cabe aqui um questionamento fundamental: o que seria um texto longo para crianças no início do processo de alfabetização?

Em relação à extensão dos textos presentes nos livros didáticos de alfabetização, Frade (2004), em seu artigo *Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino de leitura*, destaca alguns argumentos de professoras em favor de textos pequenos:

Os textos têm que ser pequenos senão os alunos se cansam, vão até a metade.

Os textos menores funcionam melhor, todos leem e dão conta.

Prefiro textos menores, porque textos grandes aborrecem, e queremos que os alunos iniciem lendo, porque é preciso que criem coragem de ler, para que mantenham a disponibilidade de ler (2004, p. 187-188).

Outro aspecto observado pela pesquisadora foi a facilidade de leitura que alguns gêneros textuais apresentam em relação a outros. As professoras entrevistadas apontam que os gêneros mais fáceis são as “pequenas trovas, parlendas, poemas, que agradam pelo ritmo, entonação e musicalidade. Os alunos gostam e favorece a pontuação, que ajuda na compreensão. No texto maior, o aluno, em período inicial, passa de uma frase para outra, sem perceber o significado.”(FRADE, 2004, p. 188). Frade destaca ainda a importância de alguns procedimentos no ensino da leitura que seriam favorecidos pelo uso de textos curtos.

Por exemplo, a memorização é uma forma de apropriação da cultura escrita. Talvez ela seja facilitada pelo uso de textos mais curtos, tendo em vista que os textos ganharam muito em diversidade e apresentam-se muito longos nos livros de alfabetização. Ao mesmo tempo, também destacamos a importância da tomada de consciência de certos aspectos sonoros dos textos. E sinalizamos: há textos curtos que articulam, ao mesmo tempo, sonoridades e sentido (FRADE, 2004 p. 190).

A utilização de textos de menor extensão para os primeiros níveis de escolaridade também é defendida por Curto, Morillo e Teixidó ao afirmarem que “Felizmente, os textos apropriados para que as crianças leiam nestas idades não são muito extensos.” (CURTO, MORILLO e TEIXIDÓ, 2000, p. 133).

Podemos considerar, a partir dos argumentos apresentados, que os textos selecionados para os livros didáticos – ao menos para o primeiro livro de alfabetização – devem possuir, principalmente, duas características que foram apontadas como favoráveis à leitura: tamanho reduzido e sonoridade. Essas características são encontradas em determinados gêneros textuais como as pequenas trovas, parlendas e poemas. Acreditamos que os demais gêneros textuais devem ser introduzidos gradativamente, à medida que as habilidades de leitura forem se consolidando.

Conforme comentado anteriormente, os critérios de avaliação em que se baseou o Guia do PNLD – DCALD – foram direcionados para a faixa de 1ª a 4ª séries e não propriamente para a alfabetização. De qualquer forma, em relação ao tamanho do texto, o DCALD, no capítulo sobre Leitura, apresenta os seguintes assuntos a serem abordados nesse capítulo:

1. Leitura

1.1 Seleção de textos

1.1.1 Tipologia

- gêneros
- registros e variedades

1.1.2 Temática

- caráter universal, caráter regional
- contexto urbano, contexto rural
- aspectos ideológicos: raça, sexo, classe, religião, idade, dialeto...
- assuntos dominantes

1.1.3 Autoria

- época, região, representatividade

1.1.4 Textualidade

- texto versus pseudotexto
- texto: integral
 - fragmento com unidade
 - fragmento sem unidade

1.1.5 Tamanho dos textos (DCALD, 1994, p. 27).

O item 1.1.5 dissertaria sobre o tamanho dos textos a serem apresentados nas coleções, porém o referido item não aparece no DCALD. Dessa forma, o documento que direcionou os critérios de avaliação não apresenta considerações sobre o tamanho do texto a ser utilizado em livros didáticos.

Para iniciarmos uma reflexão sobre os tamanhos de texto para crianças, podemos consultar a tabela que estabelece relações entre o número de palavras por página, o número de palavras novas introduzidas por página e o nível de aprendizado. O quadro a seguir, elaborado pelo Banco del Libro de Caracas (Venezuela), foi apresentado por Richaudeau (1979), em seu livro *Conception et production des manuels scolaires – guide pratique*.

QUADRO 14

Quantidade de palavras por página.

Palavras por página	Palavras novas por página	Nível de aprendizado
25 a 30	2	Iniciante
45 a 65	3	Primeiro ano
75 a 100	4	Segundo ano
115 a 145	5	Terceiro ano
165 a 195	7 a 8	Quarto ano
220 a 250	7 a 8	Quinto ano
275 a 325	7 a 8	Sexto ano

(RICHAUDEAU 1979, p. 273, tradução do autor)⁷⁰

O mesmo quadro é apresentado em 1994, no documento *The design and production of textbooks*,⁷¹ de Joseph Poth, publicado pela UNESCO, não como um padrão rígido a ser seguido, mas como referência para a reflexão a respeito da quantidade de texto por página a ser apresentada nos livros didáticos projetados para diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado.

Observando o quadro, verificamos que o número de palavras por página está relacionado com o número de palavras *novas* por página. Esse critério parece não ser pertinente para as propostas atuais de livros de alfabetização. Nos livros atuais não se tem priorizado o controle de palavras novas em cada texto, mas a autenticidade dos textos, ou seu sentido e uso, como critérios de qualidade. Nesta pesquisa utilizaremos somente o critério de número de palavras por página.

⁷⁰ Texto original em francês.

⁷¹ Disponível em <http://unesdoc.org/images/0011/001160/116071eo.pdf>

O QUADRO 14 recomenda de 25 a 30 palavras por página. Esse índice coincide com a configuração de texto apresentada tanto nos livros de literatura americanos para crianças de seis a oito anos (classificados como: "easy readers") quanto nos exemplos de textos presentes nos livros didáticos de alfabetização britânico – *Letts and Lonsdale* – e americano – *Brain Quest*. Vale a pena destacar que a coleção *Brain Quest* é a mais vendida nos Estados Unidos (mais de 28 milhões de exemplares). As Figuras 32 e 33 apresentam o detalhe de uma página do livro didático britânico e uma do americano para referência visual da composição dos blocos de texto.

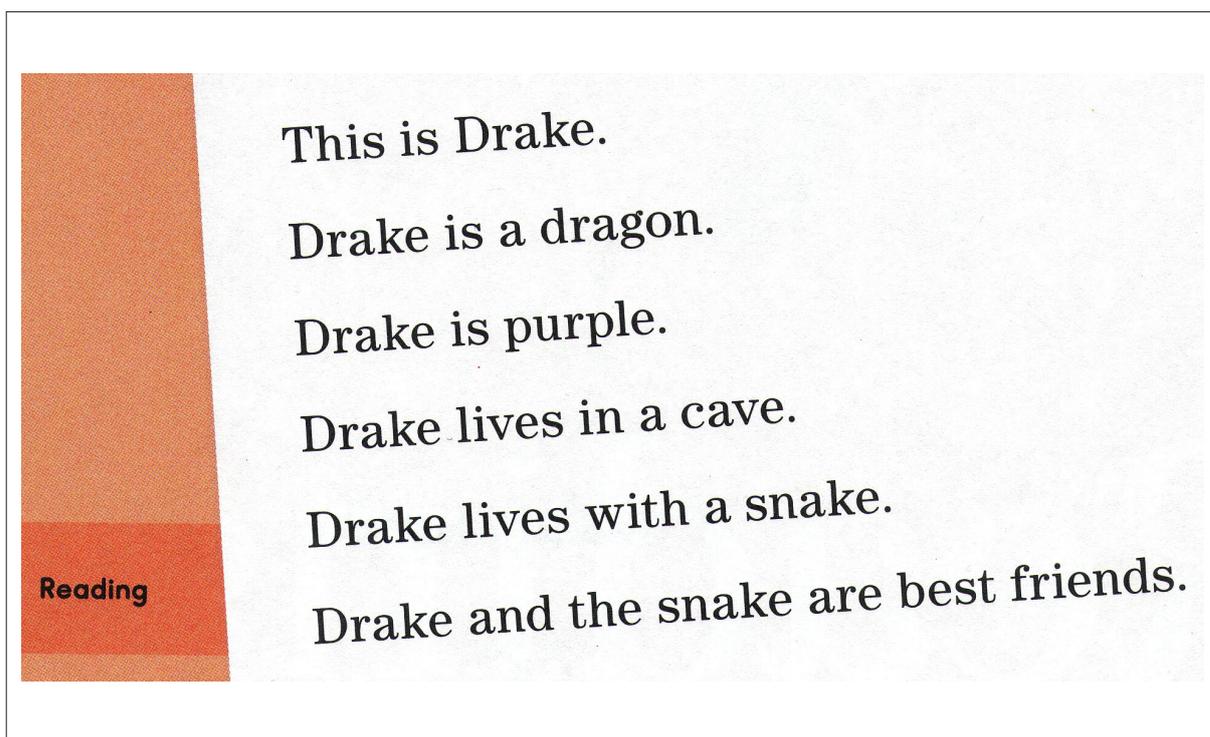


FIGURA 32 – Página da seção de leitura do livro *Brain Quest*.

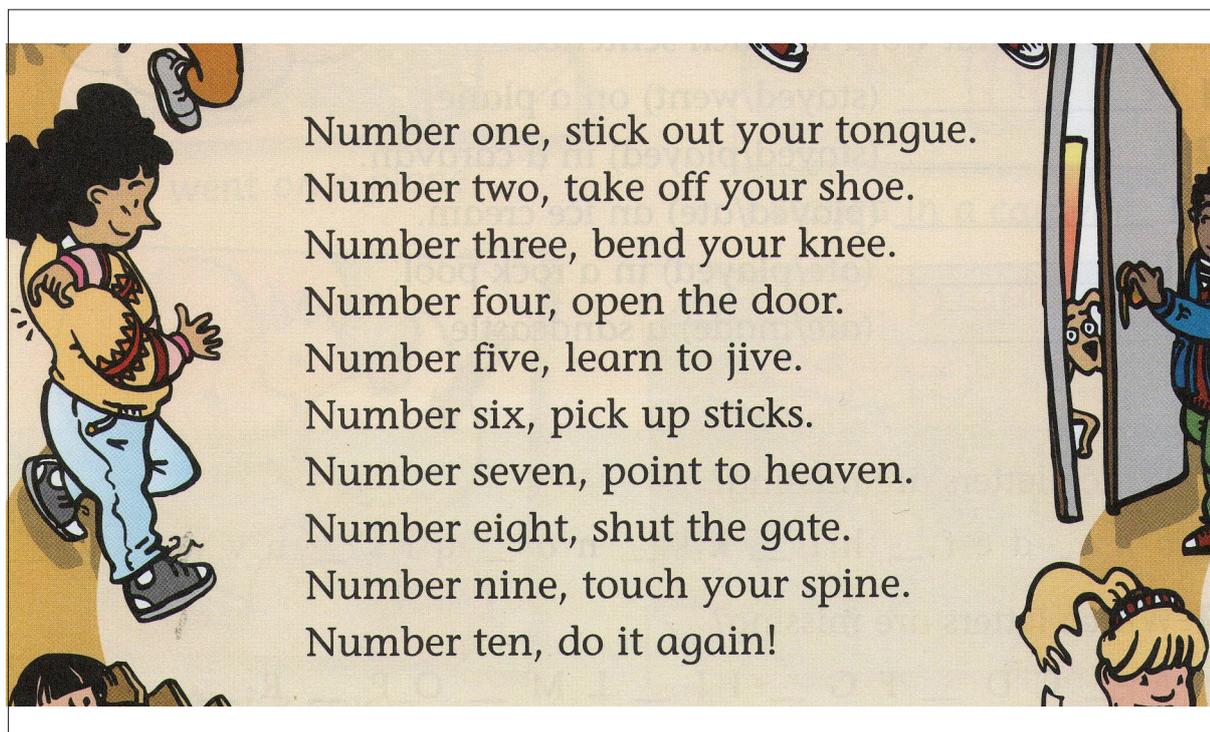


FIGURA 33 – página da seção de leitura do livro *Letts and Lonsdale*.

Procurando estabelecer parâmetros iniciais para aprofundar a reflexão sobre a extensão dos textos para as diferentes faixas etárias, consideraremos o glossário de livros infantis e infanto-juvenis disponibilizado pela consultora editorial americana especialista em livros infantis Laura Backes.⁷² Não sabemos se os critérios foram construídos com base em indicações teóricas ou mediante dados empíricos vindos dos próprios livros indicados para cada idade, mas sua apresentação é importante para considerarmos essa classificação como uma referência.

De acordo com o glossário, os livros são classificados da seguinte forma

Livro de bebê – para crianças de 1 a 3 anos possuem uma média de 12 páginas e apresentam histórias muito simples com até 300 palavras;

Livro de imagens – Também chamados de “livros de histórias de imagens” possuem 32 páginas com uma média de 1000 palavras, indicados para crianças de 4 a 8 anos;

Primeiro livro de imagens – Livros de imagens direcionados para crianças com menos de 8 anos. Contém histórias simples com menos de 1000 palavras;

Leitura fácil – Também conhecidos como “fáceis de ler” esses livros são destinados às crianças que começaram a ler por conta própria (de 6 a 8 anos de idade). Possuem ilustrações coloridas em cada página como um livro de imagens, mas o formato é mais “crescido” – possuem margens

72 Consultar o sítio www.write101.com

reduzidas e às vezes são divididos em pequenos capítulos. O tamanho varia muito dependendo da editora; os livros podem ter entre 32 e 64 páginas, com 200 a 1500 palavras, ocasionalmente chegando a 2000 palavras. As histórias são contadas principalmente através de ação e diálogos, com frases gramaticalmente simples (com uma idéia por frase). A média dos livros é de 2 a 5 frases por página. Exemplos desses livros são *Amelia Bedelia* de Peggy Parish ou a série *I Can Read* publicada por Harper Trophy;

Livros de Transição – Algumas vezes chamado de “livros dos primeiros capítulos” para crianças de 6 a 9 anos, são os livros que fazem a ponte entre os livros “leitura fácil” e os “livros de capítulo”. Escritos no mesmo estilo dos “leitura fácil”, os livros de transição são mais longos (os manuscritos possuem cerca de 30 páginas, divididas em capítulos de 2 a 3 páginas), os livros possuem margens menores com ilustrações em preto-e-branco a cada duas ou três páginas. Um exemplo é a série *The Kids of the Polk Street School* de Patricia Reilly Giff (Dell) ou os *Stepping Stone Books*, publicados pela Random House.

Livros de capítulos – Indicado para crianças de 7 a 10 anos, esses livros possuem de 45 a 60 páginas divididas em capítulos de 3 a 4 páginas. As histórias são mais densas do que as dos livros de transição, embora ainda contenham muita ação. As frases podem ser um pouco mais complexas ainda que curtas (em média 2 a 4 sentenças). Os capítulos muitas vezes acabam no meio de uma cena para continuar prendendo a atenção do leitor. Exemplos desses livros são os livros “*Herbie Jones*” de Suzy Kline (Puffin) e os livros “*Ramona*” de Beverly Cleary (Morrow)

Nível intermediário – Essa é a “época de ouro” da leitura para muitas crianças de 8 a 12 anos. Os textos se tornam rapidamente maiores (de 100 a 150 páginas), as histórias ficam mais complexas e os temas mais sofisticados. As crianças se envolvem com os personagens o que explica a popularidade de séries com mais de 20 livros envolvendo os mesmos personagens. Os gêneros de ficção variam de históricos a contemporâneos passando pela ficção científica e a fantasia e os de não ficção incluem biografias, ciência história e assuntos multiculturais.

Jovem adulto – Para adolescentes com mais de 12 anos, esses livros possuem entre 130 e 200 páginas com uma trama envolvendo um personagem central abordando temas relacionados com os problemas e desafios atuais dos adolescentes de acordo com o gênero (www.write101.com, tradução do autor).⁷³

Essa classificação, embora se refira a livros de literatura de leitura espontânea e não a livros didáticos, pode nos fornecer parâmetros importantes de referência para a discussão sobre a extensão dos textos para crianças e sua relação com a faixa etária a que o livro se destina. No caso dos livros de alfabetização, podemos considerar a faixa de seis a oito anos. Os livros indicados e produzidos para essa faixa etária, no mercado americano, são os chamados de “leitura fácil”. Possuem entre 32 e 64 páginas, com 200 a 1500 palavras e uma média de 2 a 5 frases por página. Um exemplo desse tipo de livro é a coleção *Amelia Bedelia*, de Peggy Parish, publicado pela Greenwillow Books.

73 Texto original em inglês.

A seguir, apresentamos um detalhe de uma página do livro *Amelia Bedelia goes camping*, em seu tamanho original, para referência visual da composição dos blocos de texto de literatura para a faixa etária em questão (seis a oito anos).

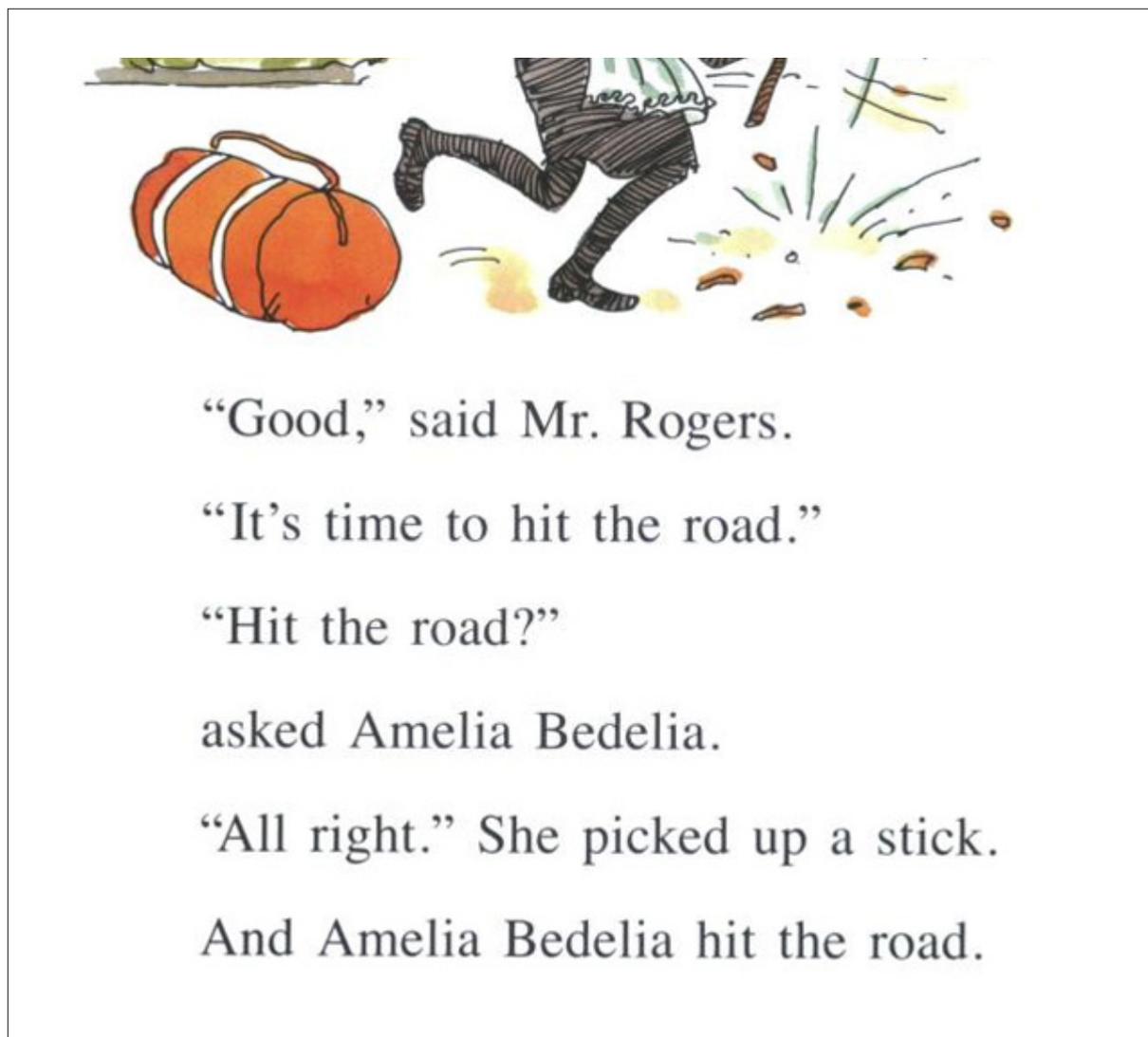


FIGURA 34 – Detalhe da página do livro *Amelia Bedelia goes camping*.

Na FIGURA 34, podemos observar características importantes, não só sobre a extensão dos parágrafos e sentenças, como também sobre o espaçamento entre linhas e o tamanho de letra utilizado para leitores da faixa etária pretendida (de seis a oito anos). O livro mede 22 x 15 cm e suas páginas possuem de seis a oito linhas de texto, totalizando uma média de 30 palavras por página.

Encerramos esta seção com o seguinte questionamento: se, por um lado, os livros didáticos de alfabetização devem apresentar textos de diversas extensões e, por outro, os textos para essa faixa etária não devem ser muito extensos, como estabelecer um parâmetro de extensão ideal?

2.3.3 Terceira seção: Imagens

Esta seção da ficha é a que apresenta o maior número de critérios (seis). Os três primeiros referem-se aos direitos autorais das imagens. Por esse motivo agrupamos, para análise, esses três primeiros critérios.

Os três primeiros critérios – Em relação à inserção dos créditos das imagens, podemos observar que a questão da preservação dos direitos autorais evoluiu dos PNLDs 2004 e 2007 para o PNLD 2010. Enquanto nos primeiros a apresentação dos créditos na ficha de avaliação era opcional,⁷⁴ no PNLD 2010 os créditos são considerados, se não obrigatórios, pelo menos recomendados, uma vez que sua presença é avaliada.

O segundo critério – Adequação das imagens à finalidade para a qual foram elaboradas –, nos PNLDs 2007 e 2010, parece ter incorporado os seguintes critérios do PNLD 2004: “auxílio na compreensão dos textos escritos” e “enriquecimento das leituras dos textos escritos”, uma vez que estes últimos só constam na ficha de 2004. A adequação das imagens será problematizada na seção 3.5, na análise das coleções.

O terceiro critério – Recurso a diferentes linguagens visuais – está presente nas fichas das três edições do Programa. Acreditamos que esse critério refere-se ao emprego de fotos, ilustrações e reproduções de pinturas. Contudo, como isso não está explícito, a avaliação pode ser dificultada ou negligenciada por falta de diretrizes.

O quarto critério – Apresenta encartes com alfabeto móvel e sugestões de jogos – aparece pela primeira vez na edição 2010. Acreditamos que esse critério possa ter sido introduzido a partir da presença, considerada positiva, de encartes e jogos em algumas coleções avaliadas pelos PNLDs anteriores. Isso nos mostra que, da mesma forma que um critério estabelecido pelo PNLD pode influenciar as propostas de um livro didático, o contrário também ocorre. Sendo assim, propostas consideradas interessantes de um livro didático podem ser adotadas como critério de avaliação. Destaca-se que encartes e sugestões de jogos estão presentes nas duas coleções selecionadas para esta pesquisa, sendo que em uma delas, na coleção *L.E.R.*, seu emprego pode comprometer a realização das atividades propostas, como analisaremos no Capítulo 3.

74 “Apresentação, quando necessário, de: a) títulos b) legenda c) créditos.” (2004); “Apresentação, quando necessário, de créditos (fotos, reproduções de pinturas etc.)”(2007).

Para finalizar a análise das fichas de avaliação, apresentamos, como exemplo, parte de uma ficha de avaliação de manuais escolares extraída do livro *Conceber e avaliar manuais escolares* (1998), de François-Marie Gérard e Xavier Roegiers. A quarta parte dessa ficha, intitulada *Legibilidade*, é dividida em três partes: *Legibilidade linguística do texto*, *Legibilidade relacionada com aspectos tipográficos* e *Legibilidade relacionada com os aspectos da organização gráfica*. Considerando que o foco desta pesquisa é constituído pelos aspectos gráficos e tipográficos do livro didático, apresentamos apenas os itens relacionados com os aspectos tipográficos e da organização gráfica.

- 4.2 Legibilidade relacionada com aspectos tipográficos
 - 4.2.1 A escolha dos caracteres foi bem feita?
 - 4.2.2 O corpo dos caracteres do texto tem em conta a idade do aluno?
 - 4.2.3 O corpo dos caracteres é bem escolhido de modo a por em evidência os títulos, subtítulos, subparágrafos etc.?
 - 4.3 Legibilidade relacionada com os aspectos da organização gráfica
 - 4.3.1 Há espaço suficiente entre as palavras?
 - 4.3.2 Há espaço suficiente entre as linhas?
 - 4.3.3 Há espaço entre os parágrafos?
 - 4.3.4 As cores que figuram no texto estão adequadamente utilizadas?
- (GÉRARD e ROEGIERS, 1998, p. 305)

De acordo com a classificação das famílias tipográficas e com as recomendações de Richaudeau (1979), podemos considerar que a boa escolha dos caracteres do item 4.2.1 refere-se à escolha de um tipo de letra adequado, ou seja, de uma das famílias de tipos de texto serifados – com exceção dos “modernos” e dos “serifa grossa” – e sem serifa – com exceção dos “geométricos”. Em relação ao corpo dos caracteres (item 4.2.2), o tamanho indicado para a faixa etária de interesse desta pesquisa (seis a oito anos) foi problematizado na seção 1.4 deste trabalho – que trata das medidas tipográficas. O item 4.2.3 trata da hierarquia da informação estabelecida através da utilização de tamanhos diferentes de letra para cada seção do livro, ou seja, teoricamente o título deve ser maior do que o subtítulo e assim por diante. O item 4.3 refere-se à macrotipografia, ou seja, como os textos estão diagramados em termos de espaçamento entre palavras, linhas e blocos de texto. Ainda há um comentário sobre a cor do texto, provavelmente para verificar a questão do contraste entre o texto e o fundo.

A discussão desses critérios pode contribuir para a elucidação dos itens analisados pelo PNLD e a ampliação de sua ficha de avaliação.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS DO *CORPUS*

Neste capítulo, apresentamos a análise dos aspectos gráfico-editoriais das duas coleções selecionadas: Coleção *L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão*, de autoria de Márcia Leite, Beatriz Morelli e Luciana Guimarães, editada pela FTD, e *Coleção Projeto Prosa – letramento e alfabetização linguística*, de autoria de Angelica Prado e Cristina Hülle, editada pela Saraiva. É importante destacar que os exemplares que compõem o *corpus* desta pesquisa são os manuais do professor e não os livros do aluno. Esse fato favoreceu a análise no sentido de que pudemos identificar as intenções pedagógicas que direcionaram as atividades propostas.

3.1 Comparativo entre os volumes 1 e 2 de cada coleção

Nesta seção apresentamos uma análise comparativa dos dois volumes de cada coleção, partindo das respectivas fichas técnicas, com o objetivo de verificar a coesão e a sequencialidade dos projetos gráficos.

Primeira coleção – L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão – Márcia Leite, Beatriz Morelli e Luciana Guimarães – Ed. FTD

QUADRO 16

Ficha técnica do volume 1 da coleção L.E.R.

Título	L.E.R – Leitura, Escrita e Reflexão
Autores	Marcia Leite, Beatriz Morelli e Luciana Guimarães
Gerência editorial	Silmara Sapiense Vespasiano
Assistentes de produção	Caio L. Rios e Lilia Pires
Editora	Maria Cecília Mendes de Almeida
Assistente editorial	Denise Aparecida da Silva
Capa	Tania Ferreira de Abreu (fotos Photodisc /Getty Images)
Edição de Arte e Projeto Gráfico	A+ Comunicação e Desenho Gráfico
Produção Editorial	Jogo de Amarelinha – Leonardo Chianca
Revisão	Ana Cristina Garcia, Camila Fernanda Cipoloni e Iracema Fantaguci
Editoração Eletrônica	
Diagramação	Maps World – Celso link (coord.) e Jorge Zaiba
Planejamento e pesquisa	Monica de Souza
Coordenação	Carlos Rizzi e Reginaldo Damasceno

Caligrafia	Grace Arruda
Ilustração	Lelis (miolo) e Patrícia Lima (vinhetas em massinhas)
Páginas	226
Papel	offset 63g
Encadernação	brochura – cola

QUADRO 17

Ficha técnica do volume 2 da coleção L.E.R.

Título	L.E.R – Leitura, Escrita e Reflexão
Autores	Marcia Leite, Cristina Bassi
Gerência editorial	Silmara Sapiense Vespasiano
Assistentes de produção	Caio L. Rios e Lilia Pires
Editora	Maria Cecília Mendes de Almeida
Editora assistente	Daisy Silva Rosa Asmuz
Assistente editorial	Denise Aparecida da Silva
Preparação e revisão	Adriana Rinaldi Périco, Ana Maria Coelho Monteiro, Gerson Antonio Sampieri Caixeiro, Iracema Santos Fantaguci, Maria de Fátima Cardoso, Maria F. Cavallaro.
Projeto gráfico	Tania Ferreira de Abreu
Capa	Tania Ferreira de Abreu (fotos Photodisc /Getty Images)
Editora de Arte	Tania Ferreira de Abreu
Ilustrações	Eduardo Palomin, Luiz Maia, Marcos Guilherme, Michele Iacocca, Ricardo Dantas, Rogério Borges
Iconografia	
Coordenação	Sônia Oddi
Pesquisa	Andréa Bolanho, Beatriz Fonseca Micsik, Elisete Moura Santos
Assistência	Cristina Mota, Maria Rosa Alexandre, Patricia Black
Editoração Eletrônica	
Diagramação	Hebert Tsuji da Silva
Imagens	Ana Isabela Pithan Maraschin e Daniel Rizzi
Coordenação	Carlos Rizzi e Reginaldo Damasceno
Páginas	224
Papel	offset 63g
Encadernação	brochura – cola

O projeto gráfico do volume 2 da coleção é totalmente diferente do volume 1 e sensivelmente mais bem-organizado. Podemos atribuir essa melhor qualidade do projeto gráfico à centralização de seu desenvolvimento em uma única profissional – Tania Ferreira de Abreu. No volume 1, a capa foi feita por uma profissional, o projeto gráfico foi desenvolvido por uma empresa, a produção editorial por outra e a diagramação por uma terceira, sendo que esta foi feita por um profissional sob a coordenação de três outros.

Observa-se ainda, no volume 2, uma maior preocupação com a preparação e revisão dos textos, pois a equipe de “revisão”, formada por três profissionais, foi a responsável pela “preparação e revisão” do volume. A equipe é constituída por seis profissionais dos quais só um participou da revisão do volume 1.

No volume 2, na primeira página depois da folha de rosto, há uma página de apresentação com um texto das autoras destinado ao aluno. O texto tem o alinhamento centralizado (aparentemente sem justificativa, pois a opção tecnicamente adequada seria o alinhamento à esquerda) e é composto com um tipo serifado em caixa alta e baixa. O título aparece na cor laranja dentro de um retângulo preto com uma tipografia decorativa. No canto superior direito, encontramos um retângulo amarelo, que não estabelece nenhuma conexão com os demais elementos gráficos da página ou do resto do livro. Na página seguinte, encontramos o sumário que, apesar de melhor estruturado do que o do volume 1, apresenta quatro tipos de letra diferentes, gerando uma confusão visual e uma falta de hierarquia de informação – por exemplo: os subtítulos chamam mais atenção do que os títulos por estarem em *bold*. Outro detalhe tipográfico importante é o fato de o volume 2 utilizar os textos em caixa alta e baixa e não apenas em caixa alta, como observado na maior parte do volume 1. Apenas no final desse volume são formalmente introduzidas as letras minúsculas. Quanto à presença dessas letras, levantamos o seguinte questionamento: o uso das minúsculas faz parte de uma sequência pedagógica do uso das letras ou simplesmente esse uso se deve a uma mudança de projeto gráfico?

Segunda Coleção – Projeto prosa – letramento e alfabetização linguística – Angelica Prado / Cristina Hülle – Ed. Saraiva

QUADRO 18

Ficha técnica do volume 1 da coleção Projeto Prosa.

Título	Projeto Prosa
Autores	Angelica Prado e Cristina Hülle
Gerente editorial	Marcelo Arantes
Editor	Silvana Rossi Júlio
Assistente de produção editorial	Rachel Lopes Corradini
Revisores	Lucia Scoss Nicolai (coord.), Cesar Gonçalves Sacramento, Tatiana Sado Jaworski
Assistente editorial	Vera Sílvia de Oliveira Roselli e Natália Tacetti
Projeto Gráfico e capa	Homem de Melo & Troia Design
Pesquisa iconográfica	Iron Mantovanello

Gerente de arte	Nair de Medeiros Barbosa
Diagramação	Walter Reinoso
Coordenador de arte	Vagner Castro dos Santos
Assessoria de arte	[SIC] Comunicação
Imagem de capa	Artesanato: Paparicos e Cia. Foto: Albany Estúdio
Assistente de produção	Grace Alves
Ilustrações	Bruna Brito, Camila Sampaio, Eliana Delarissa, Fabio Sgroi, Glair Arruda, Marcio Levyman, Sabrina Eras, Weberson Santiago, Wilson Jorge Filho
Páginas	192
Papel	offset 63g
Encadernação	brochura – cola

QUADRO 19

Ficha técnica do volume 2 da coleção Projeto Prosa.

Título	Projeto Prosa
Autores	Angelica Prado e Cristina Hülle
Gerente editorial	Marcelo Arantes
Editor	Silvana Rossi Júlio
Assistente de produção editorial	Rachel Lopes Corradini
Revisores	Lucia Scoss Nicolai (coord.), Elaine Azevedo Pinto e Renata Palermo
Assistente editorial	Vera Sílvia de Oliveira Roselli e Natália Tacetti
Projeto Gráfico e capa	Homem de Melo & Troia Design
Pesquisa iconográfica	Iron Mantovanello
Gerente de arte	Nair de Medeiros Barbosa
Diagramação	Walter Reinoso e Mauro Moreira
Coordenador de arte	Vagner Castro dos Santos
Assessoria de arte	[SIC] Comunicação
Foto de capa	Jupiter Unlimited/Keydisc
Assistente de produção	Grace Alves
Ilustrações	André Flauzino, Avelino Guedes, Brambila, Bruna Brito, Byri Sarkis, Camila de Godoy, Carlos Edgard Herrero, Eliana Delarissa, Fábio Cobiaco, Fábio Sgoi, Glair Arruda, Graphorama, Lúcia Hiratsuka, Lúcio Bouvier, Márcia Széliga, Marcio levyman, Ricardo Montanari, Rosinha Campos, Sabrina Eras, Silvana Rando, Teresa Berlinck, Weberson Santiago, Wilson Jorge Filho.
Páginas	256
Papel	offset 63g
Encadernação	brochura – cola

Na ficha técnica da coleção *Projeto Prosa*, podemos perceber que o projeto gráfico e a capa são assinados pelo escritório paulista Homem de Melo & Troia Design,⁷⁵ cujo diretor é o professor da Faculdade de Arquitetura da USP e articulista da revista *ABC Design*, Chico Homem de Melo. Essa informação de certa forma justifica a excelente apresentação gráfica e organização das informações do livro que serão detalhadas e comentadas a seguir. A resenha da coleção *Projeto Prosa* presente no Guia do PNLD 2010 a descreve da seguinte forma:

VISÃO GERAL

Cada volume da coleção é dividido em oito unidades temáticas que se iniciam com cenas exploradas por meio de jogo, desenho, recorte e colagem, de identificação de objetos ou de reconhecimento das situações sociais de uso de gêneros diversos (Guia PNLD 2010, p. 86).

A coleção apresenta diversidade de gêneros, que atendem aos usos sociais e aos interesses da faixa etária das crianças, além de ter um trabalho cuidadoso com a imagem e a produção gráfica.

A obra contribui para a formação do leitor por meio de atividades diversificadas de localização de informação, de inferência, de extrapolação, de estabelecimento de relação lógica entre as partes do texto, de apreensão global dos sentidos, principalmente através das cenas de abertura de cada unidade, que também funcionam como ativadoras de conhecimentos prévios dos temas a serem tratados nos textos.

As oito unidades que compõem os volumes são identificadas por cores diferentes, cada uma delas contendo dois capítulos. Toda unidade é aberta com uma cena apresentada por meio de jogos ou desenhos, para que os alunos identifiquem os objetos que fazem parte dela e possam fazer recorte e colagem para sua remontagem (Guia PNLD 2010, p. 87).

Um ponto alto da coleção é o cuidado com a progressão de complexidade e a variedade de gêneros propostos, além de sua configuração gráfica. As atividades propostas são claras, organizadas e contextualizadas e, progressivamente, propiciam a apreensão das características formais e funcionais de diferentes gêneros escritos (Guia PNLD 2010, p. 88).

Comparando as duas fichas técnicas, podemos observar um aumento significativo da quantidade de ilustradores. Enquanto nove ilustradores participaram do volume 1, 23 participaram do volume 2. Sendo assim, foi observada nesse volume uma variedade de traços e de estilos, que, nesse caso, enriqueceu visualmente a obra.

O projeto gráfico da coleção *Projeto Prosa* é o mesmo nos volumes 1 e 2. Podemos observar uma grande mudança tipográfica com a utilização de textos diagramados em caixa alta e baixa. Porém, diferentemente do que acontece na coleção *L.E.R.*, na qual a caixa alta e baixa é utilizada apenas no final do volume 1, na coleção *Projeto*

75 De acordo com o sítio da revista ABC Design, trata-se de “um escritório com atuação voltada à educação e à cultura”
Acessar: <http://abcdesign.com.br/articulas/chico-homem-de-melo/> – Portfolio: <http://www.homemdemelotroia.com.br/>

Prosa, o volume 1 é todo diagramado em caixa alta e o volume 2 em caixa alta e baixa. Há uma ruptura na sequência de apresentação da diagramação dos textos. Além disso, o volume 2 utiliza textos diagramados em caixa alta em situações diferentes, o que causa uma quebra na hierarquia da informação e na legibilidade, como podemos observar nas páginas 22 e 23.

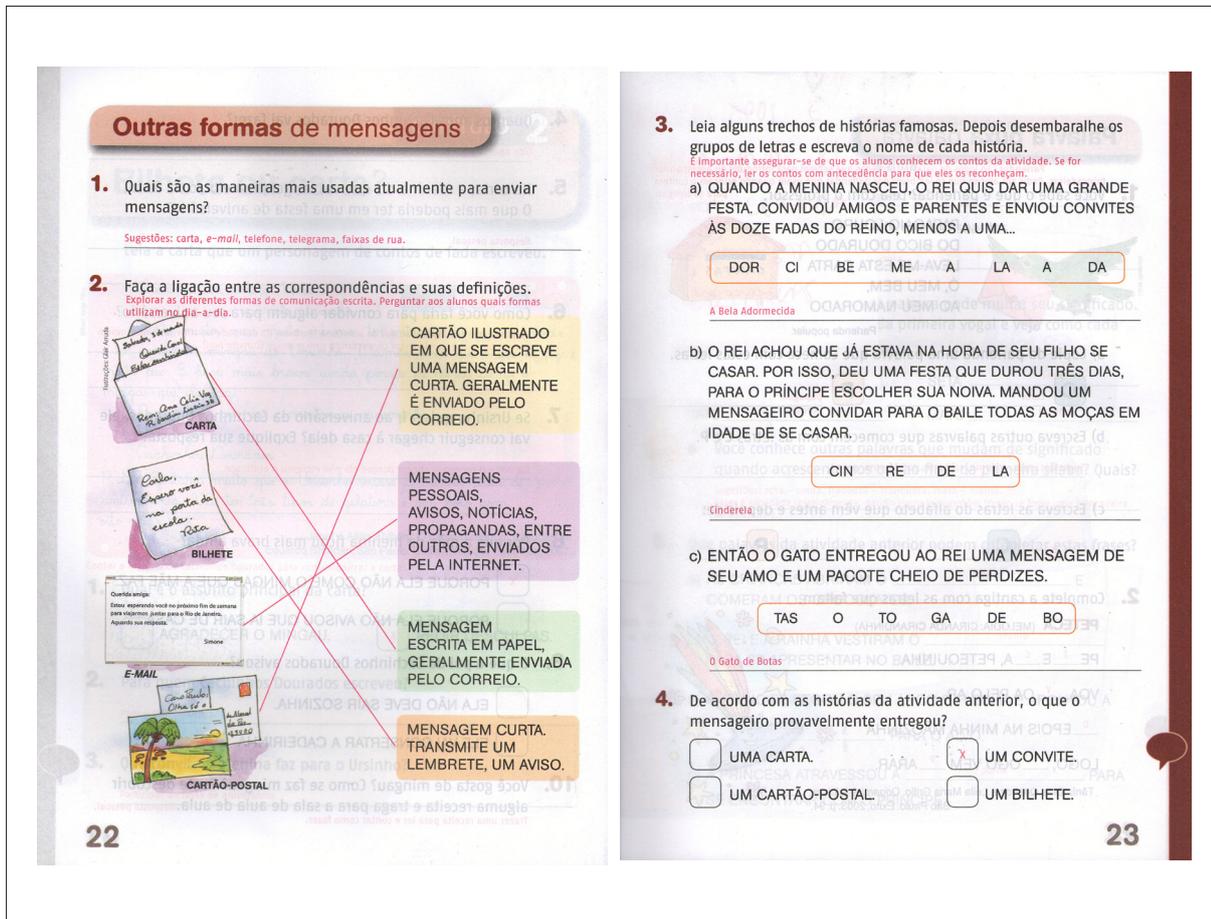


FIGURA 35 – Uso de textos em caixa alta prejudicando a hierarquia na coleção *Projeto Prosa*.

3.2 Primeiro critério de análise: ergonomia do livro

Esta análise pretende avaliar as duas coleções em termos de qualidade de impressão e acabamento, assim como o seu manuseio em função da hierarquia da informação e da organização geral da obra.

Para a análise do livro enquanto suporte, é importante considerar o aspecto da produção editorial que envolve a qualidade do produto em termos de papel, impressão e acabamento. Esses aspectos influenciam diretamente no custo final da edição.

Em relação à coleção *L.E.R.*, de acordo com o documento disponibilizado no sítio do FNDE (titulos_negociados_pnld20100),⁷⁶ foram adquiridos 5.457 manuais do professor (no valor de R\$34.160,82) e 123.200 livros do aluno (no valor de R\$649.264,00), totalizando R\$683.424,82. Dividindo os valores pelas quantidades, calculamos que o livro do aluno custou R\$5,27 e o manual do professor R\$6,26. De acordo com o sítio⁷⁷ da gráfica da editora, a empresa possui um parque gráfico grande e bem estruturado.

O Parque Gráfico da FTD é um dos maiores e mais modernos da América Latina. De lá saem milhões e milhões de publicações todos os anos. Com 51 mil m² quadrados de área construída e em constante aprimoramento, ele conta com a tecnologia de ponta em equipamentos modernos para impressão e acabamento de suas obras (<http://www.ftdgrafica.com.br/grafica/d4>).

Apesar da editora possuir excelente estrutura física, o livro apresenta algumas irregularidades em relação à impressão e ao acabamento. Em muitas páginas do volume 1 da coleção *L.E.R.*, pode-se perceber uma grande variação na tonalidade das cores, o que significa uma inadequada calibração das impressoras. Em relação à qualidade da impressão, encontramos duas fragilidades: a primeira é a qualidade do papel (tipo e/ou gramatura), cuja opacidade permite a visualização da impressão do verso, interferindo visualmente em algumas atividades; a segunda é a falta de uniformidade das cores, que pode ser percebida nos dois exemplos a seguir.

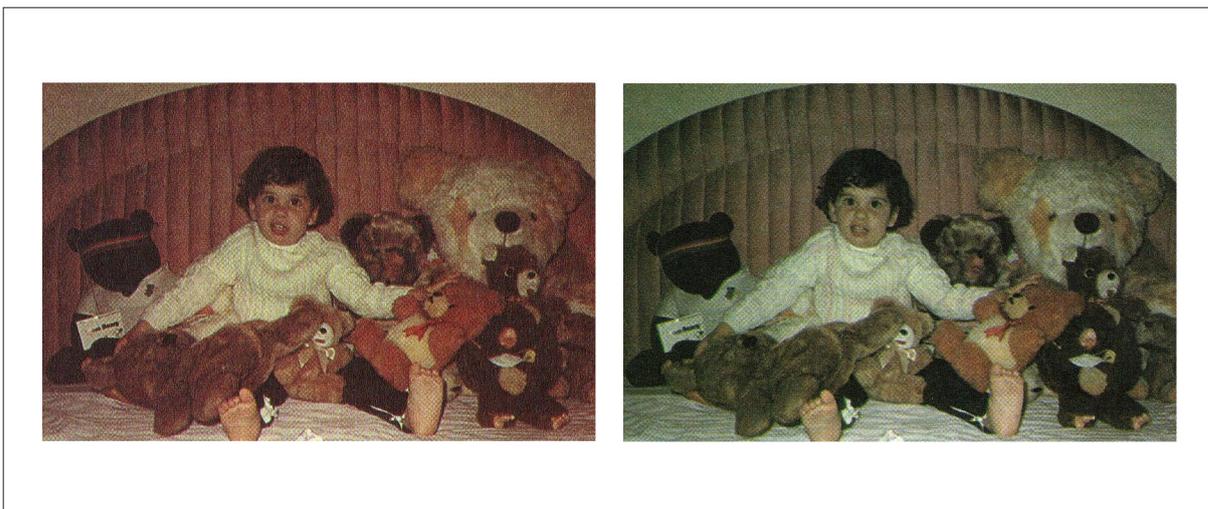


FIGURA 36 – A mesma fotografia avermelhada na página 18 e amarelada na página 21 do volume 1 da coleção *L.E.R.*

76 Documento disponível em <http://fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/3875-valoresnegociadospnld2010/>

77 <http://www.ftdgrafica.com.br/grafica/d4>

Podemos observar, na FIGURA 36, que a mesma fotografia aparece avermelhada na página 18 e amarelada na página 21. Levando em conta que os cadernos que compõem o livro são impressos separadamente, a variação de cor se deve a uma falha de impressão, gerada pela falta de calibração das tintas da impressora *offset*. Outra situação crítica em que a qualidade da impressão da imagem chega a prejudicar a atividade pedagógica é a da página 161, onde a foto de uma tartaruga nascendo torna-se irreconhecível. De posse da informação do crédito da fotografia, obtivemos a imagem original para compará-la com a presente no livro didático. A FIGURA 37 apresenta a comparação.

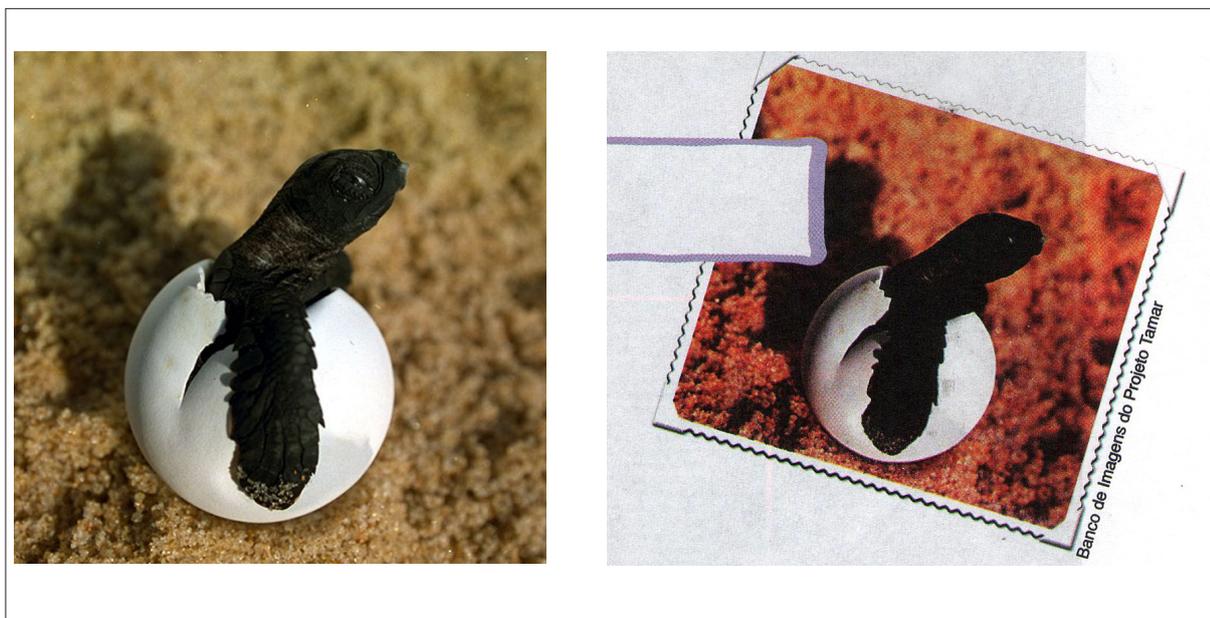


FIGURA 37 - A foto original e a reprodução no livro prejudicada pela qualidade da impressão da coleção *L.E.R.*

Encontramos ainda, no volume 1, um erro considerado grave em termos de processo de acabamento: o erro de corte. Das páginas 37 a 43, podemos observar que a guilhotina efetuou o corte fora da linha prevista, fazendo com que o retângulo colorido do canto superior da folha apareça inteiro acrescido de um filete branco, como pode ser observado na FIGURA 38.

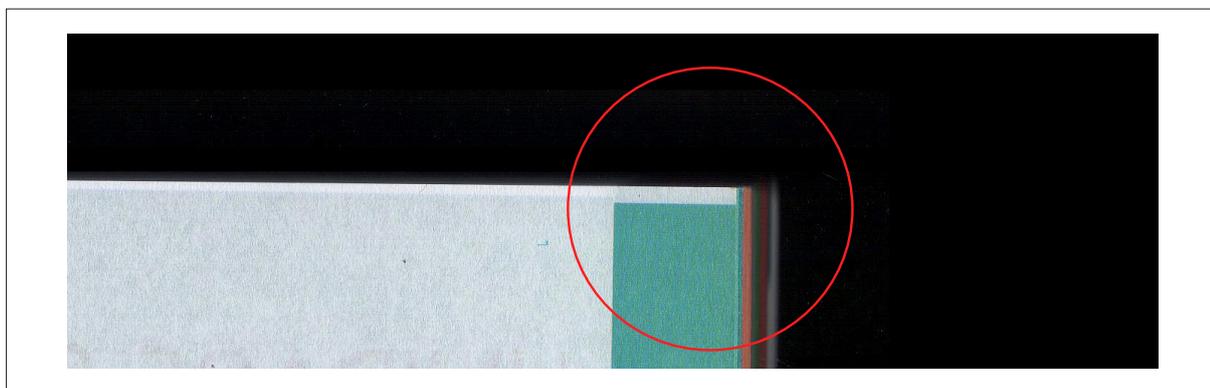


FIGURA 38 - Corte efetuado longe do lugar previsto no volume 1 da coleção *L.E.R.*

O erro de corte faz com que as margens fiquem irregulares, muito maiores na parte superior e muito menores na inferior. O corte quase atinge o número que indica a página. A FIGURA 38 apresenta a situação mais crítica (página 43), em que o corte foi efetuado muito afastado da linha de corte (quase 3 milímetros – o que é um erro muito visível), deixando aparecer um filete branco acima do retângulo verde.

Um dos critérios de avaliação do Guia do PNLD é a qualidade do papel utilizado na confecção das coleções. No Guia do PNLD 2004, havia uma recomendação para que a impressão de uma página não interferisse na página seguinte ou anterior: “A impressão não pode prejudicar a legibilidade no verso da página.” (Guia PNLD 2004, p. 28). Em relação à qualidade do papel, as duas coleções analisadas foram impressas em um papel cuja gramatura permite a visualização do verso da página. Podemos verificar, na figura a seguir, essa interferência.

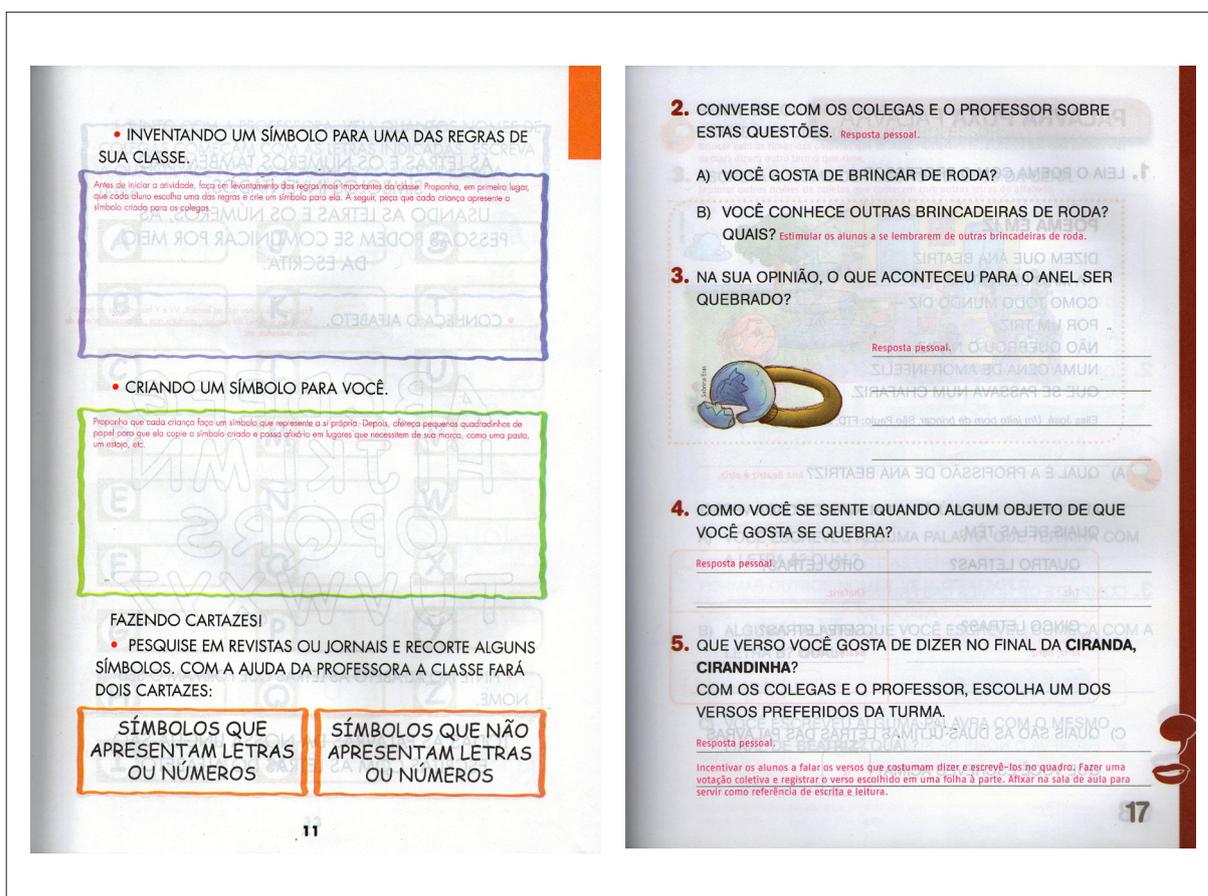


FIGURA 39 – A baixa gramatura do papel permite a visualização do verso da página nas duas coleções.

A questão da transparência do papel, infelizmente, justifica-se por um simples cumprimento às determinações do *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010*. Podemos observar, na página 23 do documento, as diretrizes para a capa e miolo dos livros.

1.1 – Formato:

a) Formato: 205mm x 275mm, com desvio de até mais ou até menos 3mm.

1.2 – Matéria-prima:

a) CAPA: Papel "off set" branco, ou cartão branco de 180 a 250g/m² nominais, com tolerância de até menos 4% na gramatura nominal inferior e de até mais 12% na gramatura nominal superior).

b) MIOLO: Papel "off set" branco, gramatura de 63g/m² nominais, com tolerância de variação de até 4% (quatro por cento), nas gramaturas nominais. Alvura mínima de 58% (cinquenta e oito por cento) e opacidade mínima de 80% (oitenta por cento) (Edital PNLD2010, p. 23).

As diretrizes do Edital do PNLD recomendam a utilização do papel de 63g/m² com tolerância de 4% para menos (2,52g/m²)– ou seja, para baratear custos, é permitido que seja utilizado um papel de aproximadamente 60g/m². Isso significa que o papel previsto para a confecção dos livros didáticos é bem mais fino do que o que costumamos utilizar em nossas impressoras: papel de 75g/m². Sendo assim, devido a menor opacidade do papel, é quase inevitável a visualização do verso das páginas.

A coleção *Projeto Prosa*, por outro lado, apresenta uma excelente qualidade em termos de impressão e acabamento. Não há variação de tonalidade na impressão das cores nem erros de corte. A Editora Saraiva, responsável por essa coleção, é apresentada da seguinte forma em seu sítio:⁷⁸

Presente há mais de 90 anos, com expressiva liderança no mercado editorial e livreiro, o Grupo Saraiva reúne duas empresas genuinamente brasileiras: a Editora Saraiva e a Livraria Saraiva.

A Editora Saraiva é líder no segmento de Livros Jurídicos e uma das maiores no mercado de Livros Didáticos e Paradidáticos para Ensinos Fundamental e Médio. Destaca-se entre as mais importantes na publicação de Livros Universitários para as áreas de Administração, Economia, Contabilidade, Marketing e Negócios, além de editar Obras de Referência e de Interesse Geral, de Ficção e de Não Ficção.

Desenvolve soluções didáticas em meio digital voltadas à educação básica, especialmente aos Ensinos Fundamental e Médio. Oferece aos clientes ampla linha de produtos e serviços educacionais também no segmento de Sistemas de Ensino.

A Livraria Saraiva é a maior rede no Brasil em faturamento. Reúne lojas físicas nos formatos tradicional e Mega Store. Foi uma das pioneiras no comércio eletrônico e hoje desponta entre as maiores empresas varejistas on-line do País, comercializando livros, CDs, DVDs, produtos de papelaria, produtos eletrônicos e de informática, entre outros.

(<http://www.editorasaraiva.com.br/quemSomos.aspx>)

78 Ver em <http://www.editorasaraiva.com.br/quemSomos.aspx>

Curiosamente, a coleção *Projeto Prosa* – nesta pesquisa considerada como a possuidora de maior quantidade de elementos gráficos favoráveis – não consta na lista de coleções negociadas para a aquisição pelo governo, ou seja, nenhuma escola a adotou. Levantamos algumas hipóteses sobre a não adoção de uma coleção tão interessante graficamente: será que a coleção não foi adotada por participar pela primeira vez do PNLD? Será que os aspectos gráficos não foram suficientemente atraentes? Será que a escolha de uma coleção é realizada fundamentalmente em função do conteúdo e da proposta pedagógica?

3.3 Segundo critério de análise: macrotipografia do livro

O primeiro aspecto analisado e comparado de cada coleção foi a capa. A capa se constitui como um elemento fundamental para atrair ou repelir o leitor pretendido ao apresentar gráfica e tipograficamente a “personalidade” da coleção e uma prévia de seu conteúdo. Dessa forma, uma boa diagramação da capa é fundamental – foi inclusive o primeiro aspecto analisado para a escolha do *corpus* desta pesquisa – para a qualidade do projeto gráfico da coleção. A figura a seguir mostra as capas dos dois volumes da coleção *L.E.R.*



FIGURA 40 – Capas dos dois volumes da coleção *L.E.R.*

Podemos observar que as capas não possuem uma identidade visual em termos de tipografia, ou seja, uma unidade visual, pois apresentam uma profusão de tipos de letra (duas manuscritas, uma serifada e duas decorativas). Os elementos utilizados nas capas (cores, formas e tipografia) não são encontrados no miolo, causando a impressão de que a capa é de um livro e o miolo de outro. A ordem de leitura das informações é prejudicada pelos recursos de destaque. O título da coleção aparece, desnecessariamente, duas vezes. Encontramos ainda um elemento gráfico (globo terrestre) colocado entre as letras das iniciais do título que, aparentemente, não estabelece nenhuma relação com os elementos textuais.

A figura a seguir mostra as capas dos dois volumes da coleção *Projeto Prosa*.



FIGURA 41 – As capas dos dois volumes da coleção Projeto Prosa

Podemos observar que a capa da coleção *Projeto Prosa* apresenta uma boa hierarquia de informação e utiliza apenas dois tipos de letra (um para a marca da coleção e outro para todas as outras informações), favorecendo a ordem de leitura e criando uma identidade visual coerente.

Em relação à estrutura organizacional, observamos, nas páginas 6 e 7, do volume 1 da coleção *L.E.R.*, a ilustração de uma cena urbana intitulada “você também já pode ler” que não aparece no sumário. O texto destinado ao professor presente nas

referidas páginas é o seguinte: “Professor: Leia as orientações para este Módulo de abertura no Apêndice das Anotações para o professor.” (L.E.R., 2008, p. 7).

O texto é confuso, quando se trata do leitor pretendido – o professor –, pois o chamado “módulo de abertura” não possui esse nome e é preciso folhear o livro inteiro para localizar o “Apêndice das Anotações”, pois não existe referência à sua localização no livro (número de página). A FIGURA 42 apresenta a situação.



FIGURA 42 – Página de abertura que não consta no sumário da coleção L.E.R.

Do ponto de vista editorial, questiona-se a finalidade de se apresentar uma seção antes da primeira parte do volume 1 de um livro. Podemos indagar se se trata de uma estratégia para chamar a atenção do leitor iniciante, que ainda não domina a visualidade do livro.

É importante destacar que a coleção L.E.R. apresenta configurações diferentes para os sumários dos volumes 1 e 2. No volume 1, a seção é chamada “índice” e no volume 2, “sumário”. O volume 1 é dividido em módulos e unidades, enquanto o volume 2 é dividido em unidades e subdividido em seções. Apresentamos a seguir os sumários dos volumes 1 e 2 dessa coleção.

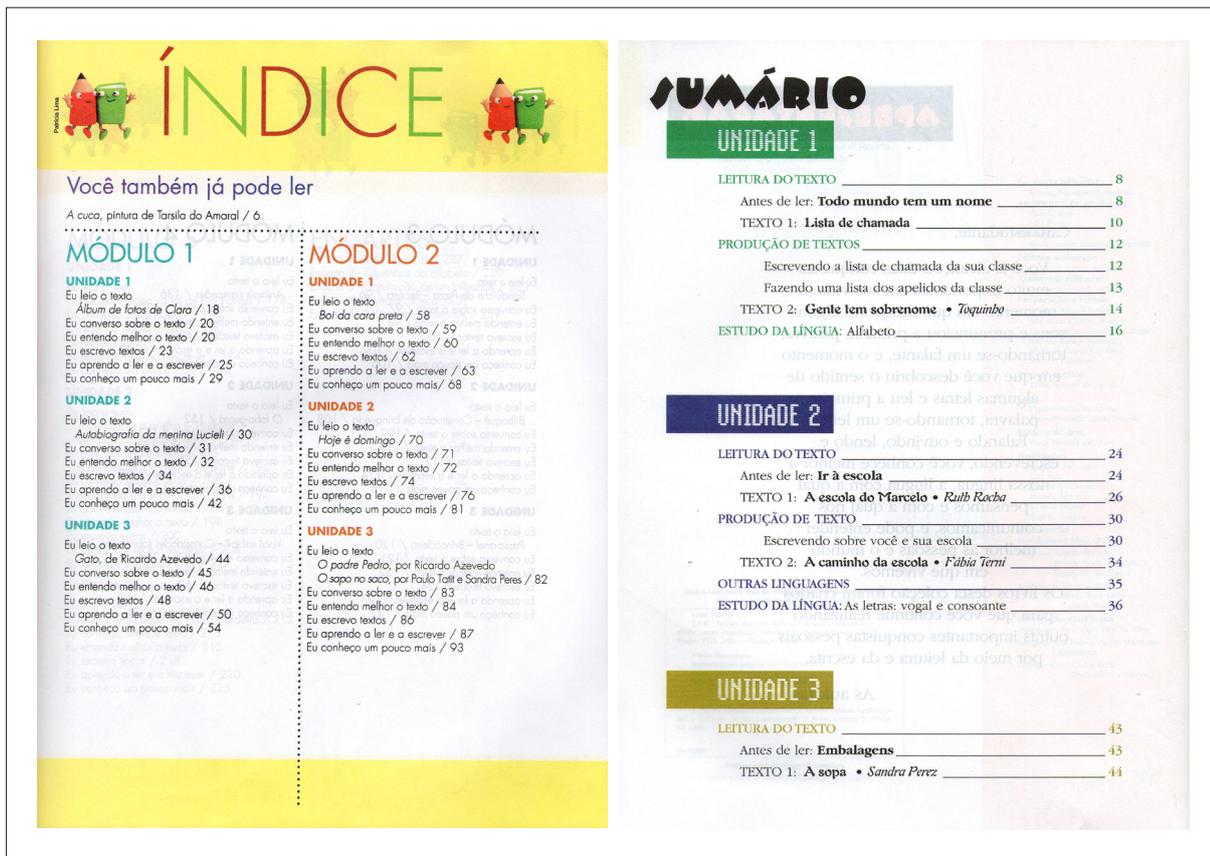


FIGURA 43 – Comparativo entre o “índice” do volume 1 e o “sumário” do volume 2 da coleção *L.E.R.*

O sumário é um elemento fundamental na estrutura organizacional de um livro, sobretudo didático. Além de ser o principal meio de localização das seções que subdividem o livro, é o elemento que as apresenta e orienta o leitor.

Em relação ao manuseio e à hierarquia da informação, vale destacar que, no volume 1 da coleção *L.E.R.*, cada módulo possui uma cor e as páginas possuem, nos cantos superiores, um retângulo com a cor correspondente. Esse recurso gráfico facilita a rápida localização dos conteúdos. Destaca-se que ele não é utilizado no volume 2, como podemos observar na FIGURA 44.

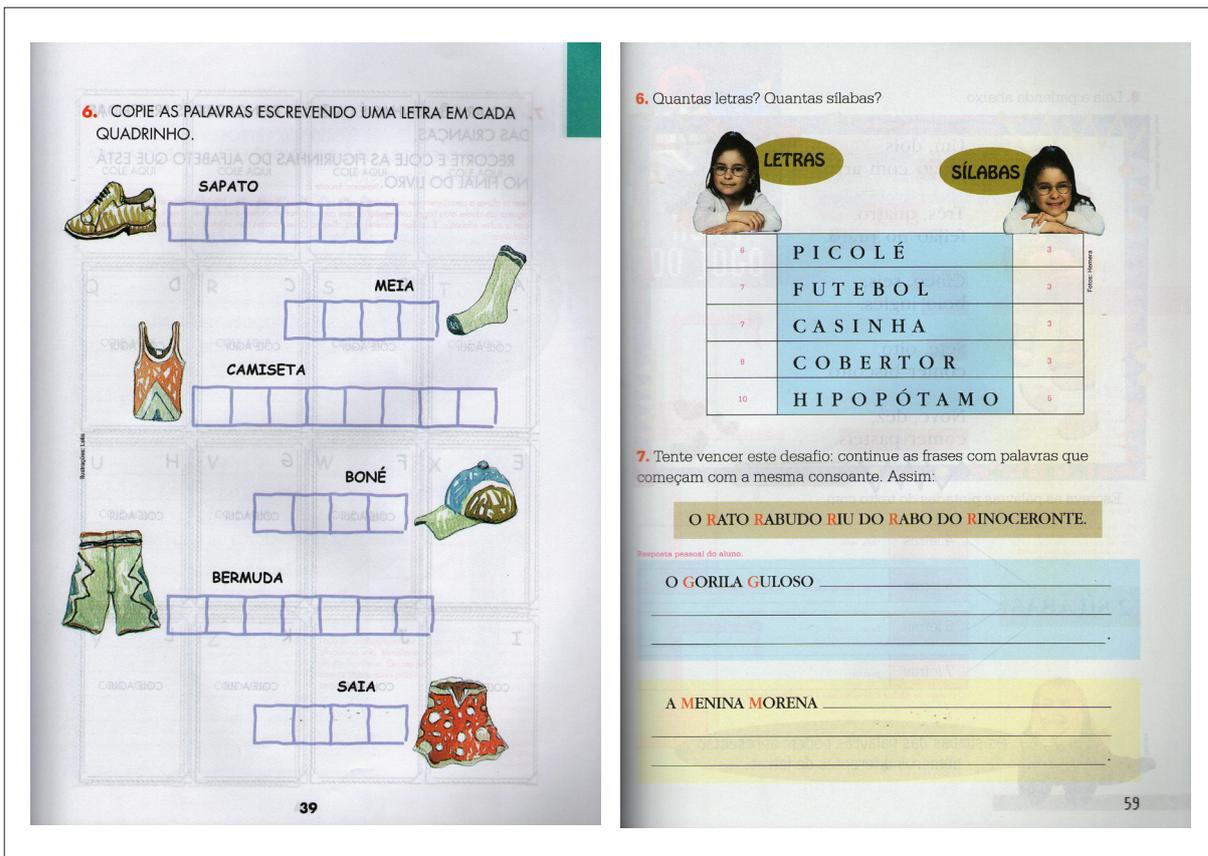


FIGURA 44 – Recurso gráfico (retângulo verde) que favorece a hierarquia e manuseio presente no volume 1 e ausente no volume 2 da coleção *L.E.R.*

Em relação ao uso da tipografia para estabelecer a hierarquia da informação, pudemos observar, no volume 1 da coleção *L.E.R.*, que não houve um planejamento adequado, pois os tamanhos das letras variam de acordo com o *layout* de cada página, fazendo com que, em algumas situações, o texto seja composto com letras maiores do que as presentes nos títulos das seções e nos enunciados das atividades. Tecnicamente, no *software* de editoração profissional (com o qual é diagramado o livro), configuram-se os chamados estilos de texto que determinam os tamanhos, formatos e cores de letra para cada situação. Uma vez configurados os estilos, os títulos, subtítulos, textos e legendas aparecem da mesma forma, mantendo padronizada a estrutura do projeto gráfico em termos de hierarquia da informação e de identidade visual. No entanto, esse recurso de formatação parece não ter sido usado. Podemos perceber a falta de padronização, comparando as páginas 44 e 54, na FIGURA 45.



FIGURA 45 comparativo entre as páginas 44 e 54 da coleção *L.E.R.*

Podemos observar que o tamanho da letra do título do texto é quase tão grande quanto a do título da unidade e bem maior do que a do título da seção (“Eu leio o texto”). Na página 44 (cujo número não é possível visualizar porque a letra é preta em fundo azul-marinho), o texto é alinhado à esquerda, enquanto na página 54, é centralizado. Nas duas páginas, os créditos dos textos aparecem com tipografias diferentes entre si, diferentes do resto do projeto gráfico da coleção e com tamanhos também diferentes.

Outro fato observado foi a utilização de recursos de destaque sem o estabelecimento de uma hierarquia, ou seja, esses recursos possuem pesos visuais equivalentes e disputam a atenção do leitor em vez de criar uma ordem de leitura. A FIGURA 46 exemplifica a questão.

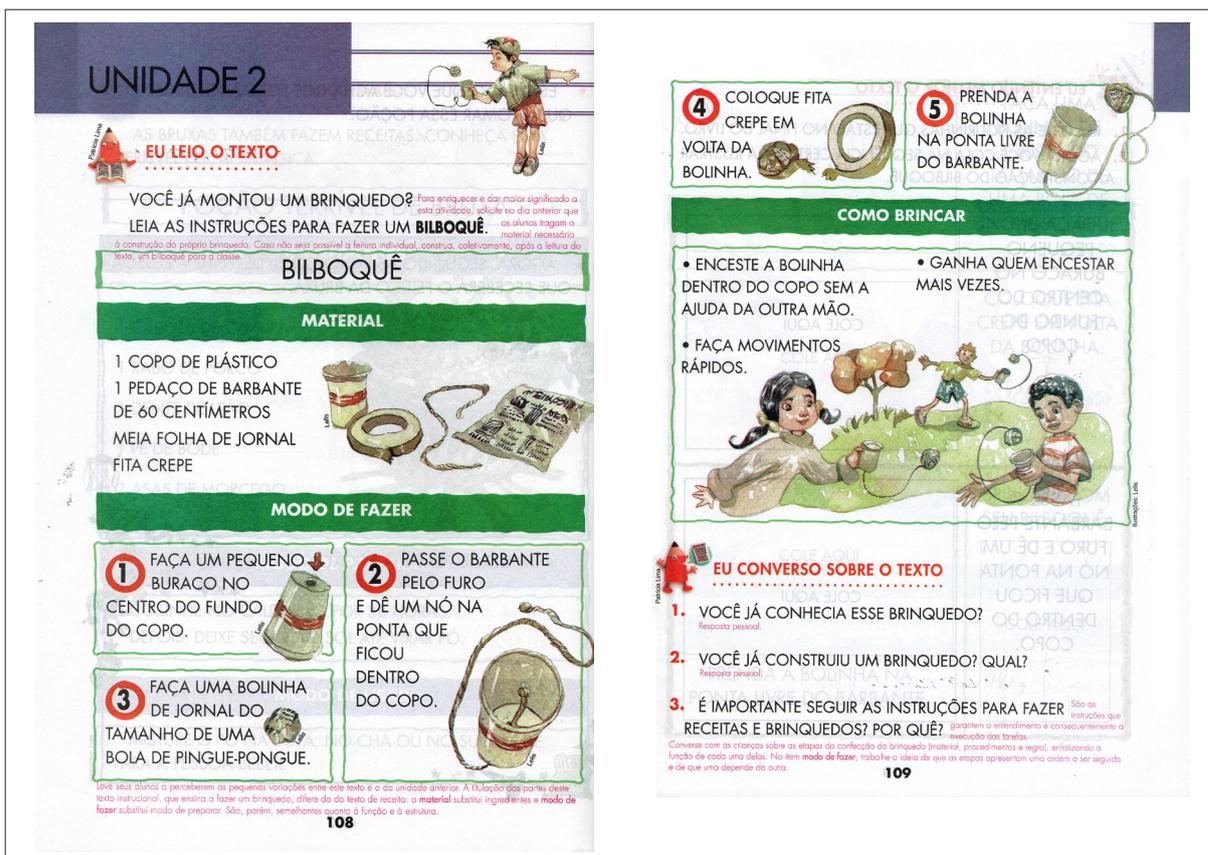


FIGURA 46 – Recursos de destaque disputando a atenção do leitor na coleção *L.E.R.*

Podemos perceber a falta de hierarquia da informação: o título da unidade não possui destaque pela falta de contraste entre a letra preta e o fundo roxo; o título da atividade, “Bilboquê”, é maior do que o título da seção “eu leio o texto”; as tarjas verdes chamam muita atenção e não possuem relação com a cor da unidade e, por fim, os números do passo a passo são circutados em vermelho, chamando muita atenção (como placas de trânsito).

Quanto à disposição dos blocos de texto em relação aos outros elementos compositivos, observamos uma falta de uniformidade na divisão dos espaços. Na atividade das páginas 110 e 111, por exemplo, encontramos ainda um problema de manuseio, pois a atividade solicita o recorte de figuras que se encontram no final do livro (sem especificar o local), fazendo com que seja necessário folhear o livro procurando as imagens, recortá-las e voltar à página para fazer a colagem. A FIGURA 47 apresenta as páginas 110 e 111.

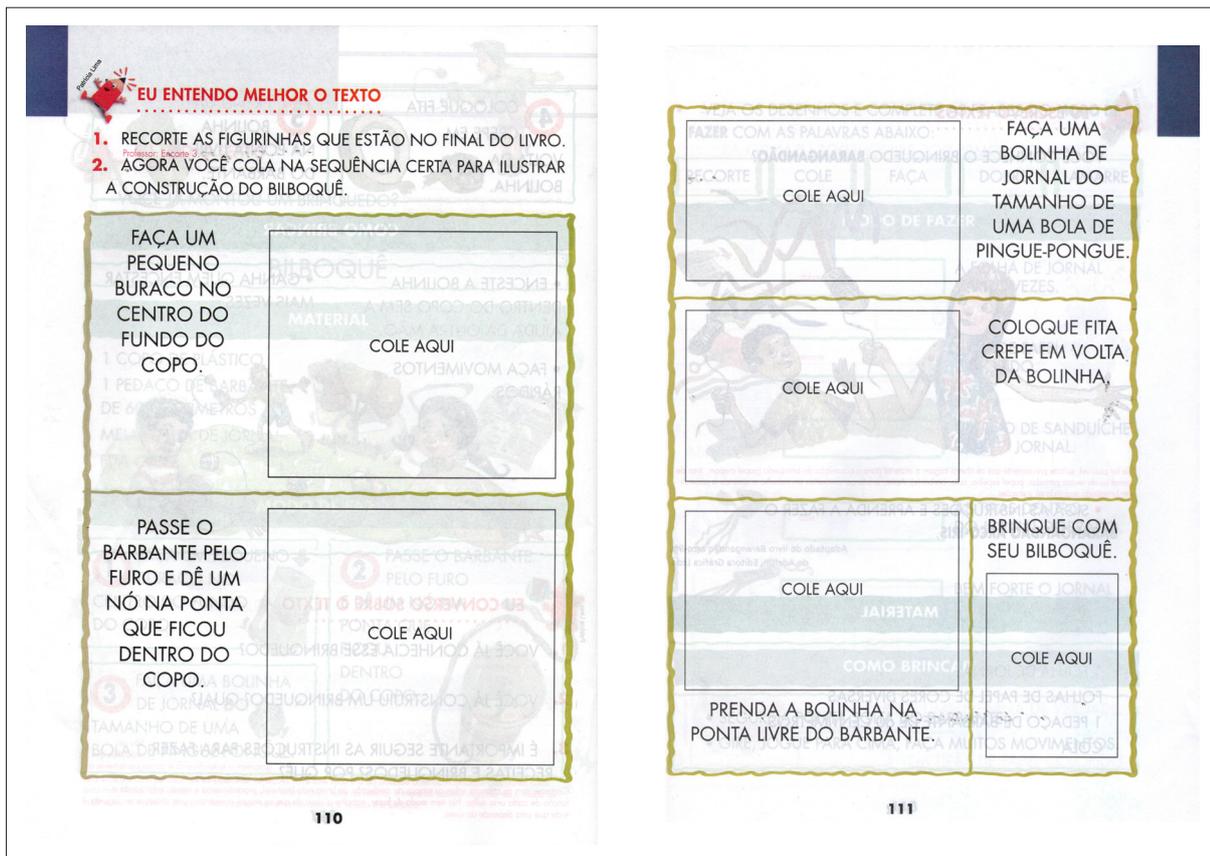


FIGURA 47 – Divisão irregular dos espaços e posicionamento dos blocos de texto na coleção *L.E.R.*

Na sequência da atividade proposta na página 110, aparece o texto com a descrição e, ao lado, um retângulo para a colagem. Na página 111, a sequência é invertida: primeiro aparece o retângulo, depois o texto. Podemos observar que os blocos de texto possuem tamanhos diferentes pela quantidade de caracteres, mas mesmo assim são posicionados na parte superior dos quadros coloridos, criando espaços em branco irregulares, ou seja, de tamanhos diferentes. A sequência da atividade proposta possui 6 etapas – o que permitiria uma divisão equilibrada de quadros (2 ou 3 por página) – e o último quadro, que mereceria destaque por ser o desfecho da atividade, é o menor quadro de todos, parecendo ter sido esmagado para caber na página.

Na coleção *Projeto Prosa*, a primeira página do livro apresenta sua organização e explica a divisão das unidades e dos capítulos, descrevendo suas propostas pedagógicas, como podemos observar na FIGURA 48.



FIGURA 48 – Página de apresentação da estrutura da coleção *Projeto Prosa*.

Destaca-se que a coleção apresenta um sumário bem-organizado. Nele são utilizados recursos gráficos, como cores e formas, que estabelecem uma boa ordem de leitura e proporcionam uma rápida e eficiente localização dos conteúdos, como podemos observar na FIGURA 49.

SUMÁRIO	
UNIDADE 1	1. QUAL É O NOME? ... 10
	GÊNERO: QUADRINHA
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	RSIA, INÍCIO DE PALAVRAS
	SOPA DE LETRINHAS
	APRESENTAÇÃO DE PALAVRAS E NOMES PRÓPRIOS
	12
	14
ESTOU CRESCENDO... 08	2. ENTRE NA RODA ... 16
	CIRANDA, CIRANDINHA
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	INÍCIO E TÉRMINO DE PALAVRAS
	SOPA DE LETRINHAS
	ESCRITA DE PALAVRAS A PARTIR DE OUTRAS
	GENTE QUE FAZI
	QUADRINHA
	CONVERSA VAL, CONVERSA VEM...
	LEITURA DE QUADRINHAS
	23
	24
	UNIDADE 2
	A ESCOLA É DE TODOS NÓS 26
	1. UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ... 28
	GÊNERO: PARLENDA
	UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	ALFABETO, VOGAIS E CONSOANTES
	SOPA DE LETRINHAS
	CONSOANTES E VOGAIS NA FORMAÇÃO DE PALAVRAS
	32
	2. AMIGOS E... DIVERSÃO! 34
	A ESCOLA DE CLÁUDIO THEBAS
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	FORMAÇÃO DE PALAVRAS
	GENTE QUE FAZI
	PARLENDA
	CONVERSA VAL, CONVERSA VEM...
	CANÇÃO PARA PULAR CORDA
	38
	39
	40
	42
	UNIDADE 3
	1. MINHA AGENDA TELEFÔNICA 46
	GÊNERO: AGENDA DE TELEFONES
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	ORDEM ALFABÉTICA
	SOPA DE LETRINHAS
	FORMAÇÃO DE PALAVRAS, AGLUTINAÇÃO
	48
	50
QUEM ESTÁ FALANDO? 44	2. NOSSAS CASAS 52
	ELABORAÇÃO DE CASA DE PEDRA
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	ORDEM ALFABÉTICA
	SOPA DE LETRINHAS
	SÍLABAS
	GENTE QUE FAZI
	ELABORAÇÃO DE UMA AGENDA TELEFÔNICA
	54
	55
	58
	59
	60
	UNIDADE 4
	1. HOJE É DIA DE FESTA! 64
	GÊNERO: CONVITE
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	NÚMERO DE SILABAS, SEPARAÇÃO SILÁBICA
	SOPA DE LETRINHAS
	ESCRITA DE VERSOS DO POEMA
	66
	68
	2. MEDO, EU?! 70
	MEDO DE QUÊ? DE FLÁVIA CÔRTEZ
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	MASCULINO E FEMININO
	GENTE QUE FAZI
	ELABORAÇÃO DE CONVITE
	CONVERSA VAL, CONVERSA VEM...
	CONVITE FALADO
	72
	74
	75
	76
	78
	78
	UNIDADE 5
	1. O MISTÉRIO NO ZOOLOGICO 82
	GÊNERO: BILHETE
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	SINGULAR E PLURAL
	SOPA DE LETRINHAS
	H NO MÍDIO DE PALAVRAS
	NO CURSO DA LETRA
	APRESENTAÇÃO DO ALFABETO EM LETRA CURSIVA
	84
	86
	88
OLHA O BICHO! 80	2. QUE CONFUSÃO... 90
	ESSA MÍDIO DE SERGIO CAPARELLI
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	SINGULAR E PLURAL
	SOPA DE LETRINHAS
	CH, LH E NH
	GENTE QUE FAZI
	ELABORAÇÃO DE BILHETE
	CONVERSA VAL, CONVERSA VEM...
	LEITURA DE POEMA
	92
	94
	96
	97
	98
	UNIDADE 6
	1. VOCÊ SABE FAZER PÃO? 102
	GÊNERO: RECEITA CULINÁRIA
	PÃO DE MINUTO / DE DONA BENTA
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	PONTO FINAL, SILABAS
	SOPA DE LETRINHAS
	PALAVRAS ESCRITAS COM R
	NO CURSO DA LETRA
	ESCRITA DE RECEITA COM LETRA CURSIVA
	104
	106
	108
VAMOS PROCU-RAR? 100	2. VOCÊ GOSTA DE PASSEAR? 110
	A MENINA, A GAIOLA E A BICICLETA, DE RUBEM ALVES
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	PONTO FINAL
	GENTE QUE FAZI
	ESCRITA DE RECEITA
	CONVERSA VAL, CONVERSA VEM...
	CRIAÇÃO A PARTIR DE TEXTO
	REDE DE IDEIAS
	CONVENCÊNCIA
	ATTITUDES AO JOGAR
	112
	114
	115
	116
	118
	UNIDADE 7
	1. MEDO DO LOBO MAU? 122
	GÊNERO: NARRATIVA - OS TRÊS PORQUINHOS
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	PONTO DE EXCLAMAÇÃO
	SOPA DE LETRINHAS
	PALAVRAS ESCRITAS COM R
	NO CURSO DA LETRA
	ESCRITA DE BILHETE
	124
	126
	128
NO CAMINHO DA FLORESTA 120	2. HISTORIA TROCADA 130
	HISTÓRIAS TROCADAS
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	PONTO DE EXCLAMAÇÃO, PONTO DE INTERROGAÇÃO
	SOPA DE LETRINHAS
	PALAVRAS ESCRITAS COM F E V
	GENTE QUE FAZI
	ESCRITA DO FINAL DE UM CONTO
	CONVERSA VAL, CONVERSA VEM...
	RELATO DE UMA HISTÓRIA
	REDE DE IDEIAS
	132
	134
	136
	137
	138
	UNIDADE 8
	1. ANIMAIS QUE CONVERSAM... 142
	GÊNERO: FÁBULA
	A CORUJA E A AGUIA, DE JEAN DE LA FONTAINE
	PALAVRA PUXA PALAVRA
	TRAVESSIA, ADJETIVO
	SOPA DE LETRINHAS
	PALAVRAS ESCRITAS COM T, E, D, S E C
	NO CURSO DA LETRA
	ESCRITA DE TRAVA-LÍNGUA
	144
	146
	148
MUNDO ANIMAL 140	2. CONTAM POR AI... 150
	O MEMNO E O JACARÉ, DE MATE
	SOPA DE LETRINHAS
	PALAVRAS ESCRITAS COM S E SS
	GENTE QUE FAZI
	ESCRITA DO FINAL DE UMA FÁBULA
	CONVERSA VAL, CONVERSA VEM...
	APRESENTAÇÃO SOBRE ANIMAIS
	REDE DE IDEIAS
	CONVENCÊNCIA
	VIVIA A DIFERENÇA!
	152
	154
	155
	156
	158

FIGURA 49 – O sumário da coleção *Projeto Prosa*, que apresenta recursos gráficos para hierarquia da informação.

Pudemos observar, com os exemplos apresentados, a influência da macrotipografia no projeto gráfico das duas coleções. Na coleção *Projeto Prosa* os recursos gráficos são bem-utilizados, estabelecendo uma boa hierarquia da informação e favorecendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas. Por outro lado, na coleção *L.E.R.*, os recursos gráficos são utilizados, em muitas situações, de forma equivocada, podendo prejudicar a realização das atividades.

3.4 Terceiro critério de análise: microtipografia do livro

A análise da microtipografia do projeto gráfico das coleções procura identificar os tipos de letra utilizados e sua forma, tamanho, cor, assim como extensão dos textos para leitura. Em relação às tipografias utilizadas no projeto gráfico da coleção *L.E.R.*, foram identificadas principalmente duas: *Futura* e *Comic Sans*. A *Futura*, desenhada em 1925 por Paul Renner,⁷⁹ é classificada como linear geométrica, ou seja, todos os caracteres são desenhados a partir de formas geométricas. Isso significa que esse tipo de letra não é indicado para textos, pois a maioria dos caracteres – formados por círculos – não se distingue claramente uns dos outros, causando uma confusão visual. De acordo com Hans Peter Willberg e Friedrich Forssman, em seu livro *Primeiros socorros em tipografia*, a tipografia possui as seguintes características: “Boas proporções. A imagem das palavras é problemática. Só tipógrafos muito experientes dominam esse tipo. As letras redondas não formam uma boa imagem de palavra. A letra ‘t’ trunca a palavra.” (2007, p. 22).

Os autores destacam que a “imagem” formada pelas palavras é imprecisa, pois os desenhos geométricos das letras confundem-se entre si, como podemos observar na FIGURA 50.

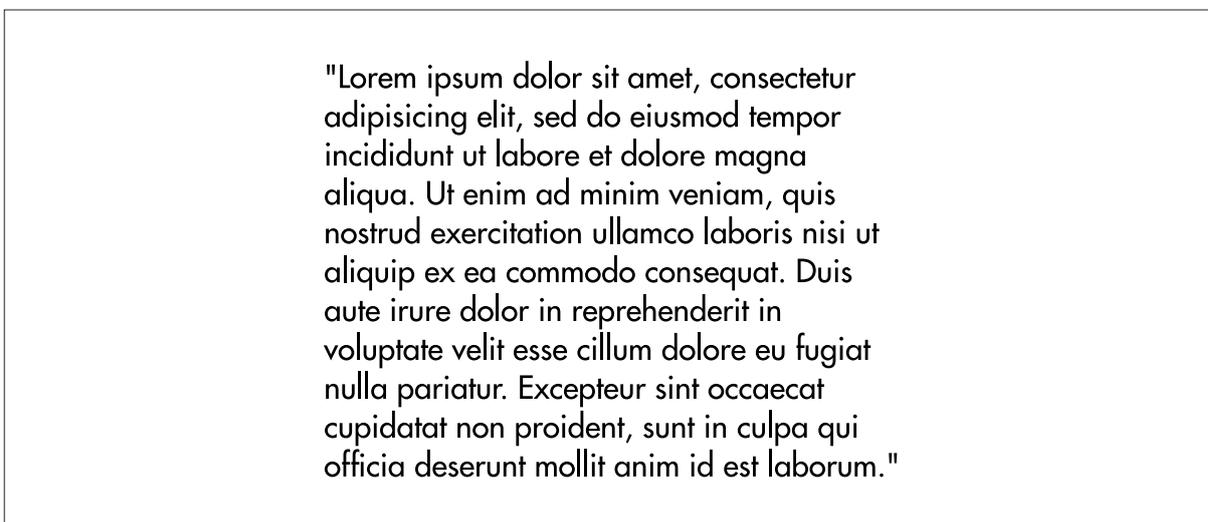


FIGURA 50 – bloco de texto diagramado com a fonte *Futura*.

A tipografia *Comic Sans* será discutida na seção 3.6, pois seu uso na coleção *L.E.R.* envolve, além das questões microtipográficas, implicações didáticas importantes em relação à apresentação do alfabeto.

⁷⁹ Paul Renner é um dos mais conhecidos tipógrafos do século XX, principalmente pela sua mais famosa criação: a fonte *Futura*.

Na coleção *Projeto Prosa*, encontramos um único tipo de letra para toda a diagramação. Isso contribui para que a coleção possua uma unidade visual e apresente uma ordem de leitura uniforme e equilibrada. O projeto gráfico utiliza uma tipografia sem serifa com as bordas arredondadas que, além de possuir uma estrutura formal favorável à legibilidade, estabelece uma relação de proximidade visual com as tipografias utilizadas nas peças gráficas e periódicos que circulam no dia a dia das crianças. Na FIGURA 51, apresentamos uma comparação entre a falta de unidade causada pelo uso de vários tipos de letra e a unidade proporcionada por um único tipo de letra, respectivamente.



FIGURA 51 – Comparativo entre dois layouts.

No primeiro volume da coleção *L.E.R.*, o primeiro texto para leitura – na seção “Eu leio o texto”, na unidade 1 – aparece diagramado com as duas tipografias mencionadas anteriormente (*Comic Sans* e *Futura*) somente em caixa alta – com alguns títulos em *bold* –, na cor preta sobre um fundo roxo. Essa configuração é considerada inadequada pelo pouco contraste entre a cor do texto e a cor do fundo e pela utilização da fonte decorativa composta em caixa alta. Na coleção *Projeto Prosa*, quase a totalidade dos textos para leitura são diagramados com letra preta sobre fundo branco, favorecendo a legibilidade. A FIGURA 52 apresenta a comparação entre as atividades de leitura das duas coleções.



FIGURA 52 – Atividade de leitura com pouco contraste entre a tipografia e o fundo colorido na coleção *L.E.R.* e página com texto preto sobre fundo branco na coleção *Projeto Prosa*.

Na página 42 do volume 1 da coleção *L.E.R.*, encontramos outro texto para leitura cuja tipografia e *layout* desfavorecem a atividade proposta. Fica clara a intenção pedagógica de apresentar um gênero textual, no caso, a entrevista. Contudo, trata-se do primeiro contato das crianças com o tipo de letra cursiva, que é totalmente diferente das letras apresentadas, no livro, anteriormente. Destaca-se que não há nenhuma explicação sobre o gênero textual e nem sobre a particularidade visual do tipo de letra manuscrita, utilizado para transmitir a sensação de um texto improvisado numa folha de caderno. A FIGURA 52 apresenta a situação.



FIGURA 53 – Atividade de leitura com pouco contraste entre a tipografia e o fundo colorido na coleção *L.E.R.*

Além disso, a tentativa de diferenciar graficamente o entrevistador e o entrevistado, utilizando cores diferentes, falhou pelo uso de cores muito escuras – roxo para o entrevistador e preto para o entrevistado. Sendo assim, quase não se percebe a diferença. Destaca-se ainda que a coloração esverdeada e a textura simulando papel reciclado da folha do caderno diminuem o contraste e a legibilidade.

A FIGURA 54 apresenta a utilização da diferença de cor como um recurso tipográfico de destaque na página 70 da coleção *L.E.R.* e na página 54 da coleção *Projeto Prosa*.



FIGURA 54 – A cor da tipografia como elemento de destaque nas duas coleções.

Na página 70 da coleção *L.E.R.*, as palavras que rimam na parlenda são grafadas com cores diferentes do resto do texto, que é preto. Porém, tal recurso não estabelece nenhuma relação semiótica com as palavras em si – por exemplo, a palavra “ouro” é destacada em azul, em vez de amarelo e a palavra barro é destacada em verde em vez de marrom. Dessa forma, as cores de destaque aparentemente foram escolhidas ao acaso, pois não estabelecem nem sequer uma sequência de uso: vermelho, verde, azul, laranja – seguida de vermelho e azul, em vez de recomeçar a ordem. Uma vez que não se percebe a intenção de se estabelecer uma relação da cor com a palavra destacada, tecnicamente seria suficiente a utilização de uma única cor de destaque.

Já na página 55 da coleção *Projeto Prosa*, a cor é utilizada para dar destaque às primeiras letras do alfabeto, ou seja, o recurso gráfico favorece a intenção pedagógica da atividade.

Em relação ao uso da tipografia no projeto gráfico da coleção *L.E.R.* e sua relação com a hierarquia da informação, encontramos, na página 55 do volume 1, a seguinte situação.

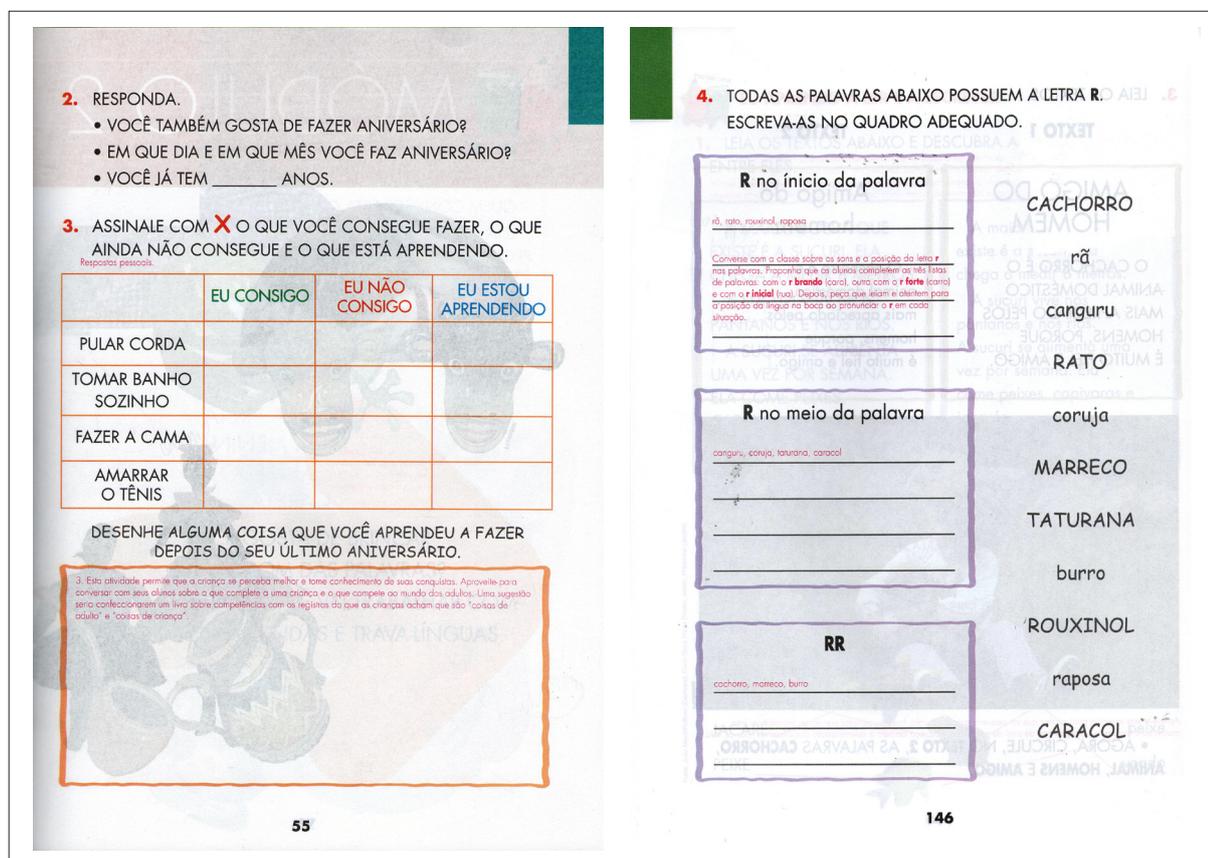


FIGURA 55 – A variação de maiúsculas e minúsculas e a utilização da fonte *Comic Sans* no lugar da *Futura* na coleção *L.E.R.*

A letra *Comic Sans*, utilizada até então para representar as respostas a serem dadas pelas crianças, foi utilizada para o enunciado de uma atividade (“Desenhe alguma coisa que você aprendeu a fazer depois do seu último aniversário”). Isso mostra uma falha na configuração dos estilos de parágrafo, já que, para os enunciados, a fonte utilizada era a *Futura*. Na página 146, em uma atividade proposta de identificação da ocorrência da letra “R”, o tipo de letra é alternado entre maiúsculas e minúsculas, sem nenhum motivo aparente ou relação com as palavras.

Pudemos observar, na análise da microtipografia das coleções, a importância da escolha tipográfica não só para conferir uma identidade visual ao projeto gráfico da coleção mas também para apresentar os caracteres tipográficos enquanto objeto de estudo da alfabetização.

3.5 Quarto critério de análise: uso de imagens e sua relação com elementos textuais

Na resenha da coleção *L.E.R.*, do Guia do PNLD 2010, encontramos uma referência ao projeto gráfico e à utilização de imagens na coleção. O avaliador tece os seguintes comentários:

[...]Também chama a atenção o projeto gráfico, no qual se destacam os critérios estéticos da seleção de imagens e a adequada distribuição de textos e atividades nas páginas – aspectos que contribuem para auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos ensinados e dos vários sentidos dos textos (Guia PNLD 2010, p. 81).

Nesse trecho encontramos o destaque para o projeto gráfico pelos chamados “critérios estéticos da seleção de imagens”, que podem ser entendidos pela boa qualidade das ilustrações e pela presença de quatro reproduções de quadros famosos: dois de Tarsila do Amaral, um de Franz Marc e um de Cândido Portinari.

Embora o comentário se refira a todas as imagens do livro, é importante destacar que as reproduções das obras de arte presentes no livro não foram trabalhadas no sentido estético e artístico. Na página 8 encontramos duas reproduções de obras de Tarsila do Amaral (*A Cuca* e *Autorretrato*), sendo que a primeira foi utilizada apenas como referência para uma atividade de localização de figuras e a segunda (*Autorretrato*) foi utilizada apenas para apresentar a artista.



FIGURA 56 – As reproduções de Tarsila do Amaral na página 8 e as atividades propostas na página 9 da coleção *L.E.R.*

A reprodução encontrada na página 68, *A vaca amarela*, de Franz Marc, foi utilizada para as crianças reconhecerem o bovino, identificando seu sexo e as cores da composição. O livro não fornece informações, nem mesmo para o professor, sobre o impressionista alemão. Cabe aqui um questionamento: não seria superficial utilizar uma obra de arte apenas para trabalhar com as crianças uma atividade de localização de formas?



FIGURA 57 – Reprodução de obra de Franz Marc na coleção *L.E.R.*

Na coleção *L.E.R.*, encontramos várias situações em que o uso de imagens parece não considerar os elementos textuais ou o tema abordado na seção em que estão inseridas. Selecionamos algumas delas para ilustrar a questão. Na página de abertura do módulo 5 do volume 1, encontramos um texto que apresenta o conteúdo do módulo da seguinte forma: “Neste módulo você vai ler três histórias com personagens bem diferentes: crianças, princesas e animais!” (*L.E.R.*, 2008, p. 177). As imagens presentes nas páginas 176 e 177 apresentam, respectivamente, uma criança de corpo inteiro, uma princesa de corpo inteiro e, por último, a parte traseira de um animal, que pode ser um elefante ou um hipopótamo, como pode ser observado na FIGURA 58.



FIGURA 58 – Uso de imagem descontextualizada na coleção *L.E.R.*

Essa última imagem, além de não apresentar o animal de corpo inteiro, não permite sua identificação. Folheando as páginas do módulo, localizamos as histórias de animais e verificamos que se tratam das histórias dos três porquinhos, do velório da onça e do sumiço dos rabinhos. É importante destacar que os animais da última história são o cachorro, o cavalo e o gato. A imagem da abertura do módulo, portanto, não tem nenhuma relação com seu conteúdo.

As três figuras a seguir apresentam exemplos do volume 2 da coleção *L.E.R.* em que as imagens inseridas não estabelecem nenhuma relação com os elementos textuais.

Podemos questionar qual a relação da imagem de uma criança amarrando o tênis com o comentário “Este poema fica mais gostoso de ouvir quando é lido por dois alunos.”

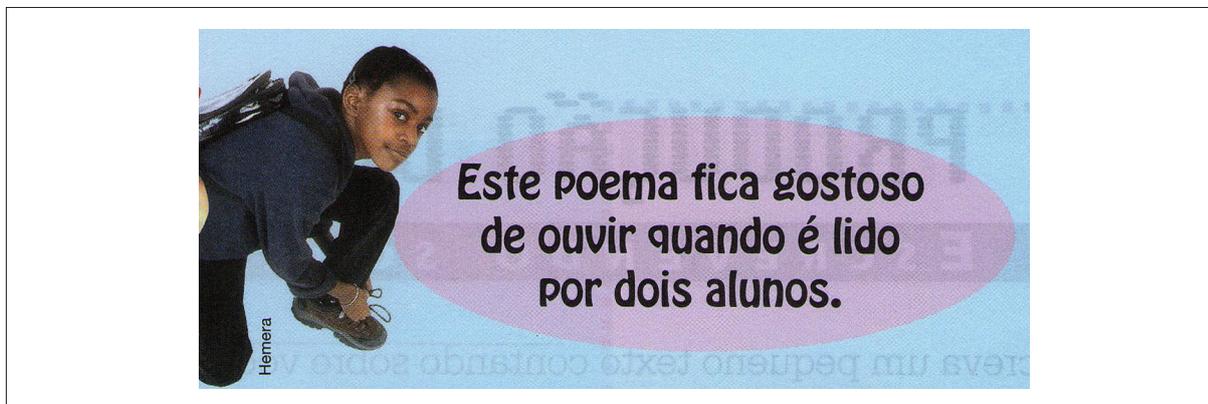


FIGURA 59 – Uso de imagem sem relação com elementos textuais ou conteúdo trabalhado na atividade.

Podemos questionar qual a relação da imagem de uma criança encapuzada segurando um guarda-chuva com o convite “Vamos jogar o Bingo das letras?”

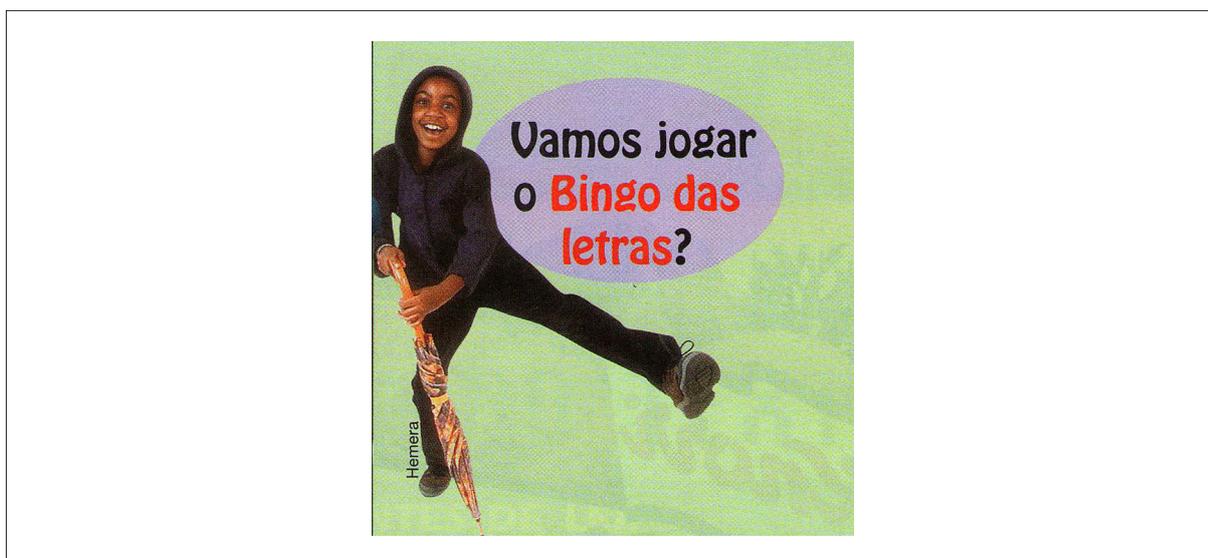


FIGURA 60 – Uso de imagem sem relação com elementos textuais ou conteúdo trabalhado na atividade.

Ou ainda, qual a relação da imagem de uma criança vestida de jogador de futebol, com uma bola debaixo do braço e este levantado, comemorando uma vitória, com o comentário “Discuta as questões com os colegas e com a professora antes de escrever.”?



FIGURA 61 – Uso de imagem sem relação com elementos textuais ou conteúdo trabalhado na atividade.

Observamos ainda que, na coleção *L.E.R.*, os livros apresentam os créditos das imagens ao lado de cada uma delas. Dependendo do seu tamanho, o texto do crédito compete visualmente com a imagem, causando uma interferência desagradável. A FIGURA 61 apresenta a situação.



FIGURA 62 – Uso de imagens reduzidas e presença de créditos que causam interferência visual na coleção L.E.R.

Outra questão importante a ser considerada em relação ao uso de imagens fotográficas é a utilização de bancos de imagens prontas como o *Photodisc*. Dependendo da imagem e de seu tamanho na página, sua identificação é difícil e sua relação com a realidade das crianças não é estabelecida. Além disso, a contratação de um fotógrafo profissional para produzir todas as imagens do livro – que são imagens de objetos e situações cotidianas simples – além de garantir a qualidade visual e estética da foto, eliminaria o problema de se colocar o crédito ao lado de cada imagem. Podemos observar ainda, na FIGURA 62, que as imagens em tamanho reduzido perdem em representatividade. Levantamos o seguinte questionamento: por que utilizar as imagens com um tamanho tão reduzido em uma atividade de observação e reconhecimento? Em termos de representatividade e relação com o cotidiano das crianças, encontramos, por exemplo, uma garrafa de leite de vidro – que praticamente não existe no cotidiano das crianças – e um prato – supostamente de alface. Essa última imagem, por ser muito escura, torna sua identificação difícil. Além da confusão visual, observa-se uma confusão conceitual na atividade proposta: “Escolha e escreva nos quadros abaixo o nome dos alimentos que você come”. Elaborado dessa forma, o enunciado sugere uma exclusão dos alimentos que se bebem, como o leite e o suco, presentes na imagem. Talvez o uso do termo “consome” em vez de “come” fosse mais adequado.

Na coleção *Projeto Prosa*, apesar de os créditos também serem colocados ao lado de cada imagem, há uma preocupação em se diagramar de maneira que o texto

não interfira visualmente na imagem. Para isso, o tamanho, o peso e a tipografia utilizada cumprem seu papel de informar a autoria da imagem sem prejudicar sua visualização. Além disso, a nitidez e a qualidade da impressão favorecem a visualização dos elementos. A figura a seguir apresenta a situação.



FIGURA 63 – Boa qualidade das imagens e presença de créditos que não interferem visualmente na coleção *Projeto Prosa*.

Pudemos observar, com os exemplos apresentados, que a utilização de imagens é um recurso gráfico que pode ser um importante complemento dos textos no sentido de ampliar suas possibilidades interpretativas e enriquecer o aprendizado. Por outro lado, é preciso ter cuidado na seleção das imagens e na composição das páginas para que esses recursos gráficos estejam integrados ao conteúdo e às atividades propostas.

3.6 Quinto critério de análise: relação da tipografia com as atividades pedagógicas

A coleção *L.E.R.* possui, logo depois do índice, uma seção intitulada “Você também já pode ler”. Essa seção, que aparece antes do primeiro módulo, ou seja, fora da estrutura proposta no sumário, dentre outras atividades, apresenta o alfabeto formado pelos caracteres, apenas em caixa alta, da tipografia *Comic Sans*. Conforme discutido anteriormente, essa tipografia, por ser classificada como decorativa, deveria ser apresentada aos alunos em uma seção que tratasse dos diferentes tipos de letra. Ao apresentar tais caracteres sob o título de “conheça o alfabeto”, praticamente se estabelece um padrão do que seja o alfabeto, quando, pelo contrário, tais caracteres só aparecem em situações específicas e não na maioria das peças gráficas com as quais as crianças têm contato diariamente (jornais, revistas, placas etc.).

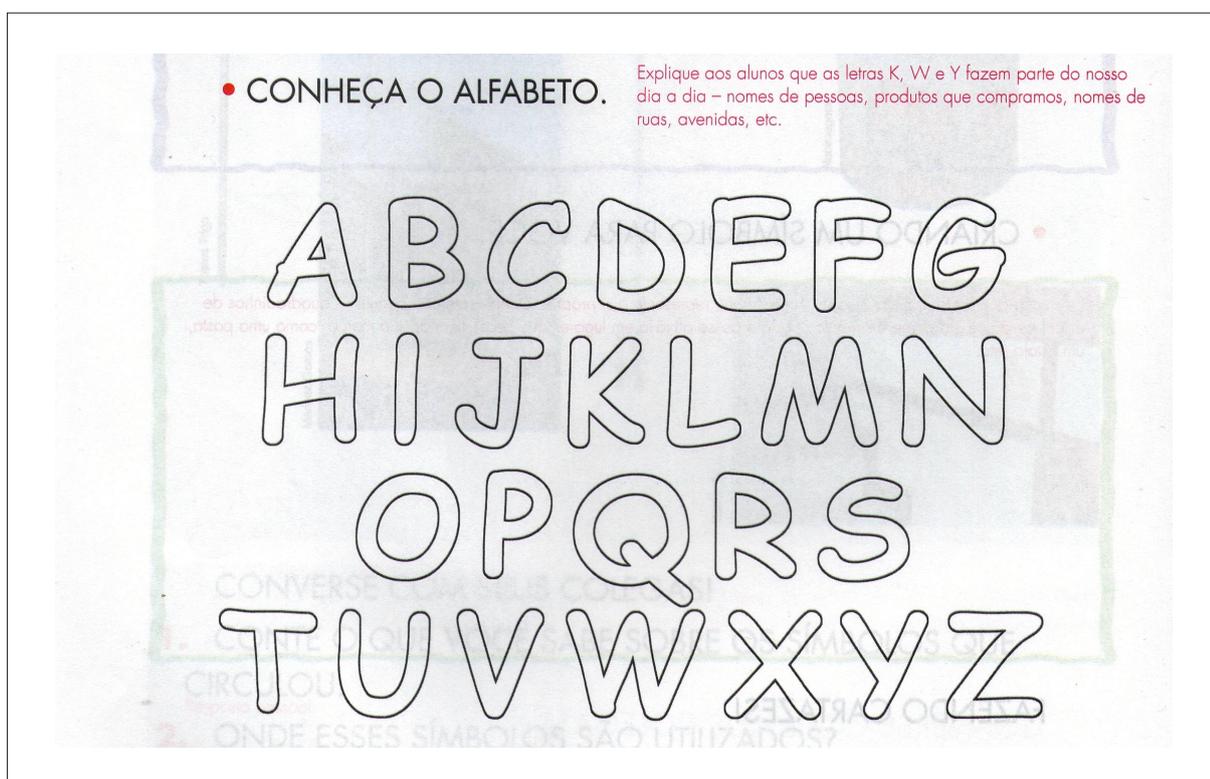


FIGURA 64 – Alfabeto em caixa alta com a fonte *Comic Sans* na coleção *L.E.R.*

É importante salientar que a fonte *Comic Sans*, utilizada no projeto gráfico da coleção, foi projetada por Vincent Connare em 1995 para um aplicativo da *Microsoft* e não tinha o propósito de ser uma tipografia para texto. De acordo com Connare:

Comic Sans por Vincent Connare.

Por que *Comic Sans*?

A *Comic Sans* foi projetada quando eu estava trabalhando na *Microsoft* e recebi a versão beta do *Microsoft Bob*, um pacote de *software* apresentado por um cão chamado Rover. Na página inicial, o cão é acompanhado de um

balão com mensagens com a fonte *Times New Roman*.

A *Comic Sans* não foi projetada como uma fonte mas como uma solução para um aspecto frequentemente negligenciado da interface de um programa de computador: o tipo de letra utilizado para comunicar a mensagem.

Não houve intenção de incluir a fonte em outras aplicações que não fossem as destinadas a crianças quando projetei a *Comic Sans*. A inspiração veio com o choque de ver a *Times New Roman* sendo utilizada de forma inadequada.

Os *designers* e engenheiros da *Microsoft* passaram muito tempo para desenhar e codificar a interface do *Microsoft Bob* com personagens de quadrinhos, mas não se preocuparam em utilizar uma fonte de cartoon ou de HQ. Para mim, aquilo estava errado e eu comecei a observar duas revistas em quadrinhos que por acaso eu tinha em meu escritório. Eu estava trabalhando com a equipe "Creative Writer" na divisão do consumidor e ao mesmo tempo fornecendo-lhe as fontes de *softwares* para crianças – coisas como letras se parecendo com pizza, monstros e algumas com neve. Havia uma necessidade de fontes divertidas naquela época (<http://www.connare.com/whycomic.htm>, tradução do autor).⁸⁰

Sendo assim, a fonte *Comic Sans*, por ter sido desenhada para possuir traços irregulares e divertidos, não é apropriada para ser utilizada em textos. No contexto em que foi desenvolvida, ela servia para dar vida à fala de um cachorro chamado Rover – personagem do pacote de aplicativos *Microsoft Bob*. Hoje em dia, essa fonte é largamente utilizada para as mais variadas aplicações, inclusive textos para crianças, pelas suas características "infantis" ou "divertidas". A figura a seguir apresenta a página de abertura do pacote de aplicativos para o qual a fonte *Comic Sans* foi desenvolvida.

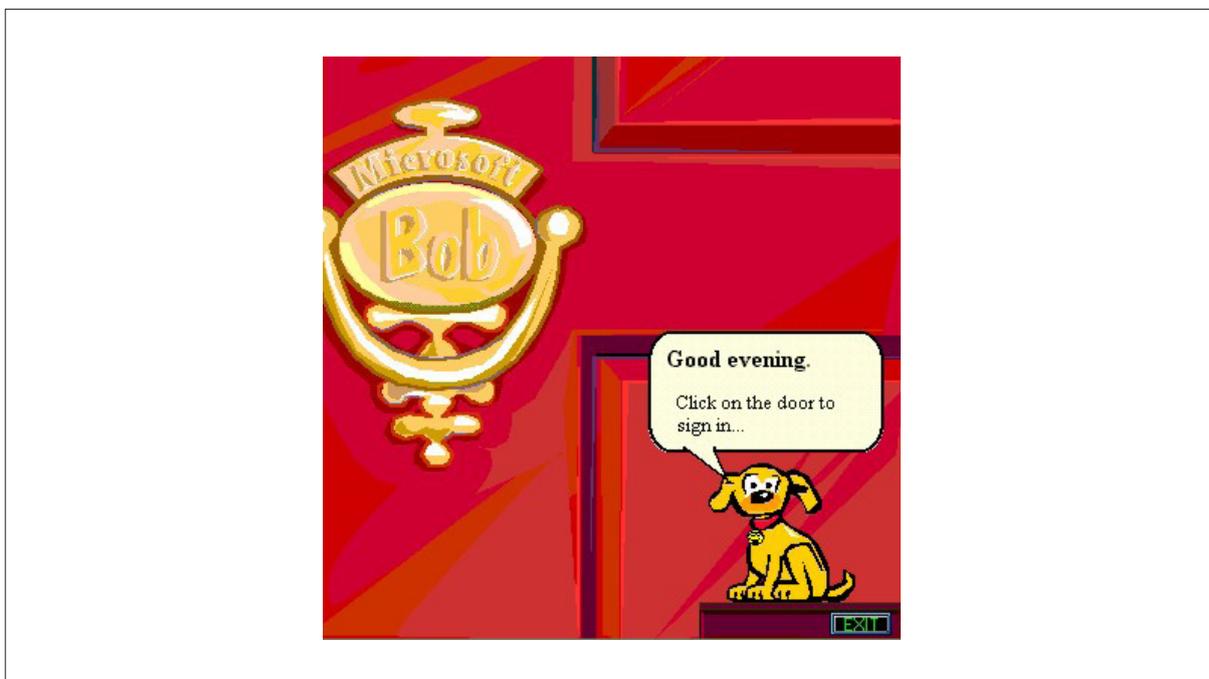


FIGURA 65 – A página de abertura do aplicativo *Microsoft Bob*. Imagem disponibilizada no sítio do *designer* Vincent Connare em: <http://www.connare.com/whycomic.htm>.

80 Texto original em inglês.

visual com formas tão diferentes? Além disso, a própria disposição gráfica dificulta a realização da atividade. Podemos observar ainda, além da grande confusão de cores (o alfabeto aparece três vezes, cada vez com uma cor), uma falta de hierarquia – aparece primeiramente a metade do alfabeto, em seguida a palavra em questão e, logo após, a outra metade do alfabeto.

Na coleção *Projeto Prosa*, o alfabeto aparece pela primeira vez na página 30, apresentando apenas as letras maiúsculas. A FIGURA 67 apresenta a situação.

PALAVRA PUXA PALAVRA

VOCÊ SABE QUANTAS LETRAS TEM O ALFABETO?

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	

O ALFABETO TEM 26 LETRAS.

K, W, E Y SÃO LETRAS USADAS EM NOMES E APELIDOS DE PESSOAS (YARA, KADU), EM ABREVIATURAS (A ABREVIATURA DE QUILO É **KG**) E EM PALAVRAS ESTRANGEIRAS (**KETCHUP, WEB**).

FIGURA 67 – Alfabeto composto apenas por letras maiúsculas na coleção *Projeto Prosa*.

A tipografia utilizada é sem serifa, neutra e, apesar de possuir as extremidades arredondadas – característica que aproxima a forma da tipografia do universo infantil –, estabelece uma relação visual com os tipos de letra encontrados no cotidiano das crianças.

Destaca-se que a apresentação do alfabeto completo, ou seja, composto por letras maiúsculas e minúsculas é feita, na coleção *L.E.R.*, apenas no final do volume 1 (páginas 186 e 187), enquanto na coleção *Projeto Prosa*, ela é feita na metade do volume 1 (página 88). É importante destacar ainda que os alfabetos completos são apresentados, nas duas coleções, com letra cursiva.

No volume 1 da coleção *L.E.R.*, na página 144, as letras minúsculas são introduzidas em uma atividade que propõe a percepção da diferença formal entre maiúsculas e minúsculas. A FIGURA 68 apresenta a situação.

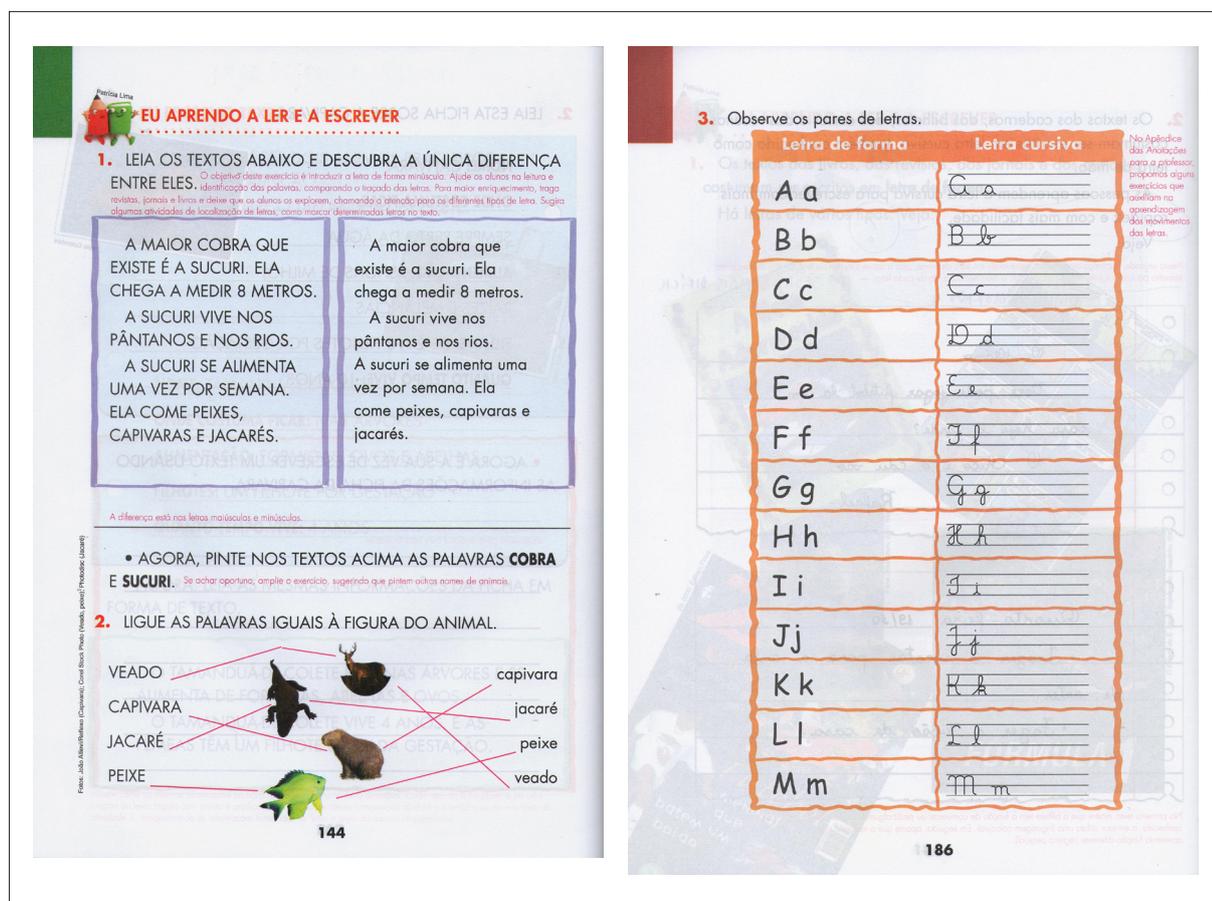


FIGURA 68 – Letras minúsculas introduzidas em atividade para distingui-las das maiúsculas na coleção *L.E.R.*

Nessa atividade, o mesmo texto é apresentado, lado a lado, em caixa alta e em caixa alta e baixa. Para as crianças que não haviam visto anteriormente o alfabeto completo com as minúsculas, o único símbolo identificável em comum seria o algarismo "8". O alfabeto completo é apresentado apenas nas páginas 186 e 187, com dois estilos de letra muito diferentes entre si: decorativa e manuscrita. A letra decorativa (*Comic Sans*) é, equivocadamente, apresentada como "letra de fôrma".

A FIGURA 69 mostra como são apresentadas as letras minúsculas na coleção *Projeto Prosa*.

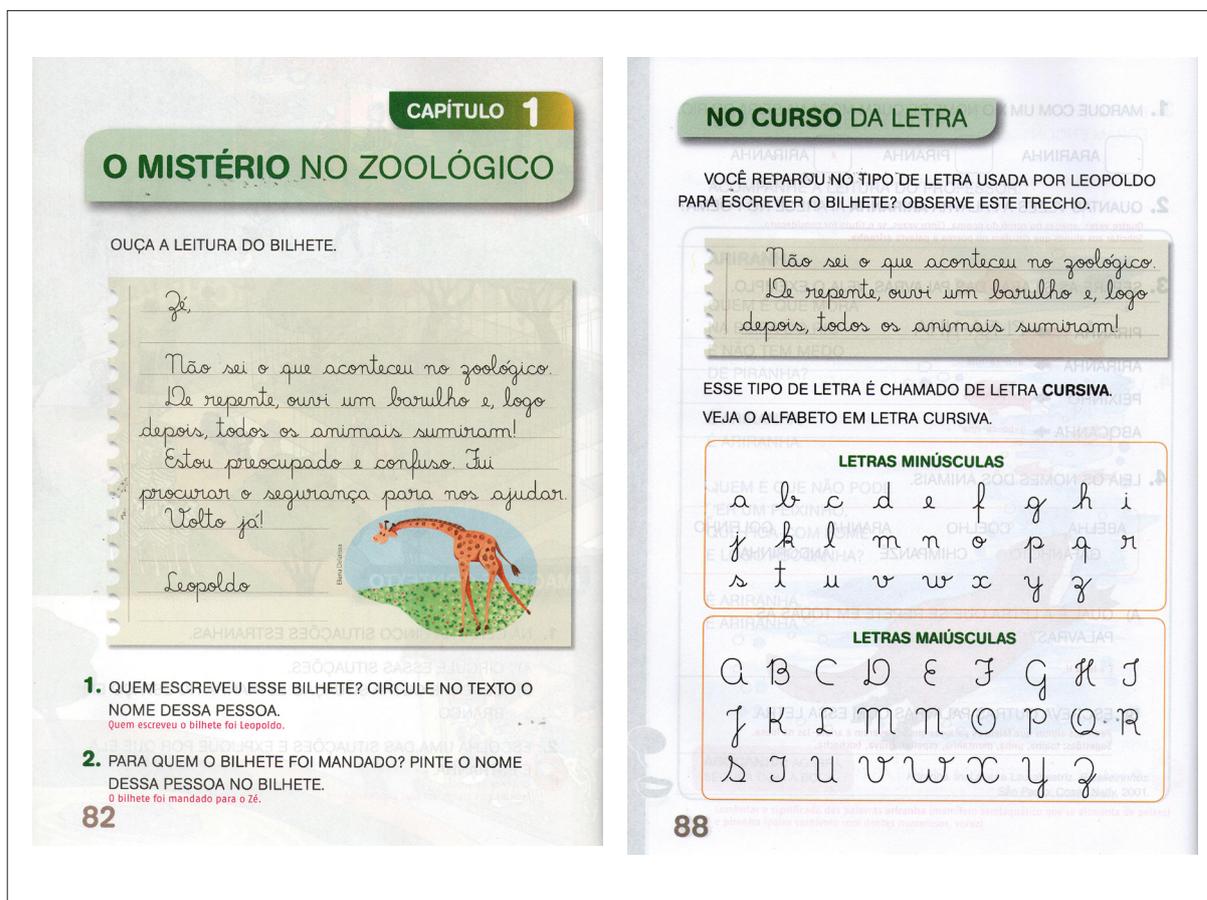


FIGURA 69 – Letras minúsculas introduzidas em atividade para apresentar o gênero bilhete e o alfabeto apresentando maiúsculas e minúsculas com letra cursiva na coleção *Projeto Prosa*.

O alfabeto completo, em letra cursiva, é apresentado na página 88, em uma nova seção intitulada “no curso da letra”, estabelecendo uma relação da escrita cursiva com o gênero bilhete, retomando o conteúdo tratado anteriormente, na página 82. A partir daí, as minúsculas passam a aparecer nas seções destinadas à prática da escrita cursiva. O projeto gráfico da coleção, porém, continua utilizando apenas a caixa alta na composição dos textos.

Já a coleção *L.E.R.*, a partir da introdução das minúsculas na página 144 do volume 1, passa a apresentar os textos em caixa alta e baixa. A FIGURA 70 apresenta a situação.

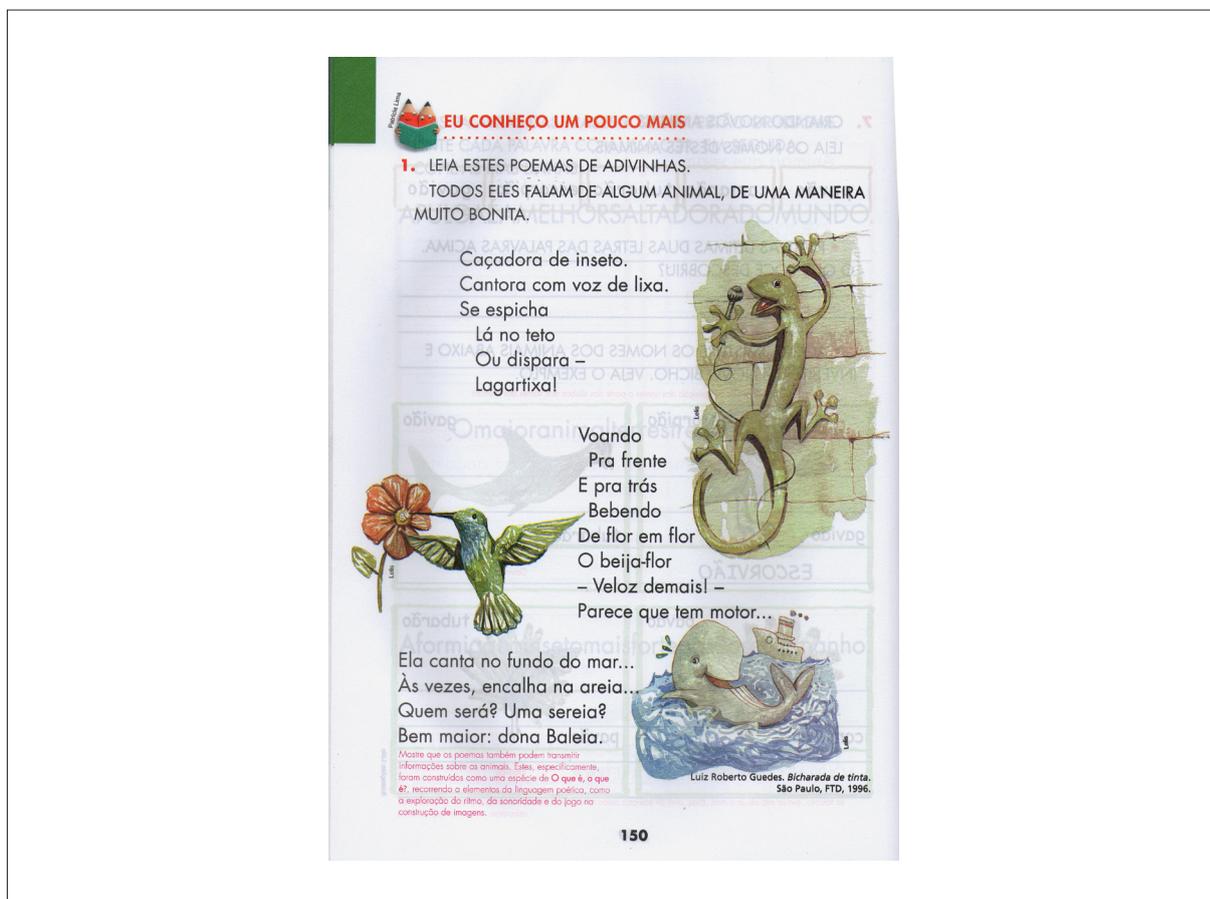


FIGURA 70 – A partir da página 144, a coleção *L.E.R.* incorpora o uso de textos compostos em caixa alta e baixa.

A composição do texto em caixa alta e baixa, apesar de ser um fator que favorece a leitura, ainda não se configura como ideal, pois no *layout* da coleção continua sendo utilizada a fonte *Futura* que, conforme discutido na seção 3.4, é uma tipografia de baixa legibilidade por possuir caracteres geométricos muito parecidos entre si.

No primeiro volume da coleção *L.E.R.*, a primeira atividade de escrita propõe – sem nenhum exercício de prática anterior – a seguinte tarefa: “Leia as questões com a ajuda da professora e escreva do seu jeito”. Contudo, podemos indagar: como seria “escrever do seu jeito”, se a criança não teve nenhuma prática de escrita anterior? As orientações dadas ao professor apresentam as seguintes recomendações: “Permita que o aluno escreva espontaneamente sem modelo para copiar, pois dessa forma terá a oportunidade de exercitar diversos procedimentos de construção da escrita.” (*L.E.R.*, 2008, vol. 1, p. 20). A FIGURA 71 apresenta a situação.

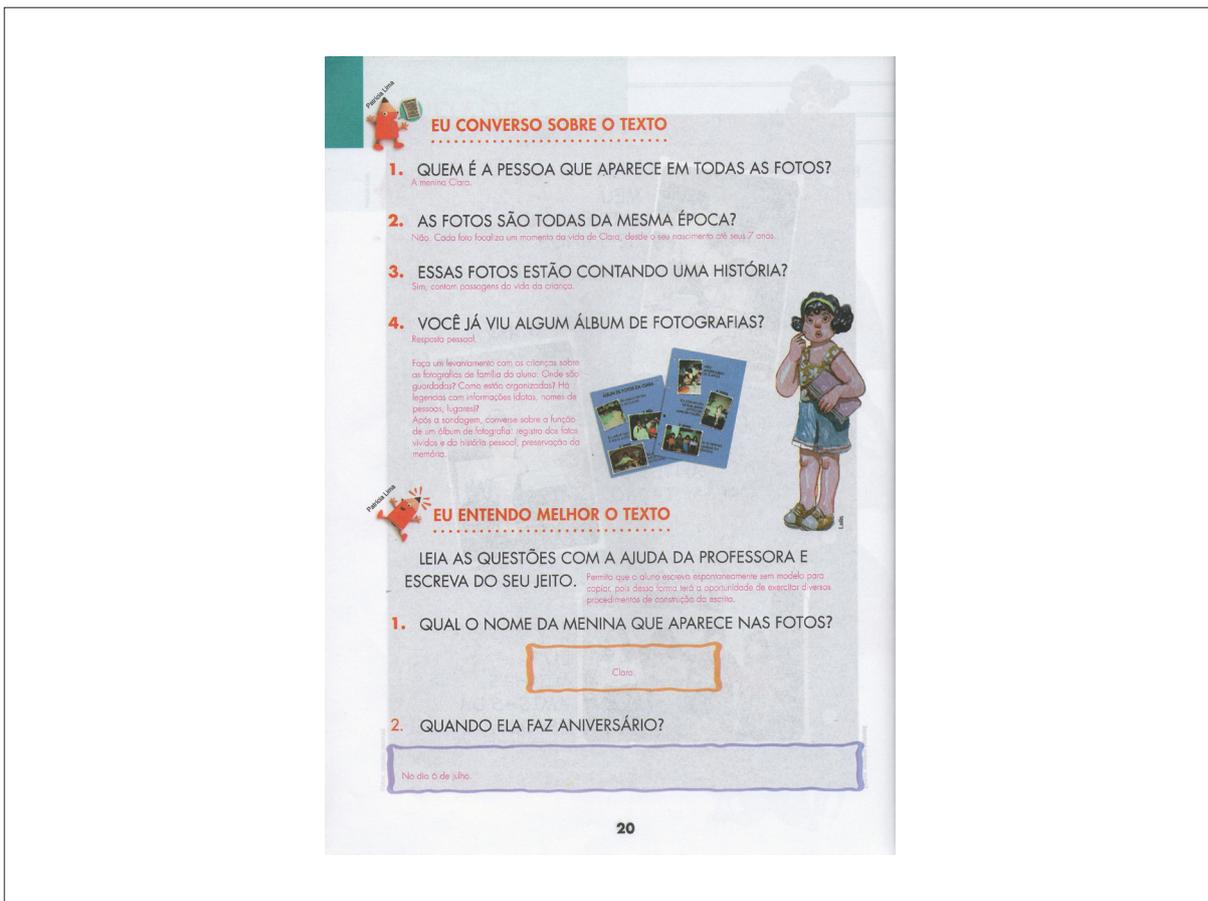


FIGURA 71 – Atividade de escrita sem conteúdo prévio na coleção *L.E.R.*

Sobre a atividade proposta, ilustrada na FIGURA 71, levantamos ainda a seguinte questão: uma vez que se trata do início do primeiro volume de alfabetização e, teoricamente, nenhuma prática de construção da escrita foi trabalhada formalmente, quais procedimentos a criança poderá exercitar?

No primeiro volume da coleção *L.E.R.*, encontramos uma situação em que o projeto gráfico pode prejudicar a execução da atividade proposta. A FIGURA 72 apresenta a situação.

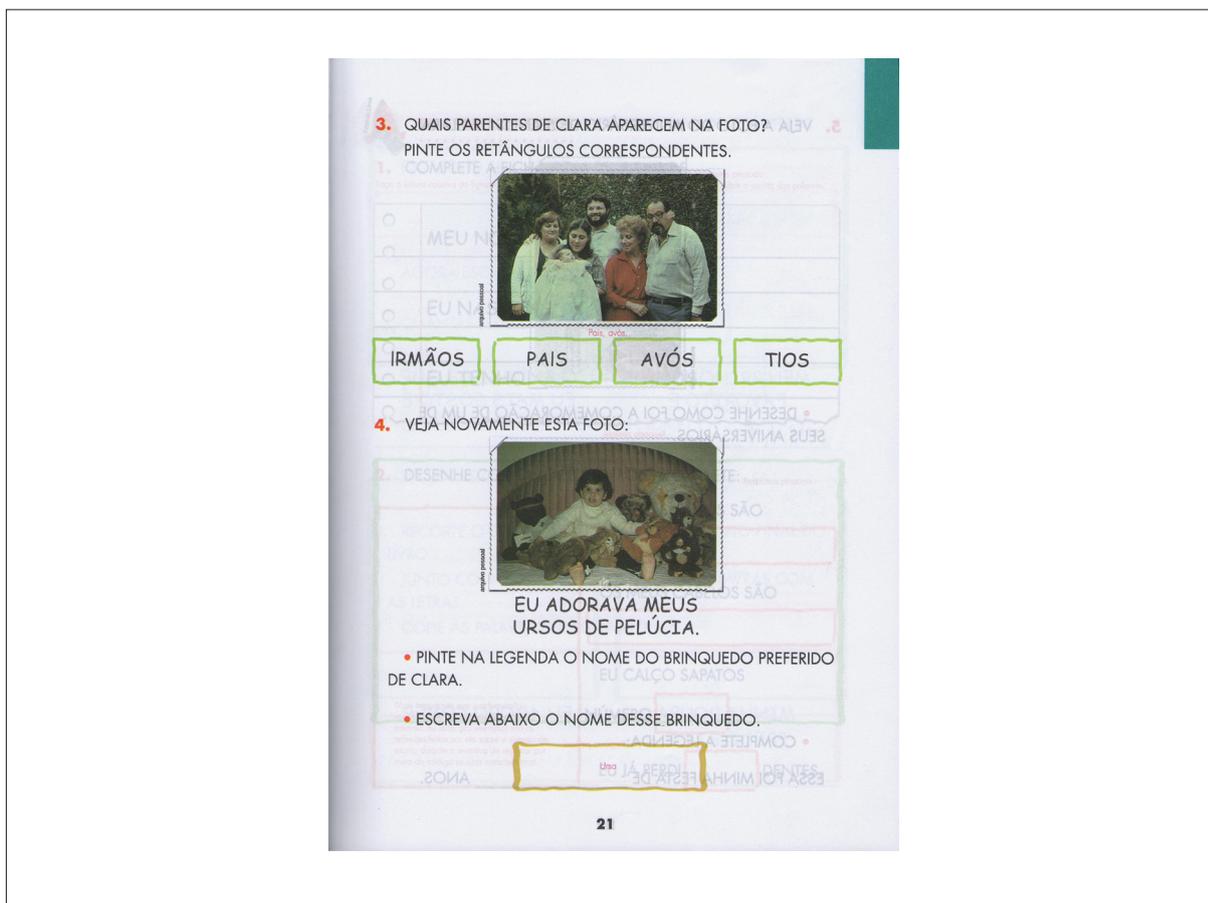


FIGURA 72 – Proposta de pintar sem local adequado e espaço reduzido para escrita na coleção *L.E.R.*

Como podemos observar na figura, é apresentada a foto de uma menina cercada por seus bichos de pelúcia, acompanhada da seguinte legenda: “Eu adorava meus bichos de pelúcia”. Logo abaixo da legenda, o enunciado propõe a seguinte atividade: “Pinte na legenda o nome do brinquedo preferido de Clara”. Entendemos que “pintar na legenda” seria rabiscar em cima das palavras, ou rasurá-las, pois as letras não são vazadas para permitir uma pintura e nem possuem tamanho suficiente para isso. Em seguida, é proposta a atividade de escrita “Escreva abaixo o nome desse brinquedo”. O espaço destinado para a escrita das palavras “ursos de pelúcia” é muito reduzido. Podemos questionar se a habilidade de escrita das crianças (no início do livro – página 21) possibilita a realização da tarefa em tão reduzido espaço.

Logo em seguida, na página 25, é proposta uma atividade de recortar e formar palavras com as letras que estão no “jogo de letras”. A FIGURA 73 apresenta a atividade.

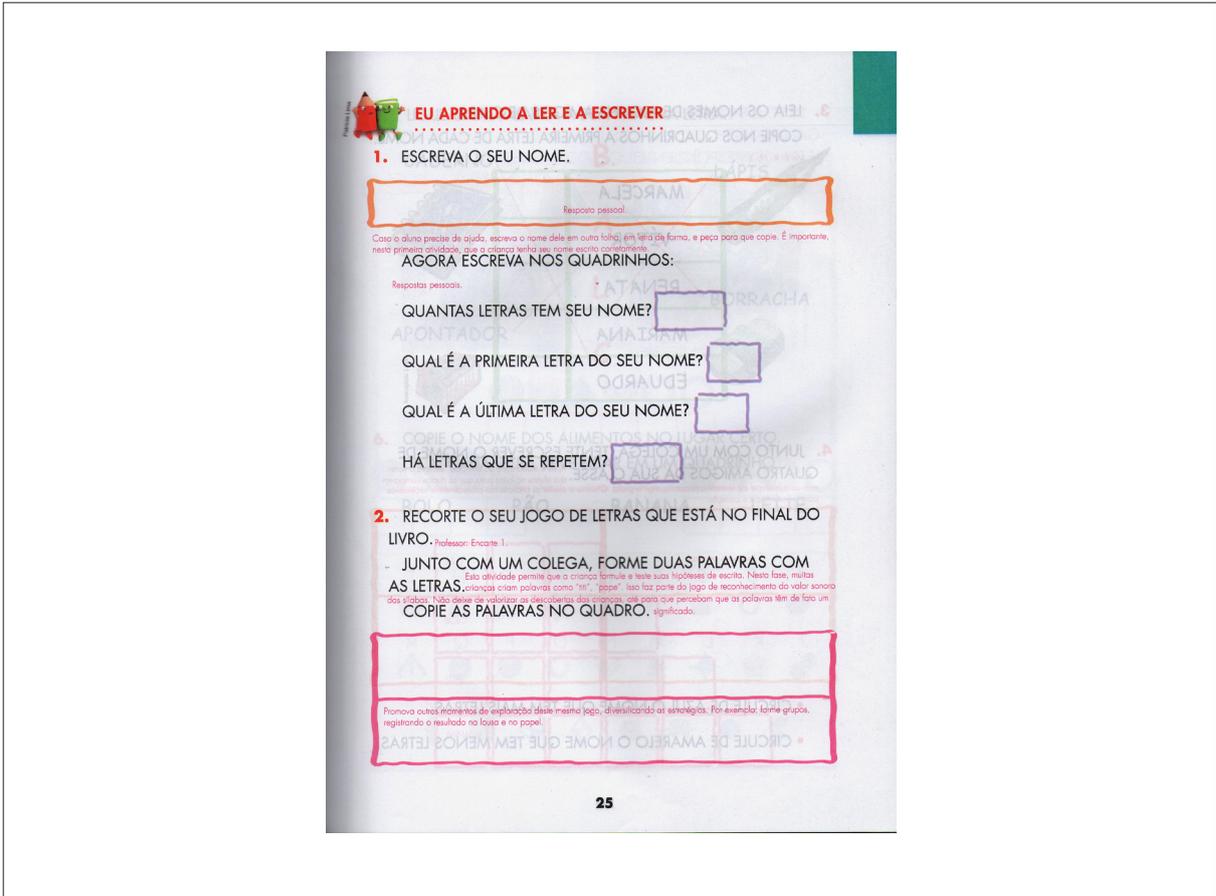


FIGURA 73 – Proposta de atividade com enunciado confuso na coleção *L.E.R.*

O enunciado solicita, primeiramente, o seguinte: “Recorte o seu jogo de letras que está no final do livro”. Contudo, as crianças terão que procurar o tal “jogo de letras”, pois não há indicação da página onde ele se encontra. Em um segundo momento, é solicitado que o aluno, juntamente com um colega, “forme duas palavras com as letras.” A essa altura, já não se sabe se o aluno deveria ter recortado as letras da página (o enunciado pede para recortar o jogo e não as letras) e nem onde ele deve formar as palavras. Por fim, o enunciado solicita que as crianças copiem as palavras no quadro, oferecendo, logo abaixo, dois espaços emoldurados. Sendo assim, a atividade solicita o recorte de elementos que se encontram em uma página distante (sem referência), a formação de palavras em local indeterminado e a cópia das palavras formadas em um quadro. Se a proposta da atividade era a cópia das palavras formadas, por que não colocar o alfabeto (de preferência completo) na página ao lado para a cópia? Qual o objetivo de recortar o jogo de letras, se elas não devem ser coladas em lugar nenhum? Observamos ainda que o “jogo de letras” apresenta a seguinte configuração do alfabeto:

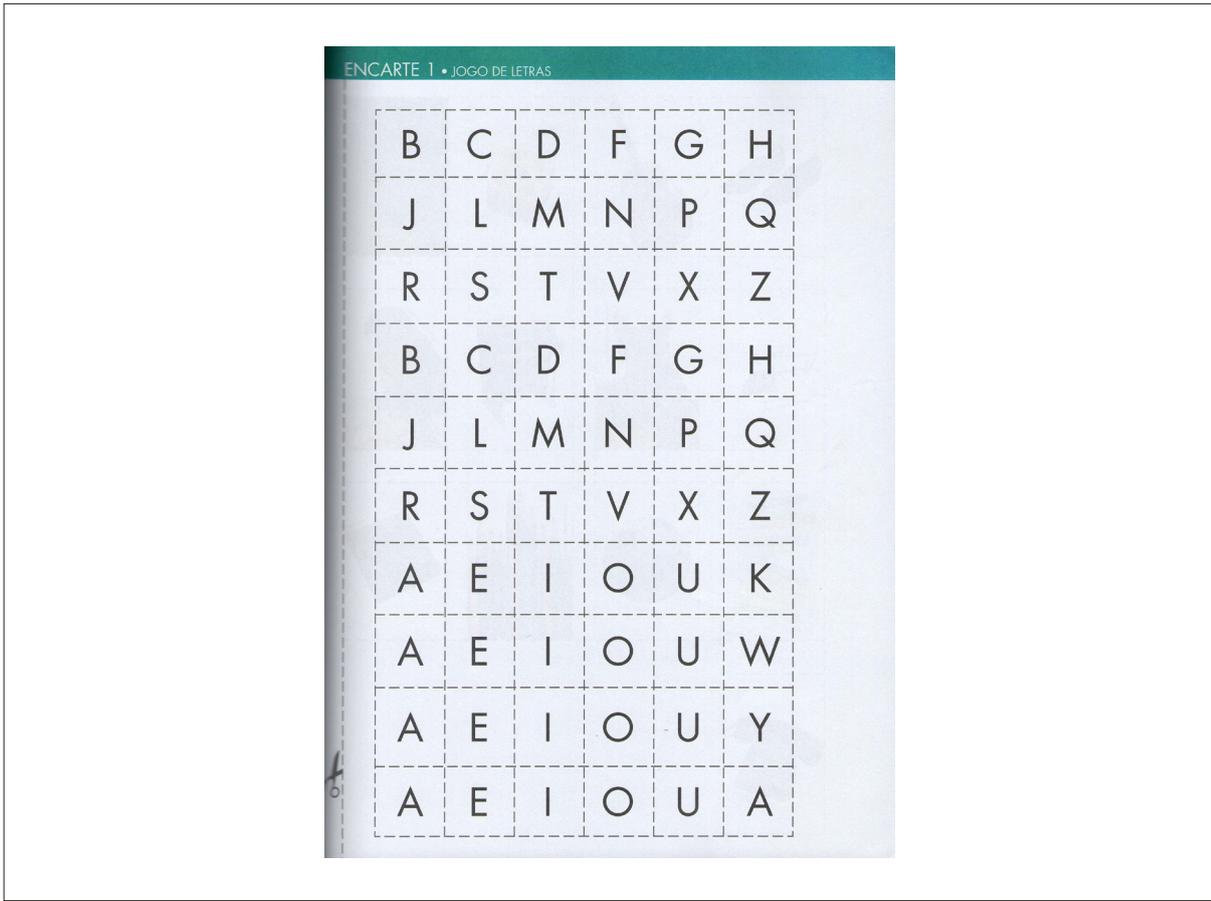


FIGURA 74 – Jogo de letras para recorte da coleção *L.E.R.*

Levantamos ainda as questões: qual seria o objetivo de se apresentar o alfabeto dessa forma? Por que as vogais foram separadas e aparecem no final? Por que o jogo das letras apresenta o alfabeto composto com a fonte *Futura*, diferente da fonte apresentada na página 12 sob o enunciado “Conheça o alfabeto”?

Na página 130 do volume 1 da coleção *L.E.R.*, observamos que o poema “O pato”, de Vinicius de Moraes, aparece sem a última estrofe, aparentemente, sem nenhuma justificativa. A FIGURA 75 apresenta a situação.



FIGURA 75 – A utilização de um “fragmento” de poesia e a atividade proposta na coleção *L.E.R.*

Podemos observar que no lugar do trecho suprimido encontra-se o sinal de reticências entre parênteses, indicando interrupção. Uma vez que existe espaço suficiente para a apresentação do texto completo – inclusive as reticências ocupam o lugar que caberia a estrofe suprimida –, qual o motivo da utilização de um fragmento em vez do poema completo?

A atividade proposta em seguida (página 131) solicita que as crianças copiem os trechos da página 130, observando as ilustrações correspondentes. Porém a ordem das ilustrações é invertida nos trechos finais – o que parece um erro de diagramação e não um embaralhamento proposital, com fins pedagógicos, da ordem de leitura. No poema, encontramos ainda uma troca de palavras que muda o sentido do texto: o pato cai “no” poço e não “do” poço, conforme o texto original.

O mesmo poema é trabalhado na página 97 do volume 1 da coleção *Projeto Prosa*, conforme apresentado na FIGURA 76.

CONVERSA VAI, CONVERSA VEM...

1. REÚNA-SE COM TRÊS COLEGAS. ENSAIEM A LEITURA DO POEMA E APRESENTEM PARA A CLASSE.
Os alunos poderão ler, cantar ou fazer um jogo com o poema.

O PATO

LÁ VEM O PATO
 PATA AQUI, PATA ACOLÁ
 LÁ VEM O PATO
 PARA VER O QUE É QUE HÁ.

O PATO PATETA
 PINTOU O CANECO
 SURROU A GALINHA
 BATEU NO MARRECO
 PULOU DO POLEIRO
 NO PÉ DO CAVALO
 LEVOU UM COICE
 CRIOU UM GALO
 COMEU UM PEDAÇO
 DE JENIPAPO
 FICOU ENGASGADO
 COM DOR NO PAPO
 CAIU NO POÇO
 QUEBROU A TIGELA
 TANTAS FEZ O MOÇO
 QUE FOI PRA PANELA.

Vinicius de Moraes. *A arca de Noé - Poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. p. 40.

SUGESTÃO DE LEITURA

VIRA-LATA
 DE STEPHEN MICHAEL KING,
 BRINQUE-BOOK.

97

FIGURA 76 - A utilização do poema integral, com referência completa, na coleção *Projeto Prosa*.

A coleção *Projeto Prosa* apresenta o texto integral, sem a troca de palavras, acompanhado de referências bibliográficas completas.

Podemos observar, com os exemplos apresentados, como o projeto gráfico pode favorecer ou prejudicar o desempenho das atividades pedagógicas propostas nos livros de alfabetização. Assim sendo, é muito importante a aproximação dos profissionais envolvidos na concepção das duas instâncias do livro didático, conteúdo e forma, uma vez que elas estão interligadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, sobre tipografia e legibilidade em livros didáticos de alfabetização, investigamos a relação entre os aspectos gráfico-editoriais (principalmente tipográficos) e os aspectos pedagógicos, nas atividades propostas nos livros aprovados pelo PNLD 2010. Para essa investigação, foi realizada uma pesquisa documental que analisou dois tipos de documento: o Guia do PNLD e suas fichas de avaliação e duas coleções (cada uma composta por dois livros) das 19 aprovadas pelo Programa – uma considerada possuidora de um projeto gráfico favorável e outra, desfavorável. A análise do Guia e de suas fichas foi fundamental para a identificação e problematização dos critérios de avaliação aos quais foram submetidas as coleções e serviu como parâmetro de referência para o estabelecimento de critérios de análise dos livros didáticos selecionados.

O *corpus* investigado evidencia a disparidade visual das coleções aprovadas pelo Programa. Das duas coleções analisadas, uma apresenta uma quantidade significativa de inadequações gráficas – algumas até primárias, como o erro de corte – e a outra, uma série de características que favorecem o manuseio e a realização das atividades propostas. O fato de coexistirem, no grupo de coleções aprovadas, obras adequadas e inadequadas graficamente aponta para uma avaliação desuniforme, que pode ser explicada pelo próprio perfil da equipe de avaliadores do PNLD. A grande maioria desses profissionais possui formação em pedagogia ou letras – principalmente em linguística. Sendo assim, considera-se que a presença de coleções possuidoras de um projeto gráfico inadequado deve-se à ausência de profissionais da área gráfica na equipe de avaliação e de estudos sobre a relação entre os aspectos gráficos e os pedagógicos, que devem ser conhecidos por pesquisadores e professores que trabalham com a alfabetização.

Dentre os aspectos gráficos discutidos nesta pesquisa, retomamos aqui alguns questionamentos sobre a tipografia utilizada nas coleções, a diagramação e extensão dos textos presentes nos livros e o *layout* do projeto gráfico. Em se tratando de livros didáticos de alfabetização – onde os caracteres tipográficos também são conteúdo pedagógico nas atividades que apresentam o sistema de escrita e suas propriedades gráficas e sonoras –, a escolha tipográfica é uma questão que envolve, necessariamente, aspectos formais que influenciam diretamente a legibilidade em sua instância mais elementar: a distinção e identificação das letras do alfabeto. Isso significa que o tipo de letra selecionado tanto para o projeto gráfico do livro quanto para as atividades que apresentam as letras do alfabeto devem ser

de fácil identificação e possuir boas proporções entre as hastes ascendentes e descendentes, conforme foi apresentado no Capítulo 1.

A diagramação de blocos de texto em caixa alta infelizmente ainda é uma prática comum que, conforme foi discutido nesta pesquisa, prejudica a legibilidade e não é indicada para textos longos, nem mesmo para leitores proficientes e menos ainda para leitores iniciantes. Acreditamos que esses leitores devem ser apresentados aos caracteres da escrita alfabética da maneira como eles se encontram na “vida real”, ou seja, em caixa alta e baixa. Pudemos observar também que os livros didáticos apresentam as letras do alfabeto compostas apenas pelas letras maiúsculas, como se as letras minúsculas fossem um conteúdo separado a ser trabalhado posteriormente. De acordo com os estudos sobre legibilidade apresentados nesta pesquisa, podemos concluir que não há nenhuma dificuldade na leitura ou na escrita das letras minúsculas. Pelo contrário, o alfabeto deve ser apresentado às crianças em sua forma completa, ou seja, com maiúsculas e minúsculas, como vem ocorrendo nos livros didáticos e de literatura infantil de muitos países, como Inglaterra e Estados Unidos.

Sobre a utilização de tipos com ou sem serifa, a pesquisa de Sue Walker (2005) e o levantamento de Alex Poole (2006) nos mostraram que, em termos de legibilidade, esses detalhes formais não são relevantes. A escolha de um tipo serifado ou sem serifa em um texto para leitura pode ser feita levando em conta, além da estética, os seguintes fatores estruturais: “generosa altura de x, ascendentes e descendentes proeminentes e miolos e aberturas amplos.” (p.10). Essas características não foram encontradas nas coleções analisadas.

Em relação à classificação das famílias tipográficas e sua nomenclatura, pudemos observar que os autores da área de educação ou de letras utilizam palavras diferentes – às vezes sinônimas – para diferenciar os tipos de letra. Termos como *letra de fôrma*, *letra bastão*, *cursivas* e *manuscritas* são utilizados para descrever as famílias tipográficas no meio pedagógico, mas esses termos não correspondem aos empregados tecnicamente na área gráfica. É preciso, portanto, que se utilize, ao menos pelos profissionais envolvidos com a concepção de livros didáticos, uma padronização da linguagem, de preferência através da adoção de uma classificação simplificada do padrão adotado pela ATypI. Classificar as famílias tipográficas simplesmente como *serifadas*, *sem serifa* e *cursivas* já seria um bom início para o diálogo claro entre os profissionais da área gráfica e pedagógica.

Outra questão a ser destacada é a presença, nos livros didáticos, de muitos textos extensos, denominados “integrais”. O Guia do PNLD, baseado nos PCNs, incentiva, no lugar de fragmentos de textos, o “predomínio de textos integrais”, um dos critérios, presentes na ficha de avaliação (p. 154), relativos à textualidade, associado ao favorecimento de experiências ricas de leitura. Podemos observar, assim, a seguinte contradição: se o Guia recomenda a utilização de textos integrais (alguns muito extensos) e sua ficha de avaliação aponta o uso de recursos de descanso visual como artifício para que o texto não seja *desencorajador*, como equilibrar esses fatores? Como selecionar textos integrais e originais que não sejam *desencorajadores* por sua extensão?

Em relação à influência da macrotipografia (*layout*) do projeto gráfico no aspecto pedagógico do livro didático, citamos aqui, retomando o que foi discutido neste trabalho, dois graves problemas encontrados: a presença de espaço reduzido destinado à realização de atividades de escrita e de enunciado de uma atividade que solicita que o aluno recorte figuras de outra seção do livro, sem sequer apresentar a indicação da página. No primeiro caso, em se tratando de crianças na fase inicial da alfabetização, fase em que a garatuja ainda pode estar presente, acreditamos que o pequeno espaço oferecido pode prejudicar a realização da atividade. No segundo caso, a atividade pode ser comprometida por sua fragmentação em mais de uma página, o que torna o *layout* confuso.

Destacamos a diferença encontrada no projeto gráfico de coleções cuja equipe de desenvolvimento é composta por profissionais que possuem formação na área do *design* gráfico e não somente domínio técnico das ferramentas eletrônicas de diagramação (*softwares*). Não por acaso, as coleções⁸¹ consideradas possuidoras de um projeto gráfico favorável foram desenvolvidas por escritórios de *design*. Embora o uso e a escolha do livro didático não tenham sido objetos desta investigação, é interessante uma reflexão sobre o porquê de nenhuma escola ter adotado a coleção considerada mais bem elaborada graficamente, enquanto foram adquiridos 123 mil exemplares da coleção considerada inadequada. Cabem aqui os seguintes questionamentos: será que as coleções possuidoras de um projeto gráfico adequado deixaram a desejar em relação a outros quesitos avaliados? Até que ponto o fato de uma coleção apresentar um projeto gráfico inadequado não prejudica o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado?

Esta pesquisa problematizou alguns aspectos de importância fundamental tanto para o desenvolvimento de projetos gráficos de livros didáticos de alfabetização

81 Estamos nos referindo às oito coleções pré-selecionadas na primeira etapa desta pesquisa, conforme descrito no Capítulo 1.

quanto para o processo de avaliação do PNLD. Pretendemos, com o trabalho apresentado, contribuir para uma área de pesquisa ainda incipiente, sobre aspectos relacionados com a materialidade do livro didático, assim como sobre a influência desses aspectos nas atividades pedagógicas propostas.

Destacamos a grande importância do PNLD para a melhoria sistemática da qualidade dos livros didáticos produzidos no Brasil. Somente um programa como esse, de abrangência nacional, tem condições de padronizar um nível mínimo de excelência das coleções que serão adotadas pelas escolas por, pelo menos, três anos. O livro didático de alfabetização, por suas particularidades e objetivos pedagógicos, precisa ser cuidadosamente concebido para cumprir seu papel. Acreditamos que: se os aspectos visuais não prejudicarem, os didático-pedagógicos têm mais chances de serem bem-sucedidos.

Apontamos para a necessidade de diálogo entre profissionais da área gráfica e pedagógica na avaliação e no desenvolvimento de livros didáticos. Assim como é necessário que as equipes de avaliação de livros didáticos dialoguem com a área gráfica, também é necessário que os professores, em geral, sejam capacitados para analisar, ainda que minimamente, aspectos gráficos de livros didáticos, paradidáticos e de literatura, entre outros impressos que são utilizados na escola.

Esta pesquisa aponta ainda para a importância de serem realizados estudos sobre a relação dos aspectos gráficos com os linguísticos, principalmente nos livros didáticos de alfabetização. Uma vez que a contribuição pedagógica deste trabalho deve-se, principalmente, à discussão e elucidação de aspectos gráfico-editoriais, destacamos que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas que, partindo das questões aqui apresentadas, aprofundem as discussões de caráter pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BAER, Lorenzo. *Produção gráfica*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. *Capacidades da alfabetização. Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BELMIRO, Celia Abicalil. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. 2008. 285 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ).

BOCCHINI, Maria Otilia. *Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD*. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: [http://www.abrale.com.br/biblioteca/Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD.pdf](http://www.abrale.com.br/biblioteca/Legibilidade%20visual%20e%20projeto%20gr%C3%A1fico%20na%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20livros%20did%C3%A1ticos%20pelo%20PNLD.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries – PNLD 2010*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries – PNLD 2007*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries – PNLD 2004*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRINGHURST, Robert. *Elementos do estilo tipográfico*. São Paulo: Cosac Naïfy, 2005.

BURT, Cyril. *A psychological study of typography*. London: Cambridge University Press, 1959.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça, MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CRAIG, James, BEVINGTON, William. *Designing with type: a basic course in typography*. New York: Watson-Guption Publications, 1999.

CURTO, Lluís Maruny, MORILLO, Maribel Ministral, TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FELICI, James. *The complete manual of typography*. Berkeley: Adobe Press, 2003.

FIDGE, Louis. Letts and Lonsdale. *teaching and learning. key stage 1*. London: Letts Educational, 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX*. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei

Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Cartilha Analytica publicada pela Francisco Alves*: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. Disponível em <http://www.uff.br/lihed/primeiroseminario/pdf/abrepdf.html?file=isabelcristina.pdf>. Acessado em 02/08/2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, Portugal e França, entre os séculos XIX e XX. IN: ABREU, Márcia e BRAGANÇA, Aníbal. *Impresso no Brasil: 200 anos de livros brasileiros*. São Paulo: EdUnesp, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino de leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes, COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRUTIGER, Adrian. *Sinais e símbolos: desenho, projeto e significado*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GÉRARD, François-Marie, ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Trad. Julia Ferreira e Helena Peralta. Porto: Porto Editora, 1998.

GILL, Eric. *An Essay on Typography*. London: J. M. Dent & Sons, 1931.

HASLAM, Andrew. *O livro e o designer II: como criar e produzir livros*. São Paulo: Rosari, 2007.

HELLER, Steven, MEGGS, Philip B. *Texts on type: critical writings on typography*. New York: Allworth Press, 2001.

HENDEL, Richard. *O design do livro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

HOCHULI, Jost. *Detail in typography*. London: Hyphen Press, 2008.

HULBURT, Allen. *Layout: o design da página impressa*. São Paulo: Nobel, 1999.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita*. São Paulo: Atica, 1995.

LEE, Marshall. *Bookmaking: Editing/Design/Production*. New York: Balance House Book, 2004.

LEITE, Márcia, MORELLI, Beatriz, GUIMARÃES, Luciana. *L.E.R. Leitura, escrita e reflexão. Letramento e alfabetização linguística*. 1º ano. São Paulo: FTD, 2008.

LEITE, Márcia, BASSI, Cristina. *L.E.R. Leitura, escrita e reflexão. Letramento e alfabetização linguística*. 2º ano. São Paulo: FTD, 2008.

LUPTON, Ellen. *Pensar com tipos: guia para designers, escritores, editores e estudantes*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis, CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MCCAUGHREAN, Geraldine. *A sheepless night*. London: Oxford University Press, 1999.

PARISH, Peggy. *Amelia Bedelia goes camping*. New York: Greenwillow Books, 1985.

PINHEIRO, Marta Passos. Livros didáticos de língua portuguesa: tecnologia a serviço de quê? In: RIBEIRO, Ana Elisa [et al.]. *Leitura e escrita em movimento*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

PRADO, Angélica, HÜLLE, Cristina. *Projeto Prosa. Letramento e alfabetização linguística*. 1º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

PRADO, Angélica, HÜLLE, Cristina. *Projeto Prosa. Letramento e alfabetização linguística*. 2º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

REHE, Rolf F. *Typography: how to make it most legible*. Indiana: Design Research International, 1984.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

RICHAUDEAU, Francois. *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique*. Paris: Unesco, 1979.

RICHAUDEAU, François. *La Lisibilité*. Paris: Retz, 1984.

RICHAUDEAU, François. *Manuel de typographie et de mise en page: du papier à l'écran*. Paris: Retz, 2005.

ROCHA, Cláudio. *Projeto tipográfico*. São Paulo: Edições Rosari, 2002.

ROCHA, Cláudio. *Tipografia comparada*. São Paulo: Edições Rosari, 2004.

ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

RYDER, John. *The case for legibility*. New York: The Moretus Press, 1979.

SASSOON, Rosemary. *Handwriting: the way to teach it*. London: Paul Chapman Publishing, 2003.

SASSOON, Rosemary. *Computers and typography*. Oxford: Intellect, 1993.

SASSOON, Rosemary. Through the eyes of a child: perception and type design. In: JURY, David (ed.) *Typographic Writing*. United Kingdom: ISTD, p. 106–111, 2001.

SASSOON, Rosemary. *Helping with handwriting*. London: John Murray, 1994.

SASSOON, Rosemary. *The practical guide to children's handwriting*. New York: Thames & Hudson, 1983.

SATUÉ, Enric. *Aldo Manuzio: editor, tipógrafo, livreiro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

SEGUIN, Roger. *L'élaboration des manuels scolaires: guide méthodologique*. Paris: Unesco, 1989.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TINKER, Miles A. *Legibility of print*. Iowa: Iowa State University Press, 1969.

TRACY, Walter. *Letters of credit: a view of type design*. Massachusetts: David R. Godine, 1986.

TRUMBAUER, Lisa. *Brain Quest. Grade 1 Workbook*. New York: Workman Publishing, 2008.

TSCHICHOLD, Jan. *A forma do livro*. Trad. José Laurênio de Melo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

TSCHICHOLD, Jan. *The new typography*. University of California Press, 2006.

UNGER, Gerard. *While you're reading*. New York: Mark Batty Publisher, 2007.

VAZ, Paulo Bernardo. Imagem ao pé da letra. In: VAZ, Paulo Bernardo, CASANOVA, Vera(Orgs.) *Estação Imagem: desafios*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2002, p. 171-179.

WALKER, Sue. *The songs the letters sing: typography and children's reading*. London, University of Reading, 2005.

WATTS, Lynne, NISBET, John. *Legibility in children's books*. Windsor: NFER Publishing, 1974.

WHEILDON, Colin. *Type & layout*. Berkeley: Strathmoor Press, 1997.

WILBERG, Hans Peter, FORSSMAN, Friedrich. *Primeiros socorros em tipografia*. São Paulo: Edições Rosari, 2007.

WILSON, Adrian. *The design of books*. San Francisco: Chronicle Books, 1993.

WILLIAMSON, Hugh. *Methods of book design*. New Haven: Yale University Press, 1981.