

**PERSIO NAKAMOTO**

**A CONFIGURAÇÃO GRÁFICA DO LIVRO DIDÁTICO:  
UM ESPAÇO PLENO DE SIGNIFICADOS**

Tese apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de doutor em Educação.

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

São Paulo  
2010

**PERSIO NAKAMOTO**

**A CONFIGURAÇÃO GRÁFICA DO LIVRO DIDÁTICO:  
UM ESPAÇO PLENO DE SIGNIFICADOS**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

*Orientadora:* Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cecília Hanna Mate

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo  
2010

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese à minha família – Mãe, Pai e Irmãos – e às diversas pessoas que passaram e me ajudaram a percorrer uma trajetória tão cheia de percalços.

## **AGRADECIMENTOS**

É muita gente... Os principais e imprescindíveis:

À Cecília Hanna Mate, minha orientadora, que com paciência, paciência, paciência soube me encaminhar na pesquisa.

À Patrícia Rodrigues, minha leitora, que desde a graduação tem se mostrado permanente, mesmo distante.

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Discurso/Práticas de Educação (GEDisPE) – Aliandra Cristina Mesomo Lira, Ana Paula Martins, Carlos Eduardo Riqueti, Denise Medina de Almeida França, Gilberto Geribola Moreno, Marcel Francis D'Angio Engelberg, Marcel Iucef Hamed e Marisa Helena Silva Farah – que tornaram a pesquisa mais leve e divertida, mas não menos séria.

À Capes, essencial.

Às Profas. Dras. Circe Bittencourt e Márcia Razzini, valorosas contribuições.

Ao pessoal da biblioteca, sem exceções.

Ao pessoal da secretaria da pós, sem exceções.

Ao pessoal da FEUSP, em geral.

Muitíssimo obrigado!!!

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. O livro didático</b>	<b>33</b>
Concepções de livro didático	37
Um pouco de história...	41
Os autores	47
O livro didático de língua portuguesa	53
<b>Capítulo 2. O design e o livro didático</b>	<b>57</b>
Tipografia/tipologia	66
Cores	70
<b>Capítulo 3. Leitura</b>	<b>74</b>
Semiótica	87
<b>Capítulo 4. Avaliando o design dos atuais livros didáticos</b>	<b>92</b>
L.E.R: leitura, escrita e reflexão – 4ª série	92
<b>Considerações finais</b>	<b>108</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>112</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Capa do livro Lições de physica (1902), de José de Castro Nunes.	8
Figura 02. Exemplo de página do livro Lições de physica.	9
Figura 03. Capa do livro Geographia elementar (1913), de Arthur Thiré.	10
Figura 04. Encarte do livro Geographia elementar.	11
Figura 05. Exemplo de página do livro Geographia elementar.	12
Figura 06. Capa de livro impresso em 1953: Seleta – português prático, de José Marques da Cruz.	13
Figura 07. Exemplo de conteúdo do livro Seleta – português prático.	14
Figura 08. Capa de livro impresso em 1960: Português para o ginásio – Antologia, Vocabulários, Exercícios, Biografias e Comentários, de José Cretella Júnior.	15
Figura 09. Exemplo de conteúdo do livro Português para o ginásio – Antologia, Vocabulários, Exercícios, Biografias e Comentários.	16
Figura 10. Capa do livro Aleluia! (1971) de Henrique Ricchetti	18
Figura 11. Exemplo de conteúdo do livro Aleluia!	19
Figura 12. Exemplo de conteúdo do livro Aleluia!	20
Figura 13. Capa do livro Português moderno, de Deborah Pádua e Mello Neves (1972).	21
Figura 14. Exemplo do conteúdo do livro Português moderno.	22
Figura 15. Capa do livro Comunicação em língua portuguesa, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (1984).	23
Figura 16. Exemplo do conteúdo do livro Comunicação em língua portuguesa.	24
Figura 17. Exemplo do conteúdo do livro Comunicação em língua portuguesa.	25
Figura 18. Capa do livro Palavras e ideias, de José De Nicola e Ulisses Infante (1995).	26
Figura 19. Exemplo do conteúdo do livro Palavras e ideias.	27
Figura 20. Exemplo do conteúdo do livro Palavras e ideias.	28
Figura 21. Capa do livro-pasta Gravura, ideias... Redação!, de Silvana Zambelli (1998).	29
Figura 22. Lição para arquivar no livro-pasta Gravura, ideias... Redação!	30
Figura 23. Infográfico da revista Mundo Estranho (Ed. Abril, fev. 2004).	51
Figura 24. Exemplo de fonte com serifas indicadas pelas flechas vermelhas.	67
Figura 25. Capa do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão de Márcia Leite e Cristina Bassi (2003).	93
Figura 26. Exemplo de página do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão.	95
Figura 27. Exemplo de página do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão.	96
Figura 28. Exemplo de página do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão.	97
Figura 29. Exemplo de página do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão.	98
Figura 30. Exemplo de página do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão.	99
Figura 31. Exemplo de página do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão.	100
Figura 32. Exemplo de página do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão.	101
Figura 33. Exemplo de página do livro L.E.R: leitura, escrita e reflexão.	102

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01: Associações material e afetiva das sensações visuais.

71

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01: Disco de cores.

73



## LISTA DE ABREVIATURAS

BLD	Biblioteca do Livro Didático
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
ECA-USP	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
LSC	Laboratório de Sistemas de Conhecimento
MEC	Ministério da Educação
NTCIs	Novas Tecnologias de Comunicação e Informação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDESU	Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## RESUMO

Desde os primeiros códices até os atuais livros didáticos que são consumidos em quase todo o mundo, não houve grandes mudanças no seu formato: conjunto de folhas amarradas formando uma espécie de livro. Com tão pouca mudança nos códices, é o *design* que vem influenciando o seu formato e, conseqüentemente, a forma de interação com o público leitor: capas que despertam a atenção, fotos coloridas, ilustrações, páginas coloridas, inúmeras fontes, materiais diversos etc. Essas mudanças no *layout* também influenciam a confecção dos livros didáticos e também nas suas formas de uso. Dessa forma, esse projeto verificou como o formato dos atuais livros didáticos de Língua Portuguesa pode influenciar na sua recepção pelos estudantes, tudo isso se baseando em postulados a respeito da semiótica, da leitura e do *design* gráfico, pois as pesquisas em linguística que envolvem essas áreas são indicativas para a influência da receptividade do usuário. Para isso, foi feito um levantamento das coleções existentes na Biblioteca do Livro Didático (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Essa pesquisa, qualitativa e bibliográfica, constatou que há realmente necessidade de se investir na leitura não apenas da parte verbal, mas de toda e qualquer linguagem presente nos livros didáticos. Para isso, é preciso que o professor esteja apto a lidar com esse aspecto de forma a contemplar o que relata os PCN em relação a isso: leitura proficiente ao término dos estudos no Ensino Básico.

**Palavras-chave:** livro didático, língua portuguesa, design gráfico, semiótica, linguagem não verbal.

## **SUMMARY**

From the earliest manuscripts to the current textbooks that are consumed in most of the world, no significant changes have happened concerning its format: a set of sheets tied to form a kind of book. With so little change in the codex, the design itself has influenced its shape and, consequently, how to interact with his readers: covers that attract the attention, color photos, illustrations, color pages, numerous typefaces, several materials etc. These changes in the layout not only influence the construction of textbooks but also its forms of use. Thus, this project analyzed how current Portuguese language textbooks format might influence on their acceptance by the students, based on semiotics, reading and graphic design postulates, once linguistics studies within such areas should be indicated for the understanding of the influence on user's receptivity. In order to do so, a comprehensive survey was carried out of the existing collections at the Biblioteca do Livro Didático at the College of Education, São Paulo University. This research, both qualitative and bibliographic, found out that it is really necessary to invest in reading the verbal language and also any other language present in textbooks. Therefore, it is necessary a teacher able to deal with this aspect in order to meet the PCN suggestions about it: reading proficiency at the end of the primary and secondary educational studies.

**Keywords:** textbook, Portuguese language, graphic design, semiotics, non verbal language.

# INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre a escola de um determinado sistema de ensino, pensamos também nos seus componentes básicos, como o prédio onde os alunos estudam; as disciplinas que compõem a grade curricular; os professores e profissionais que nela atuam; as formas de avaliação; a metodologia de ensino utilizada; espaços que dela fazem parte como, por exemplo, os laboratórios, a quadra poliesportiva, as salas de aula, a biblioteca etc.; os materiais utilizados por professores, funcionários e alunos; e outros componentes que caracterizam esse universo particular.

Dentre os objetos utilizados principalmente pelos estudantes, dão-se destaque para dois, em especial no início do ano letivo: os materiais escolares que os responsáveis pelos alunos devem adquirir e também os livros didáticos que podem ser ou comprados em livrarias ou fornecidos pelo governo por meio de programas criados especialmente para isso, como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

O livro didático – LD –, por ser um dos importantes itens que caracterizam a educação escolar, acaba sendo um tema para diversas pesquisas que envolvem principalmente os conteúdos nele veiculados e as políticas públicas que determinam sua produção e distribuição. Dessa forma, esse livro torna-se um elemento relevante para se compreender parte da cultura escolar, visto que, muitas vezes, este possui um grande peso na forma de conduta professoral dentro do sistema de ensino. Nas palavras de Bezerra<sup>1</sup> (2001), que enfocam os livros de língua portuguesa, podemos perceber quão isso é evidente:

O livro didático de português, entendido 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, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do livro didático de português: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor. Nesse contexto, por pressão ou por zelo, os autores vão alterando os livros didáticos de português a cada versão, tentando, de acordo com suas

---

<sup>1</sup> BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

afirmações, uma proposta eficaz de ensino. O feitiço que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que na década de 80 chegou a aproximadamente 20.000 títulos e, na de 90, em torno de 25.000. (p. 33)

Podemos também verificar como, no dia a dia, esse objeto tão peculiar da escola está se tornando um tema que extrapola o universo das pesquisas acadêmicas ao ser matéria para diversas mídias, principalmente nos noticiários: quando estes mostram os escândalos ocorridos ou que acontecem na aquisição de grande quantidade pelo governo e que não são utilizados ou nos conteúdos expressos em algumas coleções que demonstram erros, preconceitos etc. É um assunto que vem tomando espaço não apenas entre pesquisadores, mas entre leigos também.

Apesar do aumento significativo de número de pesquisas sobre o LD de todas as áreas do Ensino Básico, estas se focalizam muito mais em análises do seu conteúdo. Sendo assim, podem-se organizar essas investigações em dois grandes grupos: a) as que lidam com os aspectos linguísticos, semiológicos, psicológicos e pedagógicos; e b) as que se preocupam em revelar os valores, os preconceitos, as questões teóricas e as concepções ideológicas. Há ainda um terceiro grupo que trata sobre o uso do LD pelo professor: as pesquisas – poucas – que enfocam a forma como o docente escolhe o livro que usará, como é a atuação deste ao utilizá-lo em sala de aula e como a criança e o adolescente percebem e assimilam os conteúdos (Freitag; Costa; Motta<sup>2</sup>, 1989). Para a presente pesquisa – que lidará com os aspectos físicos do livro didático –, foi realizado um levantamento parcial na Internet sobre teses, dissertações e artigos que trabalham com essa questão, mas foram localizados apenas três artigos: um publicado na revista *Educação e Sociedade* (Belmiro<sup>3</sup>, 2000), que se concentrava mais nas figuras (imagens) e como estas se relacionavam – ou não – ao texto a que se referiam, gerando uma nova relação entre ensino e aprendizagem; e dois, mais recentes, no 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (Moraes<sup>4</sup>, 2008), que dissertam sobre as mudanças visuais e as capas dos livros didáticos na década de 1970.

---

<sup>2</sup> FREITAG, Bárbara.; COSTA, Wanderly F. da; MOTA, Valéria. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

<sup>3</sup> BELMIRO, Célia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, ago. 2000.

<sup>4</sup> MORAES, Didier, D. C. Dias de. A renovação visual do livro didático no Brasil: o design de Ary Normanha na Editora Ática. 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. *Anais...* São Paulo: AEND, 2008a.

Se são recentes as pesquisas em design gráfico no país [...], o livro didático está entre seus objetos menos conhecidos e estudados. Apesar das altas tiragens, do grau de industrialização envolvido, da disseminação em massa e da presença continuada nos anos de formação dos indivíduos, a importância da visualidade do livro didático e seus reflexos na formação cultural, incluindo o gosto e a informação estética, ainda estão por ser pesquisados. No campo de sua produção formal, ainda é pouco conhecido o perfil dos que se dedicaram ou se dedicam ao seu desenho. (Moraes, 2008a, p. 141)

Um exemplo de como as pesquisas sobre LD estão aumentando seriam os eventos organizados para debater esse tema. Citamos dois encontros de pesquisadores do LD ocorridos nos últimos anos: *I Encontro de Pesquisadores do Livro Didático*, realizado na Pontifícia Universidade Católica – PUC – em 2006 e organizado pelo pesquisador Kazumi Munakata, com a apresentação de 18 trabalhos; e o *Simpósio Internacional: Livro Didático – Educação e História*<sup>5</sup>, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2007, com 156 trabalhos apresentados. A quase totalidade desses trabalhos versava sobre o conteúdo dos LDs, e outra pequena parte, sobre o modo de uso e também sobre políticas públicas, ou seja, nenhuma pesquisa sobre a configuração/formatação concreta desse material didático.

Embora a relação entre a aquisição de conhecimentos e as diferentes formas de aprendizagem (ligados a diversos fatores que podem influenciar a formação do ser humano como cultura, faixa etária, região em que vive, entre outros) possa ser estudada com base em outros vieses – como a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, a Ciência Cognitiva, a Sociologia da Informação –, esta pesquisa se centralizará em como o design pode interferir na forma como o estudante se relaciona com o livro didático. A necessidade de se pesquisar mais profundamente aspectos da diagramação e do formato dos livros didáticos, e não apenas das imagens utilizadas, está relacionada à forma como esses fatores podem influenciar – positiva ou negativamente – a leitura dos estudantes, exercendo efeitos no modo como constroem o conhecimento.

---

\_\_\_\_\_. Três momentos do moderno: capas de livros didáticos, Brasil, anos 1970. 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. *Anais...* São Paulo: AEND, 2008b.

<sup>5</sup> Esse simpósio foi resultado do projeto temático *Educação e memória: organização de acervos de livros didáticos*, que contou com o apoio da FAPESP (processo nº. 02/07061-0) e foi coordenado pela Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt (FEUSP). O autor deste trabalho participou, nos dois últimos anos, do projeto que se encerrou em final de 2007.

[...] a leitura não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura. (Darnton<sup>6</sup>, 1992, p. 218)

Devemos considerar também que o processo de leitura está ligado aos significados que o leitor ainda não proficiente consegue dar, baseando-se exclusivamente no seu conhecimento prévio. Se esse conhecimento for insuficiente também, pouco será desenvolvido quando da leitura.

Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. (Kleiman, 2004, p. 25)<sup>7</sup>

Dessa forma, baseado nos estudos existentes sobre design e ao constatar as mudanças na forma que o livro didático vem sofrendo no Brasil com o passar do tempo, este projeto tem como objetivo principal observar como a forma gráfica do livro didático de língua portuguesa influencia o seu conteúdo e como esse fator pode afetar na recepção dos estudantes e também como pode interferir na sua forma de compreender o mundo à sua volta.

[...] bibliógrafos e historiadores do livro [...] argumentam que os leitores reagem mais diretamente à organização física dos textos que ao ambiente social que os rodeia. (Darnton, 1992, p. 231)

Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se um *corpus* que está tombado na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Nesta, há aproximadamente quinze mil livros e, dentre estes, cerca de três mil são de língua portuguesa.

A escolha dos livros dessa disciplina – Ensino de Língua Portuguesa – se deve ao fato de o pesquisador ser formado e licenciado em Letras (Português e Inglês), respectivamente pelas Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e Faculdade de Educação, ambas no campus principal da Universidade de São Paulo.

De acordo com um levantamento prévio e não exaustivo realizado nessa biblioteca, pôde-se verificar como foram as mudanças ocorridas no formato dos livros existentes desde meados da década de 60 do século XX até os mais recentes.

---

<sup>6</sup> DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter. *A escrita da história*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

<sup>7</sup> KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam. (Lajolo<sup>8</sup>, 1996, p. 4)

Constatamos que a grande maioria dos livros publicados era de editoras do município de São Paulo, onde estava e está até então concentrado o parque industrial gráfico brasileiro. Alguns outros municípios – Belo Horizonte, Porto Alegre e Rio de Janeiro –, todos das regiões Sul e Sudeste, apresentam também produções, mas são em números mais modestos.

Quando Choppin (1998<sup>9</sup>) constata que, já no início do século XX, os livros didáticos começaram a inserir elementos iconográficos, conferindo “uma forte carga emocional” (p. 191) a estes, mas que no Brasil acentuadamente isso só tem início em meados da década de 1960 de acordo com o levantamento prévio realizado na BLD, pôde-se identificar que esse movimento representa mais do que uma simples mudança: significa que novas formas de configuração são implantadas para que esse objeto torne-se contemporâneo ao seu tempo ou que acompanhe novos conhecimentos alcançados pelos avanços tecnológicos na área de impressão e pela área do design e pela da linguística como, por exemplo, a semiótica que estuda os modos de produção dos sentidos das representações e também os processos de significação de comunicação encontrados na sociedade. Deve-se então pensar nas funções da linguagem presentes nos livros didáticos e como podem contribuir para a totalidade do *layout* de cada página, pois as diferentes mensagens veiculadas apresentam as mais diversificadas significações, demonstrando, na sua marca, no seu traço e no seu efeito, o seu modo de funcionar (Chalhub, 2000<sup>10</sup>). No caso dos manuais escolares, mesmo sendo reservados à comunicação, não podemos dizer que são produtos destinados a um consumo comercial como a de um jornal ou magazine<sup>11</sup>, mas revelam essas funções de modo a exercer influência na maneira como

---

<sup>8</sup> LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, ano 16, n° 69, jan./mar. 1996, p. 3-9.

<sup>9</sup> CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: PÉREZ SILLER, J.; RADKAU GARCIA, V. (Coords.). *Identidad en el imaginario nacional*. Reescritura y enseñanza de la historia. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (BUAP, Puebla); El Colegio de San Luis A.C.; Instituto Georg Eckert, 1998.

<sup>10</sup> CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 2000.

<sup>11</sup> “Publicação periódica, em formato de revista, ger. ilustrada, que trata de assuntos diversos” (HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.



são consumidos/utilizados pelos estudantes ou professores. Disso decorre a importância do designer nesse contexto:

Com toda essa carga de imagens visuais, o diagramador ou designer necessita estar familiarizado com uma série de fatores psicossociais, que envolvem toda a moderna sociedade de consumo. Esse envolvimento com o pensamento social deve ser profundo, para que ele possa ter os parâmetros indispensáveis à solução dos problemas da comunicação, e se pretende que o seu layout extrapole os limites de sua prancheta de trabalho para mergulhar no universo da página impressa, e assim atingir os seus objetivos. (Silva, 1985, p. 135)<sup>12</sup>

Assim como os jornais e as revistas, os livros didáticos atuais vêm apresentando uma diagramação<sup>13</sup> inovadora e, muitas vezes, mais carregados de imagens e figuras do que de textos. Para a leitura destes, de acordo com Silva (1985), a decodificação feita pelo leitor acontece em dois momentos distintos: primeiramente, ele observa todo o conjunto e distingue as ilustrações, os títulos e subtítulos, os gráficos etc.; depois, detém-se nos detalhes dessas subáreas, isto é, somente a partir disso é que ele tem uma leitura mais completa de toda a página.

Em relação à confecção das páginas de uma publicação, há quatro aspectos básicos que devem ser considerados durante a diagramação: (a) ideias que as palavras deverão representar; (b) elementos gráficos usados; (c) importância das ideias e dos elementos gráficos; e (d) ordem de apresentação. No entanto, esses aspectos devem ser determinados pelo tipo de mensagem que se deseja veicular, pelo leitor que se pretende atingir por essa mensagem e pelo grau de interesse que esta deve proporcionar. Para transmitir essa mensagem, o designer se baseia em quatro elementos básicos: (a) as letras; (b) as imagens: fotos ou ilustrações; (c) os brancos da página; e (d) os fios tipográficos e as vinhetas (Silva, 1985).

Da perícia de utilizar funcionalmente esses elementos é que resultará uma página bem ou mal diagramada, atraindo ou não a atenção do leitor. O importante é descobrir qual vai ser o ponto de apoio da página, e escolher o elemento que vai orientar toda a diagramação. Pode ser uma foto, ou mesmo uma particularidade dela, um título, uma letra, ou até a própria estrutura da página. [...] Ora formam

---

<sup>12</sup> SILVA, R. S. *Diagramação – o planejamento visual gráfico na comunicação impressa*. São Paulo: Summus, 1985. Coleção Novas buscas em comunicação, volume 7.

<sup>13</sup> “Em termos de programação visual, a diagramação é o projeto, a configuração gráfica de uma mensagem colocada em determinado campo (página de livro, revista, jornal, cartaz), que serve de modelo para a sua produção em série. A preocupação do diagramador visual, e, conseqüentemente, sua tarefa específica, é dar a tais mensagens a devida estrutura visual a fim de que o leitor possa discernir, rápida e confortavelmente, aquilo que para ele representa interesse”. (Silva, 1985, p. 43)

blocos horizontais ou verticais, ou então uma combinatória de ambos, as coordenadas. O ponto de apoio pode ser a própria letra, o seu formato, e nesse caso é denominada palavra-peso. (p. 43-44)

Dessa forma, o designer tem de coordenar todos esses elementos, ou seja, o textual e o gráfico, com o objetivo de persuadir o leitor a acreditar em algo, a comprar uma ideia, a aceitar um conceito etc.

Atualmente, o livro didático apresenta um estilo assimétrico, em que os elementos gráficos são propositadamente deslocados dentro da página, dando ao leitor maior interesse na leitura e também um realce estético (Silva, 1985). As fotos e ilustrações devem ser usadas com habilidade pelo diagramador, pois podem ser os elementos mais importantes numa página.

As fotos ou ilustrações que completam ou por si só representam o arranjo visual gráfico de uma página impressa deverão ser utilizadas de forma eficiente pelo diagramador que se encarregará de projetá-las dentro das dimensões exatas dos espaços determinados da página. Além de embelezarem plasticamente, muitas vezes, devido às suas características imagéticas, carregam toda a carga emocional e informativa de uma ação ou de um fato qualquer, dispensando outro tipo de informação complementar, seja ele através de um texto, título ou legenda. (Silva, 1985, p. 120)

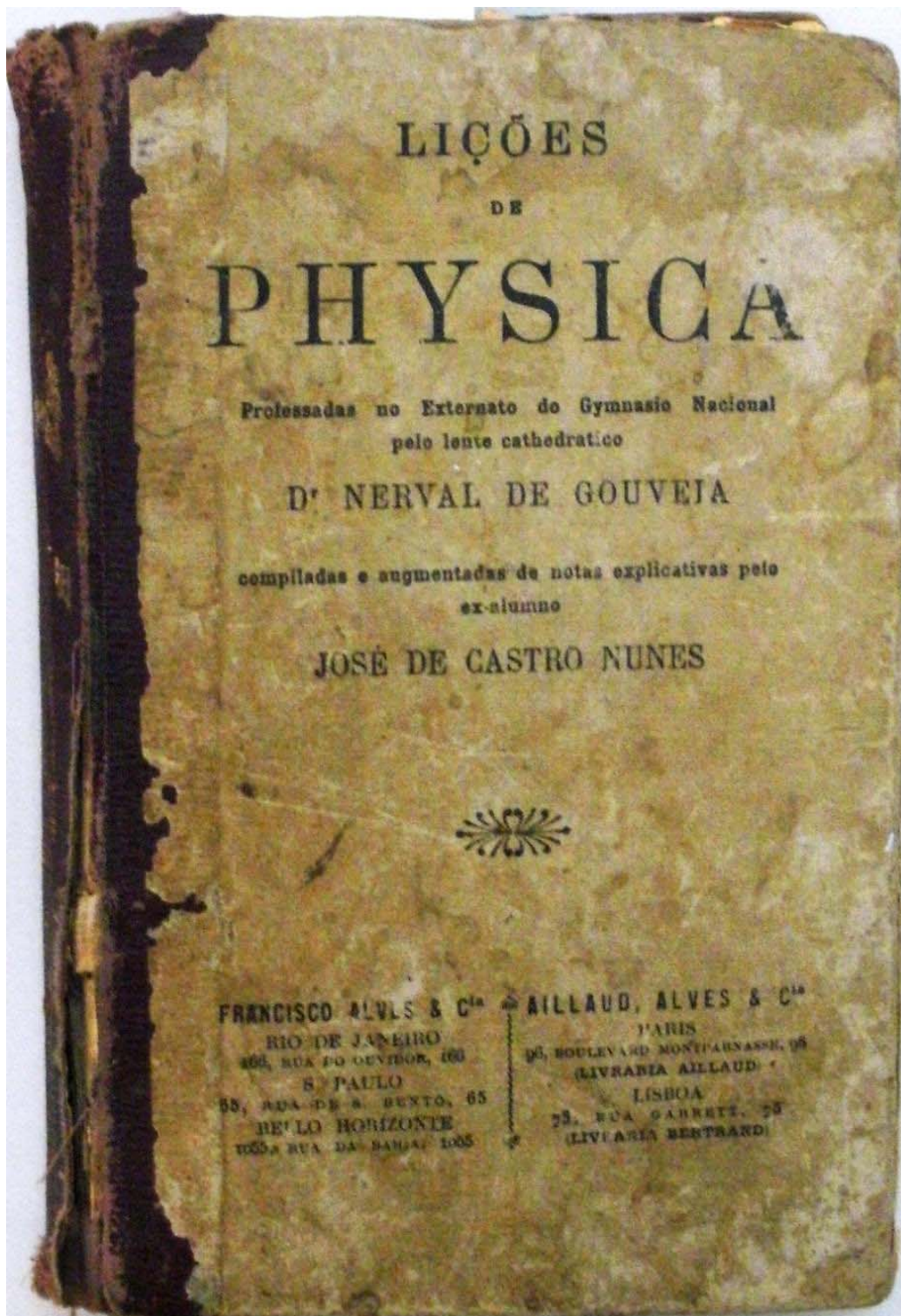
No caso do Brasil, podemos perceber que, até o início da década de 1960, em relação ao design, as produções se mantiveram iguais durante muito tempo<sup>14</sup>, ou seja, o aluno encontrava apenas textos e exercícios para realizar nos livros didáticos de língua portuguesa. Quase nenhum possuía figuras, quadros, tabelas, cores diversas etc. Alguns pouquíssimos apresentavam algumas figuras que eram redundantes aos textos a que se referiam ou mostravam fotos dos autores dos textos existentes. A seguir, apresentar-se-ão exemplos que podemos dizer que sejam clássicos de como eram os manuais escolares antes da década de 1960: eram geralmente produzidos em capa dura, o miolo/conteúdo não continha figuras, não eram coloridos, havia basicamente textos e alguns nem exercícios eram listados depois do trecho apresentado<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Essa divisão não é rígida. Pode-se perceber que livros lançados em uma época com grandes mudanças ainda permaneciam com o layout da geração anterior.

<sup>15</sup> Esse tipo de livro apresentava apenas antologias de autores famosos, limitando-se a fornecer basicamente um glossário de palavras incomuns ou pouco usuais. Cabia ao professor desenvolver as atividades a partir do trecho apresentado (SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acessado em 23 abr. 2009.

No entanto, nos livros de outras áreas como Geografia, Física e História principalmente, estes já eram em parte publicados com figuras, como podemos ver nos exemplos a seguir.



**Figura 01.** Capa do livro *Lições de physica* (1902), de José de Castro Nunes.



locam substancias ávidas de agua que impeçam a accção da humidade e que, geralmente, são o *chloreto de calcium* e a *pedra-pomes* embebida de *acido sulfurico*.

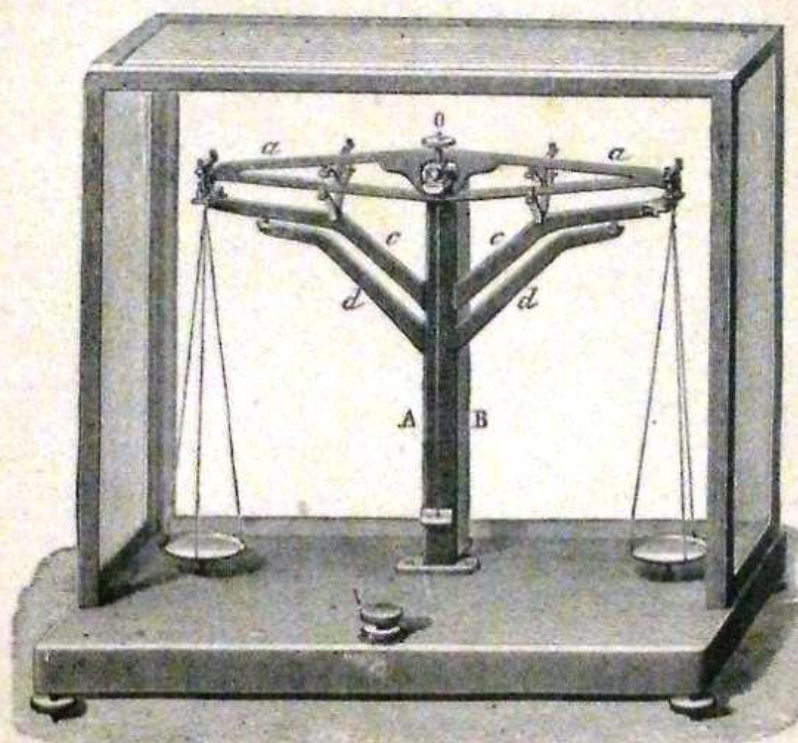


Fig. 35.

A balança de Roberval, que é o typo mais vulgar, apresenta as conchas acima do travessão (*fig. 36*), sendo este constituído por uma especie de parallelogramma articulado.

O *fiel* está virado para cima, de modo a oscillar deante de um quadrante graduado, disposto entre as conchas.

A balança romana, frequentemente usada nas estações de caminho de ferro, trapiches, armazens, etc.,



Fig. 36.

Figura 02. Exemplo de página do livro *Lições de physica*.



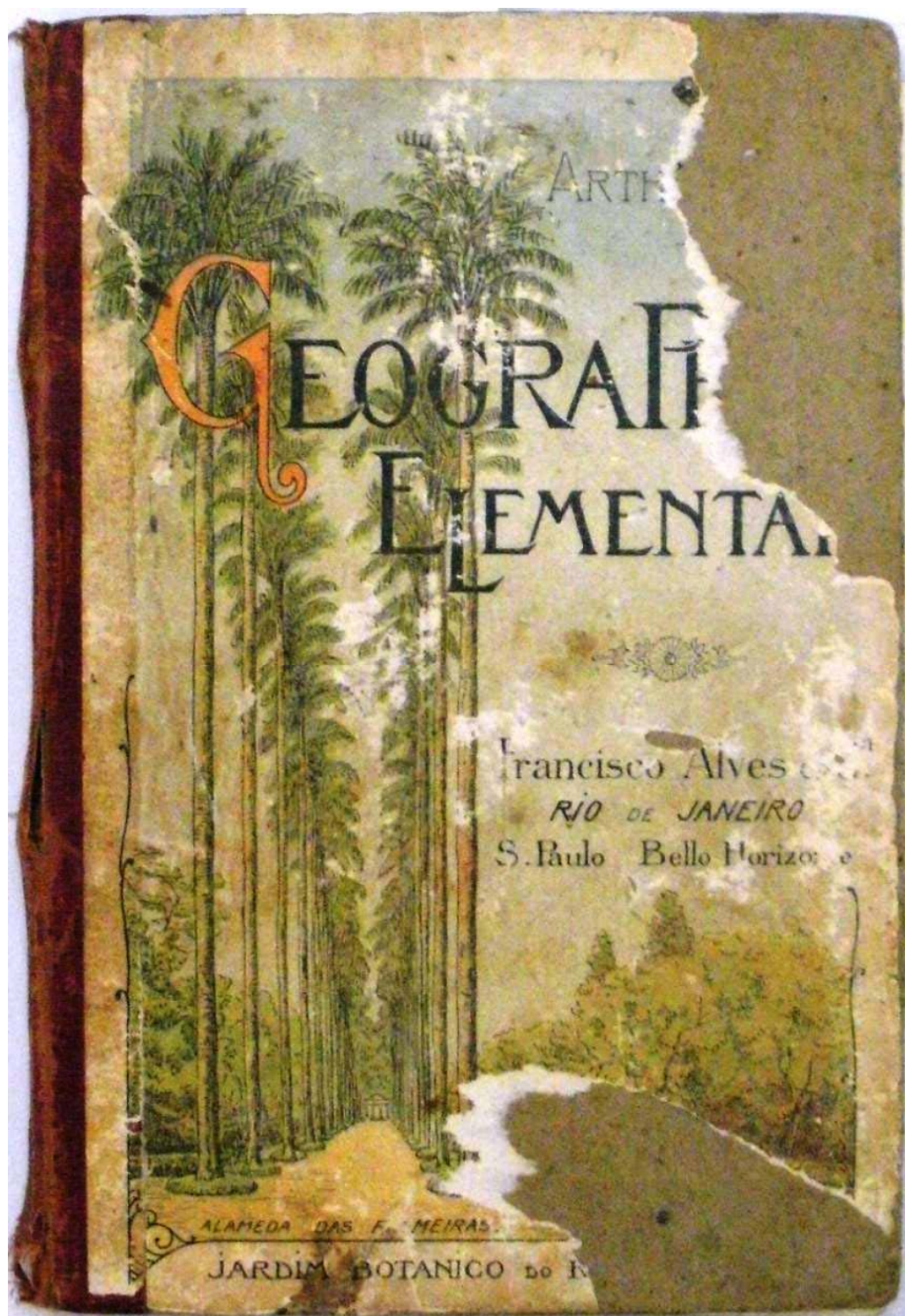


Figura 03. Capa do livro *Geographia elementar* (1913), de Arthur Thiré.





Figura 04. Encarte do livro *Geographia elementar*.

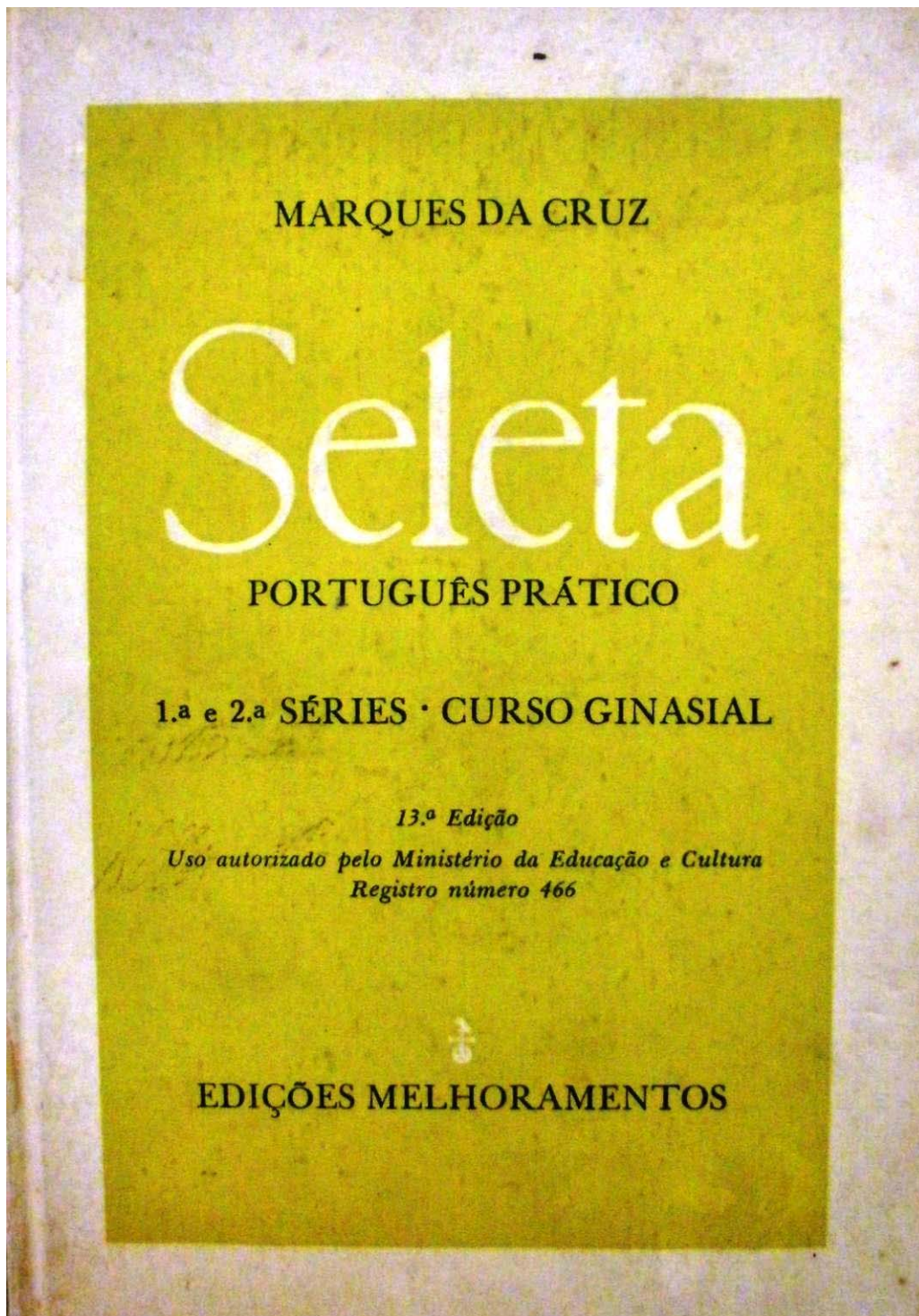




**Figura 05.** Exemplo de página do livro *Geographia elementar*.

No primeiro exemplo dos livros didáticos de língua portuguesa (Figuras 06 e 07), temos o livro *Seleção – português prático*, de José Marques da Cruz, publicado em 1953. Há

apenas trechos de textos e um glossário como nota de rodapé. Não apresenta exercícios gramaticais ou de interpretação.



**Figura 06.** Capa de livro impresso em 1953: *Seleta* – português prático, de José Marques da Cruz.



## A NOSSA LÍNGUA

Notai bem isto: entre tôdas as coisas, que sabemos, a nossa língua é a que devemos saber melhor, porque ela é a melhor parte de nós mesmos, é a nossa tradição, o veículo do nosso pensamento, a nossa pátria e o melhor elemento da nossa raça e da nossa nacionalidade.

Para nosso orgulho, basta-nos lembrar que nenhuma outra língua há de tão nobre estrutura! De sonoridades variadíssimas, opulenta <sup>(1)</sup> nos seus vocábulos, maleável <sup>(2)</sup> como a cêra ou dura como o diamante, a língua portuguesa é a mais bela expressão da inteligência humana. Defendei-a! Não deixeis que outras a invadam e a deturpem <sup>(3)</sup>. Não deixeis que a viciem e lhe cosam <sup>(4)</sup> remendos aos trajes magníficos. Defendei-a até ao extremo, até à morte, como um filho defende a mulher, de que nasceu. Defendei-a a todo o transe <sup>(5)</sup>, apaixonadamente, custe o que custar!

Falar bem a língua materna, não é uma prenda; é um dever. Cumpri-o.

JÚLIA LOPES DE ALMEIDA  
(História de nossa Terra)

## AMOR DA FAMÍLIA

(J. F. H. NOGUEIRA)

O homem, que não ama a sua família, mal pode ser um bom cidadão. Como há de sujeitar-se à lei, expressão mais ou menos abstrata de interêsses gerais, aquêle que não faz caso dos deveres domésticos?

O filho que não accita as admoestações <sup>(1)</sup> paternas; que não aproveita dos sacrifícios feitos em seu interêsse; que não honra e estima os autores de seus dias com êsse culto íntimo, quase

(1) rica; vocábulos = palavras.

(2) flexível, dócil.

(3) estraquem, corrompam.

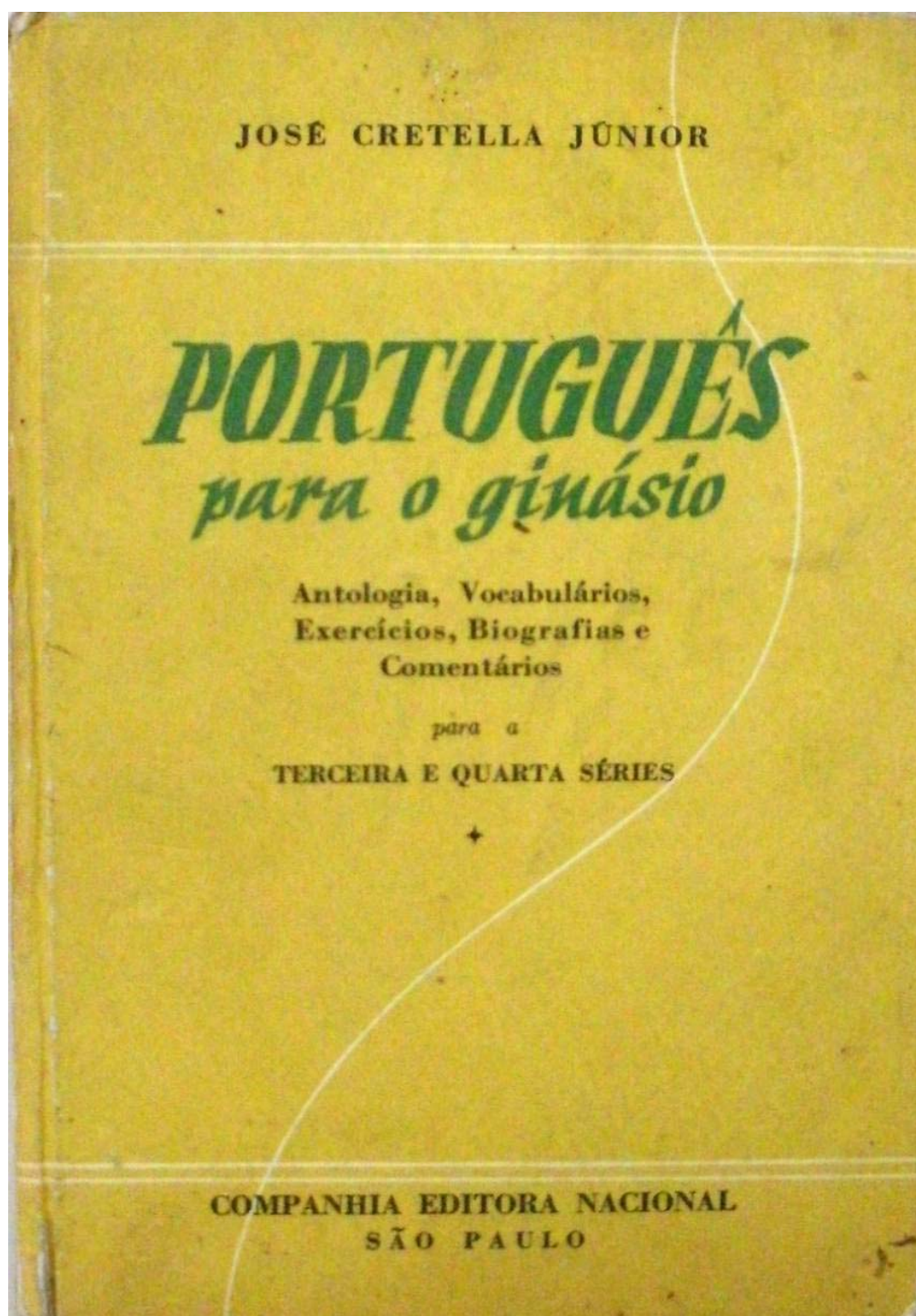
(4) coser (com s): do latim *consuere* = costurar; cozer (com z): do latim popular *cocere* = cozinhar.

(5) a todo o transe = a todo o custo.

(1) repreensões.

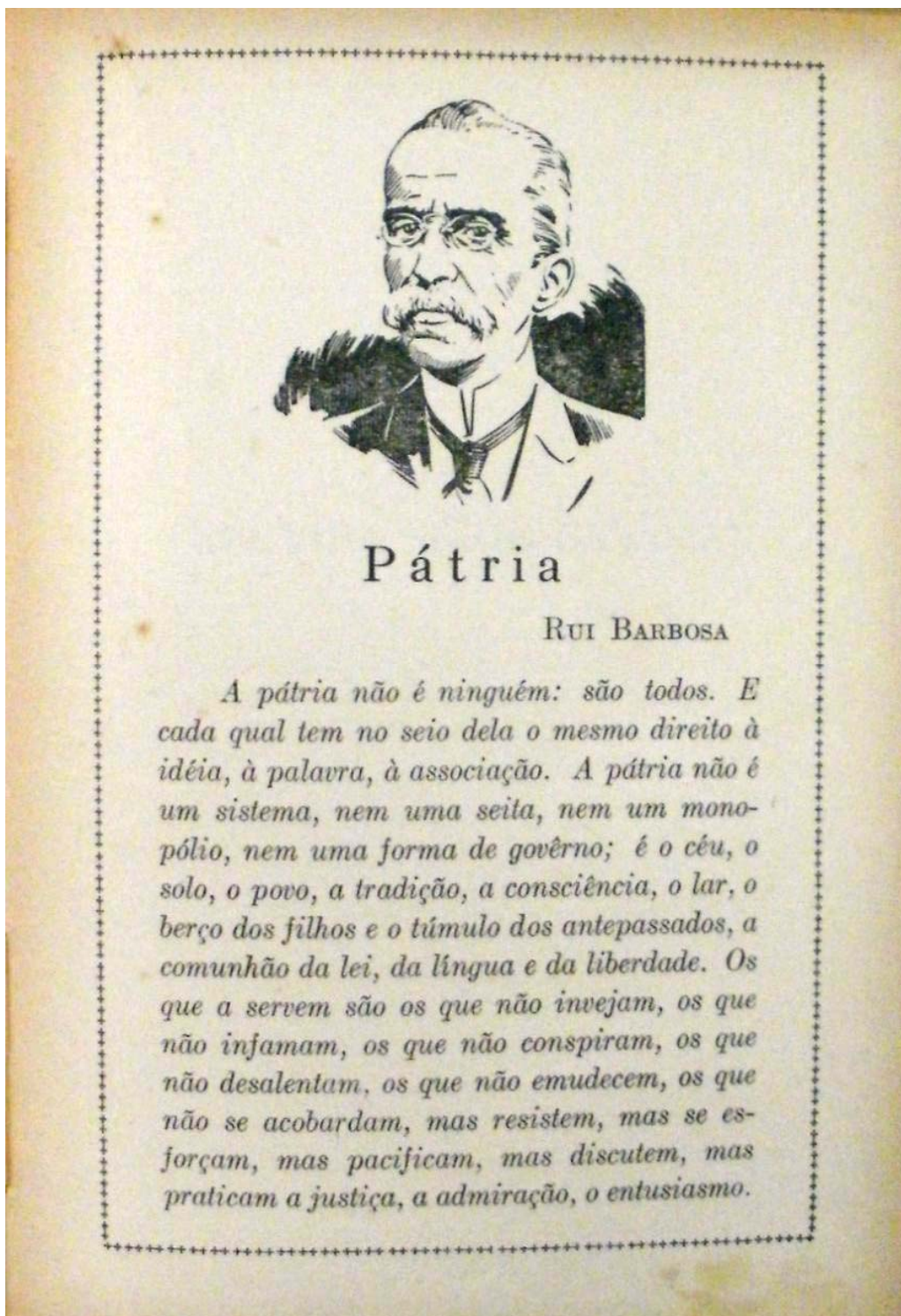
Figura 07. Exemplo de conteúdo do livro *Seleta* – português prático.

O segundo exemplo (Figuras 08 e 09), de 1960, já apresenta algumas poucas figuras – reprodução de bustos dos autores dos textos –, exercícios etc.



**Figura 08.** Capa de livro impresso em 1960: *Português para o ginásio* – Antologia, Vocabulários, Exercícios, Biografias e Comentários, de José Cretella Júnior.





**Figura 09.** Exemplo de conteúdo do livro *Português para o ginásio – Antologia, Vocabulários, Exercícios, Biografias e Comentários*.

O máximo que se permitia alterar nessa época eram os tipos (ou fontes). Sobre isso, Silva (1985) assera:

Desde a fase tipográfica de Gutenberg, em meados do século XV, e o seu desenvolvimento até os modernos sistemas de composição gráfica contemporâneos, a cultura letrada ocidental ficou na dependência do fator visual; isto é, as letras ganharam um reforço estético, aproximando-se da escultura. Hoje, a simples visualização de uma peça qualquer denota essa dependência, causando um impacto no observador e uma inconsciente primeira leitura gráfica do material impresso. A partir daí o arranjo gráfico passa a atuar como discurso; e como discurso, possui uma linguagem específica e uma rede encadeada de significação. É preciso que os planejadores gráficos tenham consciência da importância dessa linguagem e o seu poder de manipulação. (p. 40)

A partir da década de 1960, de acordo com Somoza Rodrigues (2005)<sup>16</sup>, na Espanha, com o desenvolvimento técnico da indústria editorial, a qualidade do papel melhora substancialmente, dando oportunidade para que a apresentação dos livros fosse incrementada com ilustrações, gráficos de alta qualidade, abundância de cores e modernos desenhos, aumentando assim a atração estética dos livros escolares. No Brasil, isso também aconteceu, mas com mais vagar: com as mudanças tecnológicas que incrementaram as prensas utilizadas nas gráficas nacionais, muitas modificações começaram a ocorrer. Isso fez com que a formatação da produção gráfica se transformasse de forma muito acelerada, provocando alterações de tempos em tempos.

Inicialmente, em meados da década de 1960, são inseridas algumas figuras que ilustravam trechos dos textos apresentados. Geralmente, as figuras eram simples e sem coloridos ou mesmo nuances em cinza, apresentando apenas contornos das formas. Quando era introduzida uma cor, esta era geralmente ou o laranja ou o azul ou o vermelho – “podemos ver o tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado” (Belmiro, 2000, p. 17). Nessa época, surgem também alguns quadros e algumas tabelas que ajudam na compreensão principalmente de pontos gramaticais e os desenhos eram simples, como podemos ver nos exemplos<sup>17</sup> a seguir.

As Figuras 10, 11 e 12 apresentam um livro já da década de 1970 quando houve uma mudança no layout dos livros didáticos. Nesse caso, as capas tornaram-se mais coloridas, o conteúdo apresentava desenhos – que poderiam ser acrescentadas de cores

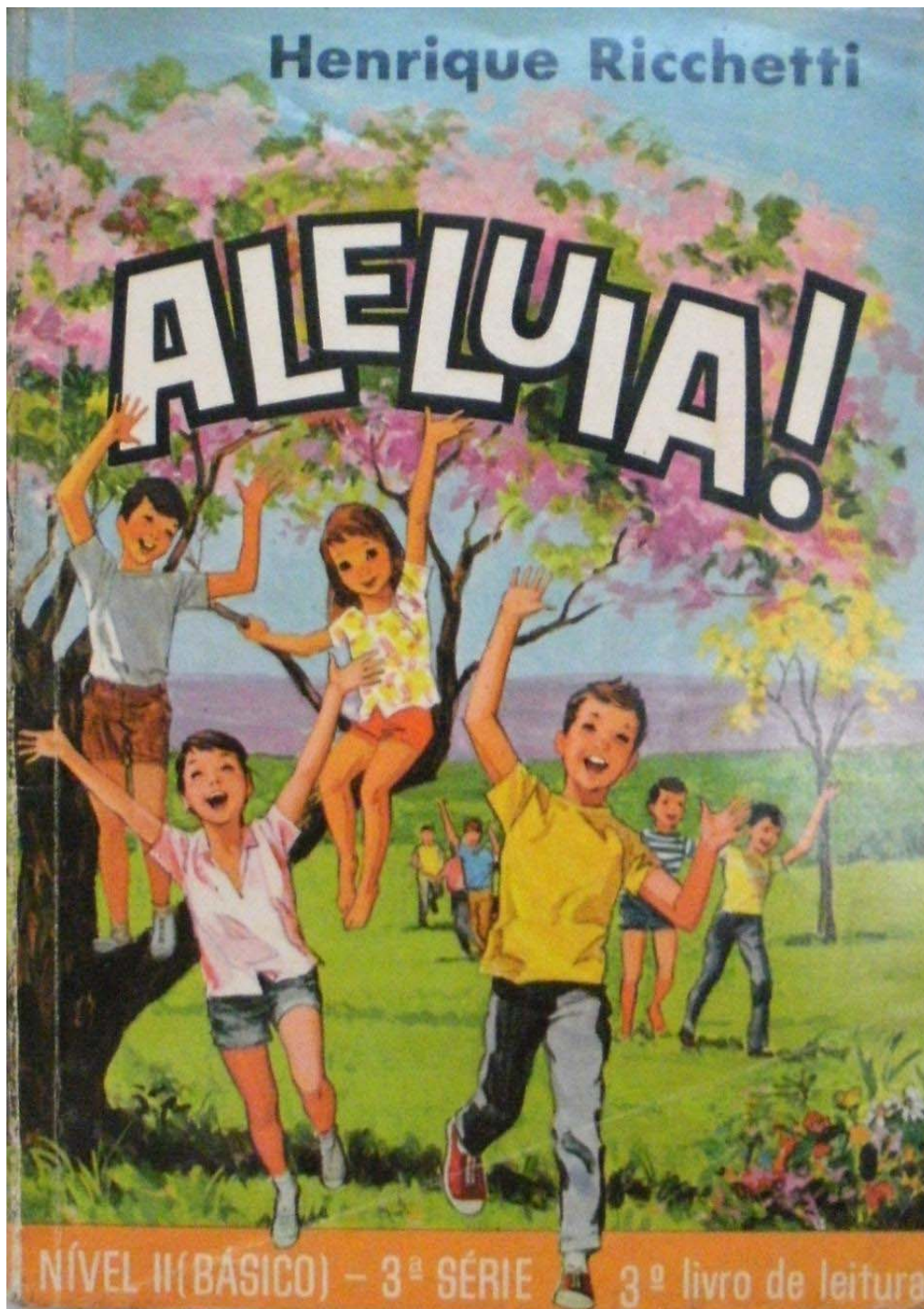
---

<sup>16</sup> SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. Manuales escolares, nuevas tecnologías y procesos sociales de lectura. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.). *Currículum editado y sociedad del conocimiento*. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2005.

<sup>17</sup> No último exemplo, a figura que aparece (uma torre de extração de petróleo) é da lição seguinte. Pelo fato de o papel ser muito fino, era possível sempre ver o anterior e o posterior que continham cada página.



como vermelho, laranja ou azul – com gradação da cor cinza para dar mais profundidade aos traços.



**Figura 10.** Capa do livro *Aleluia!* (1971) de Henrique Ricchetti



### Os três machados

Certo camponês deixou cair seu machado no rio. Por isso, ficou angustiado e pôs-se a chorar.

Ouvindo seu pranto, o Gênio das Águas aproximou-se d'êle e mostrou-lhe um machado de ouro:

— É este o teu machado?

— Não, não é esse.

O gênio apresentou-lhe um de prata:

— É este?

— Não, também não é esse.

1

**Figura 11.** Exemplo de conteúdo do livro *Aleluia!*





## A velha tia

Uma pobre velha vivia na casa de duas sobrinhas. Elas eram solteironas e más.

Cansada de sofrer, a coitada pensava: “Que devo fazer para ser melhor tratada?”

Um dia ela disse às sobrinhas:

— Estão vendo este pequeno cofre? Dentro dele guardo minhas jóias.

As duas solteironas entreolharam-se espantadas.

— Estas jóias — prosseguiu a velha — eu as herdei de minha mãe. Depois de muito pensar, resolvi dá-las àquela de vocês duas que melhor cuidar de mim.

**Figura 12.** Exemplo de conteúdo do livro *Aleluia!*

Na década de 1970, ocorrem mais mudanças que se tornaram comuns nas publicações: introdução de boxes explicativos e também de figuras com detalhes mais complexos, ou seja, com mais refinamento, com algumas variações de cores, mas nada semelhante a uma foto colorida. Recursos como letras coloridas, negrito, caixa alta, itálico, cores rodeando as letras se tornam mais comuns. São usadas também tiras de autores

famosos que eram publicadas nos jornais de grande circulação, mas com o objetivo de desencadear exemplos de pontos gramaticais. Surge também um novo formato: agora em panorama, como no exemplo a seguir (Figuras 13 e 14) publicado em 1972.

Também surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadro sinópticos. (Belmiro, 2000, p. 17)



**Figura 13.** Capa do livro *Português moderno*, de Deborah Pádua e Mello Neves (1972).



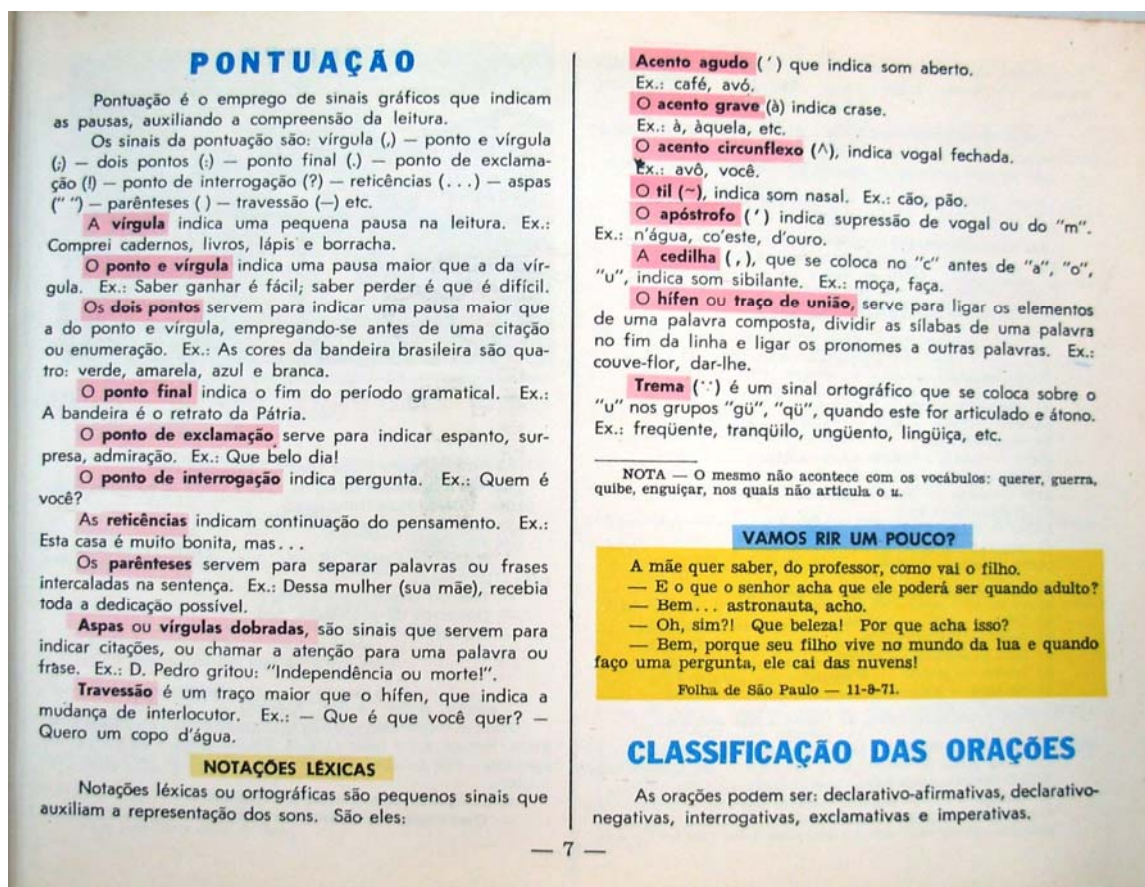
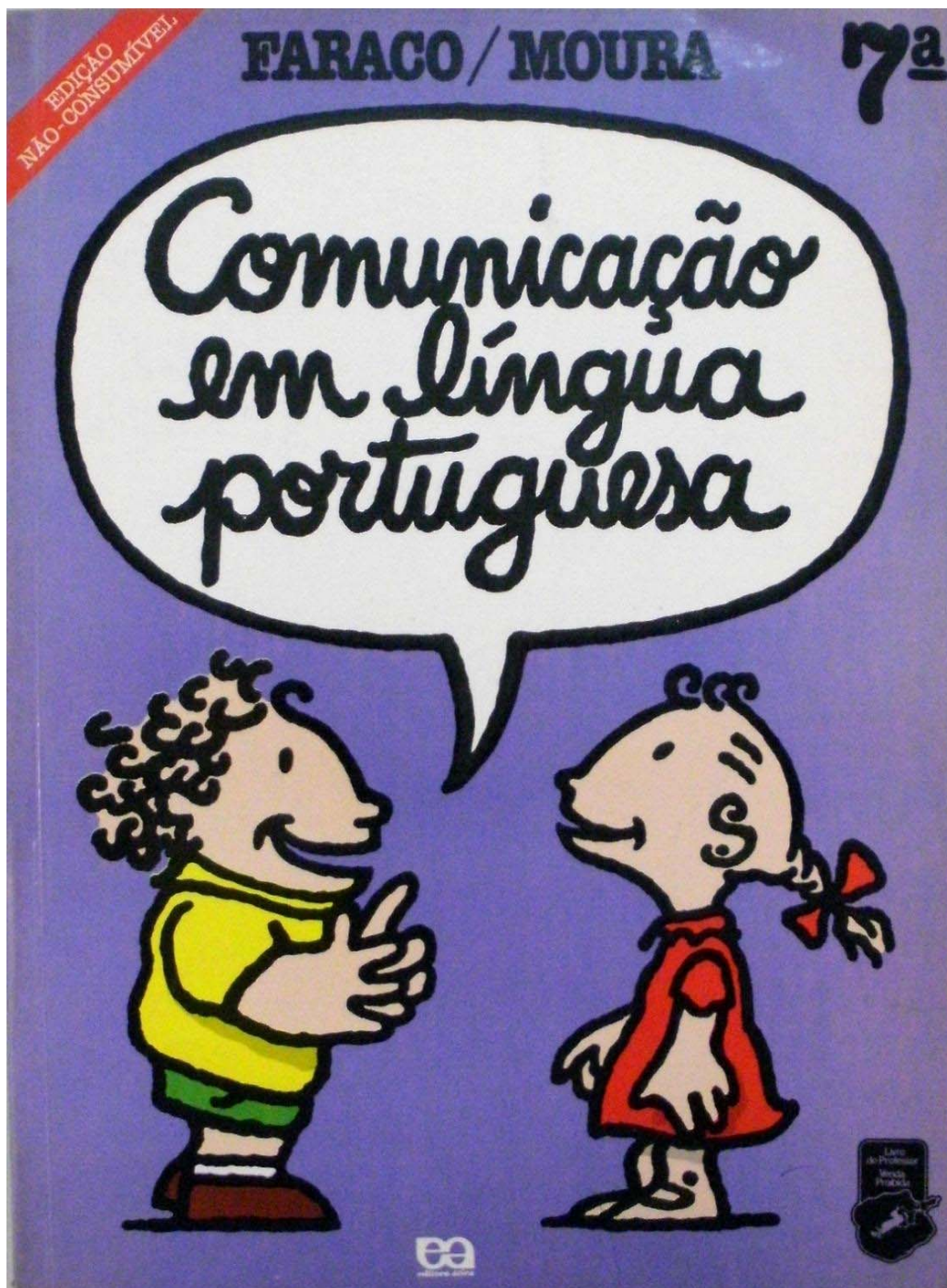


Figura 14. Exemplo do conteúdo do livro *Português moderno*.

Em meados da década de 1980, são introduzidas fotos em preto e branco, o que caracteriza um maior uso da tecnologia gráfica. No entanto, elas não são ainda publicadas em ótima resolução – o que significa que não são tão nítidas, e precisa de esforço para entender o que algumas estão mostrando – e algumas aparecem com os mesmos recursos usados em desenhos da década anterior: são pintadas em laranja, azul ou vermelho. (Figuras 15, 16 e 17).



**Figura 15.** Capa do livro *Comunicação em língua portuguesa*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (1984).



*Gramática*

**A. Sujeito e predicado**

**I. Um pouco de teoria**

- Uma semana na vida de Pedro...






1. O personagem que aparece nos quadrinhos é o Pedro.
2. No primeiro quadrinho, Pedro exerce uma **função**: pintor de carros.
3. No segundo quadrinho, Pedro exerce outra **função**: chefe de família.
4. O terceiro quadrinho mostra Pedro exercendo outra **função**: goleiro.
5. Pelo quarto quadrinho, você percebe que Pedro é o presidente da "Sociedade Amigos do Bairro".

Você pôde notar que o mesmo personagem — Pedro — exerce várias **funções** diferentes, dependendo da situação em que ele se encontra. O mesmo acontece com as palavras. Uma mesma palavra de uma classe gramatical determinada pode exercer várias **funções**, dependendo da frase em que ela se encontra.

Observe:

O **aluno** acabou de sair.  
 Procuo aquele **aluno**.  
 Esse material é do **aluno**.  
 A expectativa do **aluno** é muito grande.  
 Roberto, **aluno** da 7ª série, foi suspenso.

53

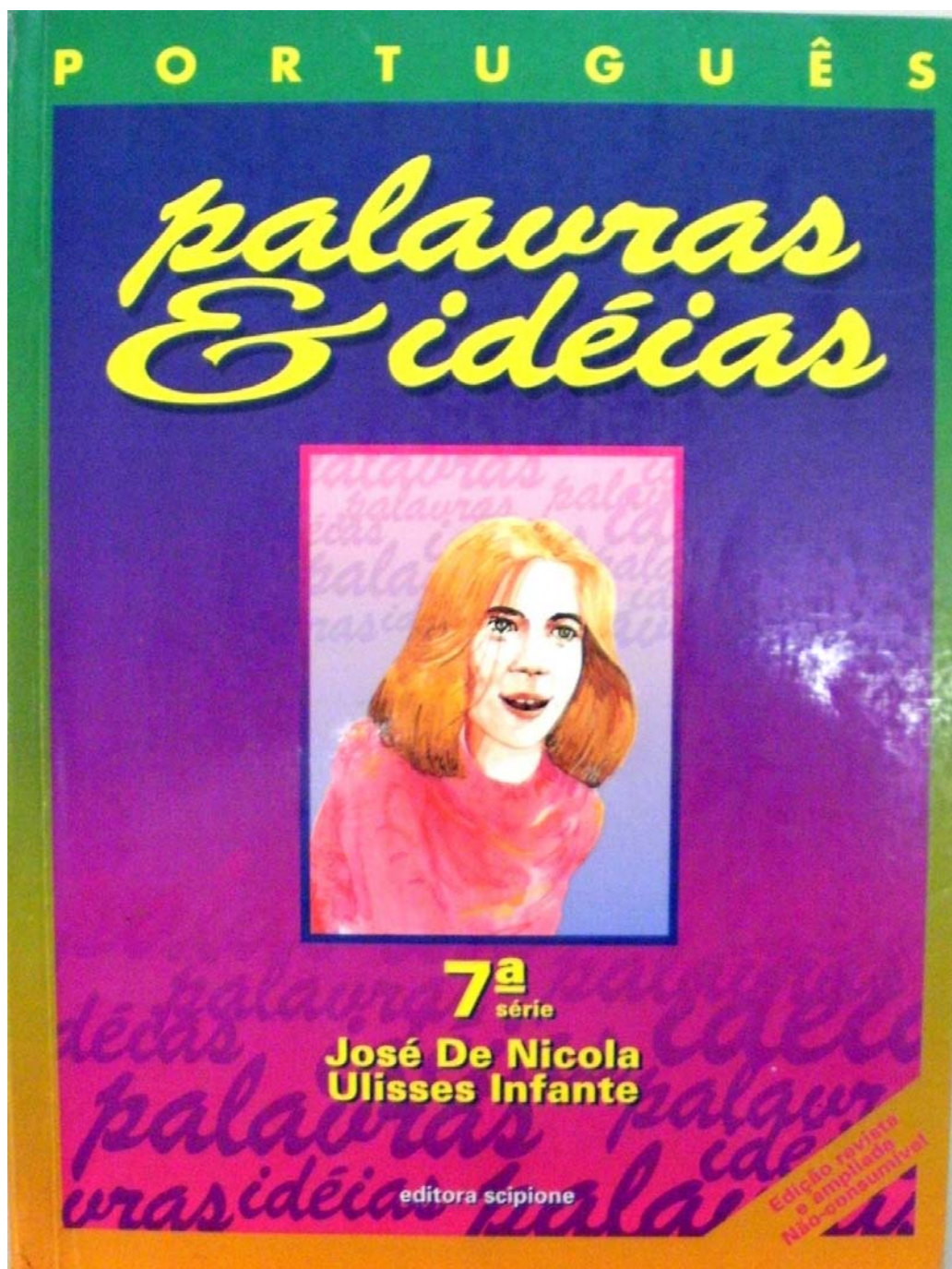
**Figura 16.** Exemplo do conteúdo do livro *Comunicação em língua portuguesa*.



**Figura 17.** Exemplo do conteúdo do livro *Comunicação em língua portuguesa*.

Outra grande mudança ocorre em meados dos anos 1990 quando são introduzidas fotos coloridas e em ótima resolução. O uso da cor já é intenso: isso não ocorre apenas com as fotos, as figuras e as fontes, mas também na cor de fundo das páginas, que antes eram totalmente brancas (Figuras 18, 19 e 20).






**Figura 18.** Capa do livro *Palavras e ideias*, de José De Nicola e Ulisses Infante (1995).

**O PRAZER DO TEXTO**

**MARINA COLASANTI**



Fernando Fementel/Agência Estado

*Nasceu na Etiópia, e veio para o Brasil em 1948. Marina Colasanti teve sua estréia literária em 1968, quando publicou seu primeiro livro, Eu sozinha. Daí em diante não parou mais de escrever contos, romances, matérias jornalísticas e literatura infanto-juvenil. O texto ao lado pertence ao livro Contos de amor rasgados.*


**ESTUDAR NÃO É APENAS REPETIR FÓRMULAS E CONHECER REGRAS. É IR ALÉM DISSO. É, A PARTIR DO CONHECIMENTO DE FÓRMULAS E REGRAS, DESCOBRIR E CRIAR COISAS NOVAS. PARA ISSO, É NECESSÁRIO TER A CABEÇA ABERTA.**

## ENFIM, UM INDIVÍDUO DE IDÉIAS ABERTAS

A coceira no ouvido atormentava. Pegou o molho de chaves, enfiou a mais fininha na cavidade. Coçou de leve o pavilhão, depois afundou no orifício encerado. E rodou, virou a pontinha da chave com beatitude, à procura daquele ponto exato em que cessaria a coceira.

Até que, traque, ouviu o leve estalo e, a chave enfim no seu encaixe, percebeu que a cabeça lentamente se abria.

(Marina Colasanti)



**Figura 19.** Exemplo do conteúdo do livro *Palavras e ideias*.





**Figura 20.** Exemplo do conteúdo do livro *Palavras e ideias*.

Entre as publicações didáticas, houve também uma experiência incomum (Figuras 21 e 22): na BLD, há um livro, publicado em 1998, que é completamente diferente de todos os encontrados. Não se trata exatamente de um livro, mas de uma pasta de arquivo, em que as lições apresentadas no miolo, que não é encadernado, devem ser arquivadas.




**Figura 21.** Capa do livro-pasta *Gravura, ideias... Redação!*, de Silvana Zambelli (1998).




Escola: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_

LIVRO DIDÁTICO  
69  
BIBLIOTECA  
FEUSP

**1. Leia:**



**2. Complete como quiser:**



**3. Utilizando as mesmas personagens, invente uma outra história:**


**Figura 22.** Lição para arquivar no livro-pasta *Gravura, ideias... Redação!*

A última grande mudança gráfica ocorreu no início do século XXI quando os livros produzidos são muito semelhantes a páginas incrementadas da Internet ou de revistas periódicas comumente vendidas em bancas de jornal, ou seja, muitas figuras e fotos, muitos quadros explicativos (boxes), um colorido intenso, diversos textos remetendo ao mesmo assunto (como se fossem links). Todos esses recursos buscam fazer com que a interação seja a mais ampla possível ou facilitam o encontro de informações mais rapidamente, evitando assim que o leitor procure em outras fontes o que pode ser com

facilidade localizado, resumidamente, nos boxes destacados. No entanto, para Marcuschi (2001), essas mudanças melhoram “o aspecto visual, mas são menos densos e mais dispersivos” (p. 50), ou seja, podem levar a um não aproveitamento do que se está lendo realmente. A seguir, publicado em 2003, vemos um exemplo de uma mudança significativa, pois este livro didático se apresenta com um projeto gráfico extremamente colorido, cheio de figuras e fotos e layout assimétrico.

Todos esses livros aqui apresentados são uma pequena amostra do que se pode encontrar na BLD e que ilustram bem essas mudanças que vêm ocorrendo paulatinamente no layout dos livros didáticos lançados no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, visto que não é um conjunto de procedimentos que depende de análises estatísticas, por isso será feito um estudo interpretativo, com riqueza de detalhes e profundidade, sobre o design do LD, que é um elemento complexo, pois engloba diversas áreas e está inserido num meio social e cultural – a escola – também de difícil análise. Nesse caso, será feito um exame detalhado da sua formatação, comparando os achados nos livros didáticos com os colhidos na literatura especializada.

Para tanto, serão expostos, como exemplos, páginas dos livros escolhidos para a análise. Essa quantidade de dados será considerada para que sejam determinados padrões, detalhes significativos, características etc., gerando informações que possam dar significado à análise do conjunto.

Ao fazer essa seleção, inicia-se a escolha do essencial que será a base para chegar a possíveis conclusões – o que os causam e quais os seus efeitos – que envolvem a produção de tal material.

Não será feito um trabalho quantitativo com diversos livros de inúmeras editoras, pois os LDs de língua portuguesa, de quaisquer procedências, são muito semelhantes entre si em termos de design e conteúdo. Sobre isso, Soares (2002)<sup>18</sup> diz em entrevista para a TV Brasil:

[...] não há tanta variedade assim, porque os livros se multiplicam, mas há sempre um tom comum. Porque eles refletem sempre o estágio do conhecimento num determinado momento e, quando eu falo conhecimento, é tanto do conteúdo, quanto dos conhecimentos

---

<sup>18</sup> SOARES, Magda. O livro didático e a escolarização da leitura. Disponível em [http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda\\_soares.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm). Acesso em 08 ago. 2009.

pedagógicos também. Então, mesmo num país grande como é esse nosso, você vê uma certa homogeneidade dos livros didáticos.

Sendo assim, este trabalho será discutido com base no que se apresentará nos capítulos como demonstrado a seguir:

No primeiro capítulo, será apresentado o objeto Livro Didático como material didático, especialmente no Brasil. Não se trata de um trabalho do estado da arte deste, mas de levantar aspectos gerais, históricos, e como este objeto se destaca na atualidade.

No segundo capítulo, o foco será o design. Assim como o capítulo anterior, será feito um levantamento sobre a influência do formato na produção do livro didático, centrando-se mais na área de design gráfico.

No terceiro capítulo, levantar-se-ão aspectos em geral da leitura: aquisição de linguagem, recepção etc.

No quarto e último capítulo, com base nas teorias apresentadas nos capítulos anteriores, far-se-ão análises de algumas páginas de alguns livros didáticos para verificar como o design opera sobre a leitura; como pode afetar o entendimento do estudante; e de que forma tem relação com a sua forma de atingir o conhecimento por meio da leitura.

Por fim, a conclusão e as referências bibliográficas.

## CAPÍTULO 1

### O LIVRO DIDÁTICO

Num mundo em que acontecem, cada vez mais, grandes transformações em menor espaço de tempo, acompanhá-las é uma tarefa não muito simples e fácil, visto que essas alterações ocorrem em quase todos os âmbitos da nossa sociedade. Como exemplo desse processo ocorrido há pouco tempo, podemos citar a criação do transistor que praticamente revolucionou a forma de construir muitos produtos eletrônicos e eletromecânicos: de um rádio grande de mesa a um de bolso miniaturizado ou inserido em um telefone celular; de um computador que ocupava diversas salas e com pouco poder de processamento a computadores de bolso (*handhelds*) com grandes recursos que há alguns anos eram sequer imaginados ou adquiridos por valores relativamente baixos.

Toda essa nova forma de conceber e construir artefatos materiais também foi acompanhada por mudanças nas formas desses mesmos objetos usados no cotidiano, ou seja, além da praticidade, estes podem agregar valores estéticos que praticamente não influenciam na sua utilidade, mas que são mais prazerosos de se ver, tocar, contemplar, manipular etc., influenciando enormemente as suas vendas, pois se tornam objetos de desejo de consumo. Como exemplo, podemos citar os aparelhos apresentados pela companhia americana que fabrica eletrônicos Apple: computadores, notebooks, *handhelds*, tocadores de música e, a febre do momento, os telefones celulares com diversas funções. Estes são aparelhos que outras companhias também fabricam, mas estas não possuem o valor do design agregado, com exceção de algumas poucas.

As formas da escrita têm também uma história de mídias que datam de milhares de anos: de paredes de cavernas a pedras; de papiros a pergaminhos; de papéis a códices; de livros impressos a atuais meios digitais. Diferentemente dos meios eletromecânicos, as mudanças nas formas dos suportes da escrita foram mais lentas. Desde o primeiro códice que se tem notícia, datado do século IV (Manguel<sup>19</sup>, 1999), pouco mudou se compararmos com os atuais livros: continuam como um conjunto de folhas encadernado ou amarrado por cadarços. Países de primeiro mundo já lançaram a versão digital, que consiste de uma placa

---

<sup>19</sup> MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

de cristal líquido, dobrável no meio, em que podem ser lidas as páginas de um livro como se fosse realmente um códice. No entanto, se o texto escrito em mídias tradicionais não tem um grande alcance no Brasil, esse tipo de mídia digital demorará ainda mais para chegar à mão de grande parte da população.

Com tão pouca mudança no formato dos códices, é o seu *design* que vem influenciando a forma de interação com o público leitor: capas mais chamativas, mais fotos e ilustrações, diferentes cores, tipos<sup>20</sup> de letras as mais variadas possíveis<sup>21</sup>, vários tipos de papéis, materiais diversos etc.

O livro didático também teve grandes mudanças na sua forma de apresentação assim como outras mídias impressas. Dessa forma, atualmente, por ser um objeto da indústria cultural voltado para comunicação, produção e transmissão de conhecimentos, os LDs chegam às mãos das crianças como produtos complexos que encerram valores não apenas no seu conteúdo, mas também na forma como são produzidos, que varia conforme a época, a quem se destinam, no que se baseiam e como são utilizados (Bittencourt<sup>22</sup>, 1996; Choppin<sup>23</sup>, 2000). É um produto da indústria cultural, para Freitag, Costa e Motta (1989), porque encerra todas as características dos produtos dessa indústria: produção em grande quantidade e destinada a grandes massas; é padronizado, as diferenças são mínimas; é um produto efêmero, torna-se obsoleto muito rapidamente; e possui um caráter ideológico que sugere, influencia, impedindo que “os consumidores se deem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo [...]” (p. 63). No entanto, para Moraes (2008)<sup>24</sup>:

Ao caráter primordial de instrumento ou ferramenta de ensino de que é revestido o livro didático, deve-se acrescentar o do produto industrial e voltado para o consumo de um público que constitui um universo específico dentro da sociedade de massas. Não se discute que haja manipulação e criação de necessidades artificiais e produtos homogeneizadores, alienantes e de baixo nível de invenção voltado para esse e todos os públicos pela produção cultural dominante. Mas isto não elimina o reconhecimento de aspectos que o livro didático deve

---

<sup>20</sup> Também chamado de fonte.

<sup>21</sup> De acordo com Darnton (1992), as fontes são também elementos importantes na confecção de um material escrito, pois “os bibliógrafos demonstraram que a disposição tipográfica de um texto pode, em uma extensão considerável, determinar seu significado e a maneira como foi lido” (p. 229).

<sup>22</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22. n. 1, jan./jun. 1996, p. 89-110.

<sup>23</sup> CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, n. 19, 2000, Salamanca, p. 18.

<sup>24</sup> MORAES, Didier D. C. Dias de. Três momentos do moderno: capas de livros didáticos, Brasil, anos 1970. 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. *Anais...* São Paulo: AEND, 2008.

incorporar na sua configuração, exatamente para cumprir o seu papel diferenciado dentre os produtos culturais industrialmente produzidos. Assim, há aqui um aspecto pedagógico e educativo que extrapola o do conteúdo escrito de suas páginas, que é o da forma criada para veicular este conteúdo, e que se expressa no projeto gráfico total, da capa ao miolo. (p. 2320)

Atualmente, permanecendo como um produto da indústria cultural, além de carregar outros aspectos que as pesquisas dos últimos anos têm apontado, sua produção parece receber grande influência do *design* utilizado na Internet e também em magazines vendidos em bancas de jornal.

Outro registro importante é a permanente reformulação e atualização gráfica das revistas que tanto contribuíram para o aprimoramento técnico-gráfico dos modernos jornais, ditando normas e influenciando de forma marcante o comportamento visual de novas publicações. (Silva<sup>25</sup>, 1985, p. 53)

Na realidade, o design que influencia a produção do livro didático não é apenas por ordem estética. Isso envolve também a questão de ver esse produto como uma simples mercadoria, ou seja, um produto de consumo. Dessa forma, Munakata<sup>26</sup> (2003) afirma:

[...] onde há lucro e, portanto, a acumulação do capital, há também trabalhadores, de cujas atividades resultam os livros. Essas atividades, altamente diversificadas, têm, é claro, o objetivo de produzir uma mercadoria que possa vir a ser consumida em larga escala, mas por isso mesmo, essa produção deve atender a demandas e expectativas (mesmo que induzidas) do mercado [...]. (p. 5)

No entanto, como diz Marcuschi<sup>27</sup> (2001), o importante é a forma como se vai aproveitar essa mudança e não ficar apenas na crítica.

Salvo engano ou alguma mudança radical nos modelos de ensino existentes hoje, parece legítimo supor que mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino. Pouco importa se na forma atual do livro ou se no formato de um compact disc ou então se um site da Internet. Assim, mais do que contestar a existência do livro didático, trata-se de ver como anda ele hoje em dia e como poderia ser se o quiséssemos ainda melhor. (p. 46)

---

<sup>25</sup> SILVA, Rafael Souza. *Diagramação – o planejamento visual gráfico na comunicação impressa*. São Paulo: Summus, 1985. Coleção Novas buscas em comunicação, volume 7.

<sup>26</sup> MUNAKATA, Kazumi. Investigação acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias   materialidade. In: Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. *Memoria Del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2003.

<sup>27</sup> MARCUSCHI, Luís Ant nio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

Deve-se, então, pensar que a presença crescente do design na produção do livro didático, não é apenas a força do estético, mas também a força do mercado editorial como produto destinado ao consumo, pois é um objeto tão comercial quanto um *best-seller* ou um *blockbuster* pode ser, ou seja, é uma “mercadoria inserida numa lógica capitalista” (Bittencourt, 2008, p. 63).

Sendo assim, como o LD, assim como o currículo, os programas e outros materiais, é indiscutível e historicamente instrumento para o ensino e a aprendizagem, é o professor quem deve estar preparado para utilizá-lo em sala de aula, sem transformar o livro no único e exclusivo material a ser utilizado, assim como acontece em algumas regiões do país, onde o livro didático “continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos” (Beltrán Núñez, 2003, p. 2)<sup>28</sup>, visto que, para muitos estudantes, esse objeto pode representar a única fonte de informação científica (Cassab; Martins, 2003<sup>29</sup>; Haag; Freitas, 2008<sup>30</sup>).

Contudo, mesmo depois de sua formação acadêmica, muitos profissionais não conseguem atuar em sala de aula sem o apoio dos livros didáticos, e a escola, geralmente, não promove o uso crítico desse material, “contribuindo assim para uma grande dependência dos ‘didáticos’ por parte dos professores” (Bunzen, 2001, p. 35)<sup>31</sup>. Dessa forma, muitas vezes, as aulas são comandadas pelos livros escolhidos pela escola ou pelo professor. No entanto, estes devem

[...] saber selecionar os livros didáticos, e não só isso, como também, estar capacitados para avaliar as possibilidades e limitações dos livros recomendados pelo MEC, pois o livro deve ser um, dentre outras ferramentas [...]. (Beltrán Núñez, 2003, p. 3)

---

<sup>28</sup> BELTRÁN NÚÑEZ, Isauro et al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. *CEI – Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1-11, abr. 2003. Disponível em <[http://www.rieoei.org/deloslectores/Investigacion\\_Educativa.htm](http://www.rieoei.org/deloslectores/Investigacion_Educativa.htm)>. Acesso em 22 ago. 2009.

<sup>29</sup> CASSAB, Mariana; MARTINS, Isabel. A escolha do livro didático em questão. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 2003, Bauru. *Atas...* Educação em Ciências, 2003. v. 1. p. 1-11.

<sup>30</sup> HAAG, M. ; FREITAS, N. K. . O Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *DAPesquisa*, v. 03, artigo 26, 2008.

<sup>31</sup> BUNZEN, Clécio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. *Ao pé da letra*, 3.1:35-46, 2001.

## Concepções de livro didático

O livro didático, de acordo com Martins (2006)<sup>32</sup>, é um produto cultural cujas condições sociais de produção, circulação e recepção “estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade”. Além disso, esse objeto está vinculado à “própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade” (p. 124). Para Corrêa (2000)<sup>33</sup>, o livro didático não integra a cultura escolar de forma casual ou eventual:

É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a ‘mediação’ que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social. (p. 19)

Por ter esse papel tão preponderantemente simbólico no sistema educacional, os livros didáticos vêm sendo objetos de muitas e crescentes pesquisas, principalmente na área de História da Educação, pois, como dito anteriormente, são considerados fontes históricas que muito podem contribuir para a compreensão de várias medidas adotadas ou impostas nos sistemas públicos de ensino, visto que o Estado, direta ou indiretamente, controla a sua produção. No entanto, nem sempre foi dada a eles a devida importância, pois por serem livros que faziam parte do cotidiano escolar – com grande tiragem, pouco relativamente custosos e, portanto, pouco valorizados –, e também por estarem à mercê de políticas educacionais que frequentemente eram (e que continuam sendo) alteradas – tornando obsoletas edições publicadas anteriormente –, até a década de 1970, não existiam bibliografia ou catálogos exclusivos para esse tipo de literatura escolar (Choppin, 2000).

No entanto, de uns trinta ou, no máximo, quarenta anos para cá, esse quadro vem se alterando com a crescente importância dada a tal material. Apesar disso, fazer pesquisas nessa área ainda envolve dificuldades que restringem os seus resultados, principalmente no Brasil em que não há uma política ou cultura de preservação do livro didático em

---

<sup>32</sup> MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Proposições*, v. 17, n. 1 (49) – jan./abr. 2006.

<sup>33</sup> CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, nov. 2000.



bibliotecas ou mesmo na própria editora que o confeccionou. Sobre isso, Choppin<sup>34</sup> (2004) aponta quatro causas que tornam a pesquisa mais árdua na área educacional:

- A definição do que seja um livro didático é a primeira dificuldade encontrada pelos pesquisadores, pois este é indicado de várias formas, mas nem sempre se tratando do mesmo objeto. Seria um dicionário um livro didático? E um romance usado em aulas de literatura? Ou as crônicas de Clarice Lispector? Para Choppin, o LD é o resultado da influência de três gêneros: a literatura religiosa; a literatura didática, técnica e profissional; e a literatura de lazer. Entretanto, não é fácil apontar se um texto é voltado para o lazer ou para o didatismo. Para Geraldi (*apud* Bunzen, 2001), todo livro serve para fins didáticos, mas isso não significa que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático. Já para Lajolo (1996)<sup>35</sup>, esse objeto é escrito, editado, vendido e comprado para ser utilizado em aulas e cursos, com essa utilização escolar e sistemática, sendo um instrumento importante para o ensino e a aprendizagem, mesmo não sendo o único material a seu usado em sala de aula.

[...] um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (p. 4-5)

- Por ser um campo recente de pesquisa, “as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos” (Choppin, 2004, p. 549).
- Uma terceira dificuldade seria o aumento do volume de publicações referentes ao tema nos últimos anos: “mais de três quartos da produção científica têm menos de vinte anos e que 45% têm menos de dez” (p. 550). Ou seja, a pesquisa nessa área se torna difícil quando são muitas referências concentradas em tão curto período.
- Um último obstáculo seria a barreira do idioma. Mesmo tendo a maioria das pesquisas um resumo em inglês, uma grande parte dos pesquisadores não domina

---

<sup>34</sup> CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

<sup>35</sup> LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

diversas línguas, e isso é essencial, pois a leitura de tais resumos não substitui a leitura integral do texto original.

Pelo fato de os livros didáticos participarem com boa parte da produção mundial de livros, sejam didáticos ou não, só isso já justificaria as pesquisas nessa área. Por exemplo, no Brasil, os LD representam cerca de 30% da produção editorial: em 2007, dos 360 milhões de exemplares impressos de livros em geral, 110 milhões eram didáticos. Esse fato faz com que haja mais dinamismo nas pesquisas sobre esse objeto: mais pesquisadores, mais publicações e a criação de centros de pesquisas. No entanto, não é somente por esse fator, mas também:

[...] a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve. (Choppin, 2004, p. 552)

O LD, sendo um produto cultural, apresenta funções que o caracterizam intrinsecamente, mas que são variáveis à época, à disciplina, ao nível de ensino, ao método, à forma de utilização e ao ambiente sociocultural:

- Função referencial – o livro didático traduz fielmente o programa fornecido pelo governo, principalmente em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de todas as áreas;
- Função instrumental – o livro didático “põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que [...] visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc.” (Choppin, 2004, p. 553);
- Função ideológica ou cultural – o livro didático é um transmissor de valores, cultura e língua das classes dirigentes.
- Função documental – o livro didático pode fornecer textos, verbais ou não verbais, que desenvolvam o espírito crítico do estudante, dependendo do ambiente pedagógico em que este está inserido.

Deve-se pensar também em todos os agentes que fazem parte da criação do LD, desde a sua concepção pelo editor ou autor – produtores – até chegar ao professor ou aluno

– consumidores –, ou seja, todos aqueles que participam de sua elaboração, distribuição e consumo, o que envolve muitos participantes.

Dessa forma, esse objeto transforma-se numa mercadoria produzida pela indústria cultural, que tem como características – assim como outros produtos semelhantes: uma grande quantidade de exemplares de uma mesma edição; uma padronização que não diferencia um livro de uma editora de outra; um produto efêmero com uma obsolescência rápida e com substituição imediata; e um caráter ideológico que tenta impedir que os leitores percebam as relações existentes na sociedade de consumo (Freitag; Costa; Motta, 1989). Sobre isso, Munakata (2003) complementa dizendo que o livro didático “certamente carrega as marcas do ser-para-o-lucro e da indústria cultural”, e que “na sociedade capitalista, a produção de qualquer livro [...] visa o lucro e é efetivada segundo os procedimentos da indústria cultural” (p. 5); e Choppin (2008)<sup>36</sup>, complementando, afirma que se trata de “um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial” (p. 9).

Com todas essas características, o livro didático torna-se parte integrante do sistema educacional brasileiro, sendo um dos seus símbolos mais significativos da escola no mundo contemporâneo (Bittencourt, 1996). Apesar de, em alguns países, a partir da década de 1990 (Choppin, 2000), esse tipo de material não ser mais o principal para a formação dos estudantes, sendo substituídos pelo computador pessoal, vemos que, no Brasil, o livro didático continua, até o presente momento, quase indispensável em sala de aula, visto que há ainda grandes investimentos na sua produção e no seu consumo – houve de 2004 a 2005 um crescimento de 14,96% no faturamento desse subsetor editorial (O Estado de São Paulo, 2006<sup>37</sup>) –, sendo o Estado brasileiro seu maior comprador.

Além disso, vemos também a crescente procura de prefeituras de vários municípios por apostilas produzidas por grandes redes de ensino particulares em substituição aos livros didáticos distribuídos pelo governo federal, via Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Isso acarreta em um gasto dobrado para o Estado, visto que este investe na

---

<sup>36</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

<sup>37</sup> O ESTADO DE SÃO PAULO. Setor editorial brasileiro fatura R\$ 2,5 bilhões. Caderno 2, 31 ago. 2006. p. D4.

aquisição desse material e a prefeitura compra outro, descartando o que foi enviado pelo governo federal (Folha de São Paulo, 2007<sup>38</sup>).

Essas apostilas foram organizadas a partir das apostilas que eram utilizadas nos cursinhos preparatórios para os exames vestibulares das grandes universidades. Nos seus primórdios, limitavam a ser apenas um caderno com o conteúdo mais importante que seria exigido nos exames preparatórios para o exame de entrada no Ensino Superior. A apostila era preparada especialmente para esse fim e testava a sua eficiência ao lograr fazer com que o estudante conseguisse sua vaga numa prestigiosa universidade, de preferência pública. Esse material começou a se tornar popular e a escola privada “descobriu” que esse seria um filão a ser explorado também como parte da estratégia de lucros, mas que seria usado apenas no ensino médio e nos cursos pré-vestibulares. Mais tarde, estendeu-se para quase todos os níveis do Ensino Básico. A apostila, como o próprio nome diz, deveria ser um material auxiliar, mas acaba sendo mesmo uma única fonte, até valorizada, do conhecimento a ser transmitido (Carmagnani *apud* Bunzen, 2001).

### **Um pouco de história...**

Há mais de duzentos anos, o livro didático vem fazendo parte mais intensamente do cenário educacional em diversas partes do mundo. No Brasil, a história do didático se inicia também nessa época, mas era usado com restrições, pois era importado, caro e poucos tinham acesso a tal material. Por isso, pode-se dizer que a história com livros produzidos aqui no Brasil seja mais recente – a partir dos anos de 1930 –, quando, por meio de decretos, leis e medidas governamentais, o Estado tentou regularizar sua política em torno desse objeto.

Essa data tem um sentido de ser: é quando se torna mais barato manufaturar livros didáticos no país em relação ao produto importado, que encarece devido à crise mundial desencadeada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929. Por causa desse

---

<sup>38</sup> FOLHA DE SÃO PAULO. Promotoria investiga fraudes em compra de material escolar em SP, 7 dez. 2007.

fator, praticamente, nasce uma nova indústria cultural nacional que, em substituição à francesa ou portuguesa (Freitag; Costa; Motta, 1989), incentivada por políticas públicas educacionais, tem a sua produção aumentada significativamente com lançamentos de novos títulos com grande tiragem e inúmeras edições para atender à crescente demanda das escolas brasileiras.

Previamente a esse período, temos uma história mais centrada na produção de livros locais, mas baseada em modelos estrangeiros, principalmente franceses e alemães, e muitos impressos em Portugal. Os que eram produzidos aqui, saíam pela Imprensa Régia, órgão oficial criado em 1808 com a vinda da família real ao país, que produziria materiais para a educação pública. Os livros publicados eram direcionados para os cursos criados por D. João VI – principalmente para a Real Academia Militar – e também para os cursos voltados para organização do aparelho administrativo do Estado – economia política, geografia, além de livros que atendessem às escolas criadas no período. Em 1822, com o fim do monopólio da Imprensa Régia no Brasil, a produção do livro didático é assumida por editoras particulares que estavam surgindo no país.

Os livros didáticos então produzidos eram apontados como principal instrumento para a formação do professor, visto que esses profissionais eram comumente “mal preparados, recrutados de maneira pouco rigorosa dada a ausência de cursos especializados em sua formação” (Bittencourt, 2008, p. 27). Além disso, esse material também garantiria o método e o conteúdo a ser ministrado, de acordo com o determinado pelo poder estabelecido no período. Pode-se perceber que esse instrumento produzido era, então, muito mais destinado ao professor do que ao aluno. Somente no decorrer do século XIX, é que esses livros passaram a ser considerados como uma obra que poderia ser direcionada também à criança e ao adolescente e consumida por eles. No entanto, as autoridades definiriam normas para a sua produção, visto que poderiam apresentar problemas como conteúdo inadequado, erros gramaticais, omissões e falhas de impressão, transmitir conteúdo que não seria “adequado” ou que poderia ser considerado subversivo.

Durante o século XIX e início do XX, ocorreram paulatinamente mudanças na produção do livro didático no Brasil, pois o poder público incentivava a impressão de livros com conteúdo nacional e produzido no país por autores brasileiros, principalmente as matérias de Geografia e História do Brasil. Com esse incentivo, o livro didático se tornou o texto impresso de maior circulação no Brasil (Corrêa, 2000). No entanto, na área

de Língua Portuguesa, ainda predominavam os livros produzidos em Portugal e, nas demais áreas, eram os livros franceses que se sobressaíam. Contudo, só o teor do livro produzido localmente seria modificado para se adaptar aos conteúdos referentes ao país, pois a concepção de o que era um livro didático permanecia, visto que serviria para a divulgação do conteúdo nas salas de aula e também para a formação dos professores (Bittencourt, 2008).

Para garantir que haveria qualidade nos livros utilizados, a legislação da época precisaria estabelecer os critérios de como os LD deveriam ser utilizados e quais obras seriam adotadas em todas as partes do Brasil. Para isso, foi criado “um corpo burocrático que se encarregava de acompanhar a organização administrativa escolar em geral” (p. 56). Os professores que não seguissem o que determinava a lei eram punidos: possibilidade de multa, suspensão ou repreensão do superior.

A partir do início do século passado, o professor ficou encarregado de escolher o livro que iria usar, mas teria de ser dentre os indicados por uma lista apresentada pelo estabelecimento de ensino. Desse modo, o governo dava ao docente a ideia de que era este quem escolhia o livro, quando, na verdade, era indicado pelo próprio Estado por meio de listas. Sendo assim, para ser indicado e fazer parte de tal relação, autores e editores produziam seus livros de acordo com o pregado pelas autoridades, o que acontece ainda hoje.

Não apenas o Estado, mas a Igreja também atentava para a adoção dos livros didáticos nas escolas brasileiras durante o Império. Já na República, o primeiro decidia com exclusividade a tarefa de controlar o que era ensinado nas escolas públicas. Mesmo sendo um Estado laico, a Igreja continuou sua influência, mas agora apenas sobre a produção didática.

Como relatado anteriormente, foi a partir de 1930 que se pode dizer que se tem início a história do livro didático como produção exclusivamente brasileira.

Essa história tem início em 1929 quando o Estado cria o Instituto Nacional do Livro – INL –, subordinado ao MEC, para programar atividades relacionadas ao livro didático, com o objetivo de constituir convênios com instituições para estabelecer a produção desse material. Com essa medida, o governo pretendia que aumentasse a produção de livros, que era no momento muito baixa considerando o número de alunos

do Brasil (SEB, 2008<sup>39</sup>; Freitas; Rodrigues, 2007<sup>40</sup>). Todavia, foi somente em 1934, no governo de Getúlio Vargas, que o INL recebeu suas primeiras atribuições relacionadas ao LD: editar uma enciclopédia, um dicionário e várias obras literárias para a formação cultural da população e ampliar o número de bibliotecas públicas (Freitas; Rodrigues, 2007).

No entanto, foi somente em 1938 que foi definido, por um decreto-lei (nº 1.006 – 30/12/1938), o que era um livro didático:

Art. 2º, § 1º – Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (Oliveira *apud* Freitag; Costa; Motta, 1989, p. 12-13)

Nesse decreto, foi criada também a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD –, que examinaria e julgaria os livros didáticos. Além disso, também indicaria livros para tradução bem como abriria concurso para a produção de obra relevante que não existisse no país. Em 1945, consolidando o decreto-lei de 1938, é editado o decreto nº 8.460 – 26/12/1945<sup>41</sup>. Este legislava sobre a produção, importação e distribuição do livro didático. Além disso, o seu artigo 5º determinava que o professor escolhesse o livro que seria adotado.

Art. 3º A partir da data a ser fixada pelo Ministro da Educação e Saúde, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas primárias, normais, profissionais e secundárias, em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei; mas é dever dos professores orientar os alunos, a fim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.

Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação e Saúde para que sejam adotados no ensino primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau

<sup>39</sup> BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=381>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

<sup>40</sup> FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Revista da Pesquisa*, v. 3, 26, 2008.

<sup>41</sup> Câmara dos Deputados. Centro de documentação e informação – Legislação informatizada. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=416379&seqTexto=1>. Acesso em 22 mar. 2009.

ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (s/p)

Durante o regime militar, ocorreu um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID. Nesse acordo, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED –, que tornava disponível gratuitamente, no período de três anos, cerca de 50 milhões de livros para os estudantes brasileiros. Além disso, essa comissão estabelecia que seriam instaladas bibliotecas e fornecidos cursos de treinamento para professores de todos os níveis de ensino. Pelo decreto 68.728 de 08/06/1971, essa comissão foi extinta e, no seu lugar, foi criado o Programa do Livro Didático – PLID. Essa parceria, no entanto, foi muito criticada na época, visto que era entendido como um controle norte-americano sobre o mercado livreiro nacional.

Ao MEC e ao SNEL [Sindicato Nacional de Editores de Livros] caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos. (Romanelli *apud* Freitag; Costa; Motta, 1989, p. 15)

Com a criação da Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME – em 1968, o PLID e o INL, que antes estavam sob responsabilidade do MEC, ficam subordinados a essa fundação, que tinha como finalidade a) deliberar sobre as normas para a produção e distribuição do livro didático em todo o Brasil; b) definir um programa editorial; c) efetuar os programas dos livros didáticos existentes; e d) atingir objetivos comuns por meio da colaboração entre instituições educacionais, culturais e científicas (públicas e privadas).

Em 1970, com a portaria nº 35 – 11/03/1970 –, o MEC colocou em execução um sistema de coedição de livros com as editoras nacionais e, em 1976, pelo decreto nº 77.107 – 04/02/1976 –, o governo assumiu a compra de boa parcela da produção dos livros didáticos para distribuí-los para parte das escolas, utilizando para isso recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Pela primeira vez, em 1980, a criança carente de recursos financeiros aparece como alvo da política governamental em relação ao livro didático: para isso, foram



criados os programas do livro didático para os ensinos Fundamental, Médio e Supletivo, respectivamente PLIDEF, PLIDEM e PLIDESU.

Em substituição ao FENAME, é criada, em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE – por meio da Lei 7.091 de 18/04/1983. Com isso, são centralizados, em uma única instituição, diversos programas assistenciais como o do livro didático, material escolar, bolsa de estudo, merenda etc., que tinham a finalidade de desenvolver “programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus<sup>42</sup> para facilitar o processo didático-pedagógico” (Freitag; Costa; Motta, 1989, p. 16). No entanto, essa centralização, em relação aos livros didáticos, acarretou problemas diversos para os sistemas escolares como distribuição dos livros fora dos prazos, influência de empresas e editoras sobre os órgãos estatais, autoritária escolha de livros por delegacias regionais de ensino<sup>43</sup> e secretarias estaduais etc. Em 1984, foi criado um comitê – composto por cientistas e políticos de diversas áreas – que teria, dentre várias funções, as seguintes em relação ao livro didático: realizar estudos e pesquisas na área do livro didático e material instrucional; e sugerir propostas que contribuíssem para a melhora na qualidade desse material. Apesar da criação desse comitê, este nunca conseguiu, durante a sua existência, influenciar positivamente a FAE.

Em 1985, com o Decreto 91.542 de 19/08/1985, é criado o PNLD –, trazendo diversas mudanças em relação aos programas anteriores: escolha do livro didático pelos professores; reutilização dos livros – acabando assim com os livros descartáveis e aperfeiçoando suas especificações técnicas, o que garantiria provavelmente maior durabilidade –; a FAE, além de financiar completamente o programa, passou a ter o processo decisório, mas garantindo o critério de indicação feito pelos professores; oferta de LD gratuitamente para todos os estudantes de todas as séries do Ensino Fundamental das escolas públicas e comunitárias; e os recursos para a aquisição desse material seriam apenas do governo federal.

Somente em 1996, começou o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, sendo este aplicado até hoje. Os que apresentam erros conceituais, desatualização, preconceito etc. são excluídos do guia de indicações que é lançado para os professores.

---

<sup>42</sup> Atuais ensinos Fundamental e Médio, respectivamente.

<sup>43</sup> Atuais diretorias regionais de ensino.

Os professores das escolas públicas do país, por meio do Guia do Livro Didático, escolhem dois livros para cada disciplina. Se a primeira opção do professor não conseguir ser negociada com a editora, a segunda passa a valer.

Em 1997, foi extinta a FAE, e o PNLD foi transferido para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

De 2000 até os dias atuais, o PNLD ampliou a sua atuação e distribuiu cerca de 40 milhões de dicionários aos estudantes e também livros de todas as áreas, inclusive atlas geográficos; livros em Braile para cegos; livros para educação de jovens e adultos – EJA –; dicionários enciclopédicos trilíngues (português, inglês e libras); além de cartilhas e livros de língua portuguesa em libras e em CD-ROM (SEB, 2008; Freitas; Rodrigues, 2008.).

## Os “autores”

À medida que ocorria a expansão educacional no Brasil, as editoras que surgiram com o fim da Imprensa Régia ampliavam a sua produção e transformavam o objeto de artesanal para industrial, inscrevendo-se “em outra divisão do trabalho, o trabalho da fábrica, no qual o editor deixou de ser um técnico ou artista e transformou-se em um empreendedor de negócios” (Bittencourt, 2008, p. 80). Não apenas com o editor, mas todos que trabalhavam na produção do livro passaram por mudanças na forma de manejar o objeto. Dessa forma, o livro didático adotou estratégias editoriais que lhe são peculiares, “adequando-se a condições impostas pelo mercado editorial, e a objetivos historicamente variáveis, de natureza econômica, cultural e política” (Medina, 2008, p. 91)<sup>44</sup>.

No Brasil, até o início do século XX, as pessoas que participavam do processo de produção de mídia impressa tinham claramente as suas posições nessa cadeia produtiva (Chartier<sup>45</sup>, 1998). No entanto, com o passar do tempo, essa situação já não era tão evidente, pois o livro didático, de acordo com Martins (2006), organiza-se “a partir de uma diversidade de linguagens, a saber, verbal (texto escrito), matemática

---

<sup>44</sup> MEDINA, Denise. O movimento da matemática moderna nas séries iniciais e o primeiro livro didático. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, n. 14, jun. 2008.

<sup>45</sup> CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

(equações, gráficos, notações), imagética (desenhos, fotografias, mapas, diagramas)” (p. 126-127).

Isso ocorreu também com o livro didático. Da mesma forma que a produção editorial de revistas e jornais tornou-se complexa com o passar do tempo, a confecção e a distribuição de um livro didático também se transformaram num produto sofisticado e que envolviam diversas etapas.

Em uma abordagem mais técnica podem-se perceber as diversas etapas que envolvem a produção de livros didáticos. Etapas que aumentaram na mesma proporção em que cresceu a complexidade da produção didática no país. (Gatti Júnior<sup>46</sup>, 2005, p. 367)

O termo “autores” está entre aspas para demonstrar que, apesar de um livro didático ter em sua capa o(s) nome(s) do(s) autor(es), sabe-se que são vários os profissionais que trabalham na sua produção, transformando-se também em autores implícitos, mas que possuem grande importância nessa cadeia.

[...] o design estava dividido em circuitos que pouco conversavam entre si: quem fazia livro só fazia livro, quem fazia revista só fazia revista, quem fazia identidade corporativa só fazia identidade corporativa. [...] Só nos anos 80 e 90 e que essas barreiras começaram a cair, e a circulação de idéias sobre a profissão ampliou. (Melo, p. 26)<sup>47</sup>

Sobre isso, no longo depoimento dado por José Lino Fruet – gerente editorial da Editora Saraiva – a Décio Gatti Júnior (2005), fica evidente o grande número de pessoas envolvidas na produção do livro didático e como essa característica pode influir no seu resultado:

[...] o autor é um parceiro. Não quer dizer que ele mande no produto, mas ele participa do produto. Nós sempre procuramos discutir, mostrar para ele, obter a aprovação dele também. Sabemos que em algumas editoras o autor não interfere muito nesse processo. Só vê o livro pronto. Existiam, no passado, editoras em que o autor, inclusive, se responsabilizava pela produção dos desenhos. Ele é quem tinha que providenciar. A tendência, [...] nas editoras em geral e na Saraiva especificamente, é do autor ter voz ativa. É claro que às vezes a visão dele é limitada, tal como a postura pedagógica e técnica. Essa é uma das razões dos pareceristas de fora. [...] Acho que tem que haver a contribuição de todos para alargar o espectro de aceitação da obra em todos os sentidos. [...] Há autores que não querem se envolver muito. A gente faz com que eles se envolvam, pela questão da parceria. Pelo

<sup>46</sup> GATTI JÚNIOR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez. 2005.

<sup>47</sup> MELO, Chico Homem de. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O design gráfico brasileiro: anos 60*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

menos ver e dar a sua opinião. Há outros que querem ser extremamente deterministas. [...] É claro que temos que adequar. Isso é uma discussão grave também que existe. [...] Com os ilustradores, por exemplo, muitos deles se acham artistas e querem fazer a obra deles. Eles não se viam inseridos em um processo industrial, pedagógico etc. Eles têm que adequar a atividade deles àquela proposta. [...] Ele sempre tem algum compromisso e ainda está inserido num processo pedagógico. Não é só o industrial. (p. 367)

Pela fala de Fruet nessa entrevista, fica patente a influência que esses outros autores determinam para o produto, podendo alterá-lo não completa, mas profundamente, mantendo apenas as ideias do autor principal em relação ao conteúdo da disciplina. No entanto, todos esses autores, como diz Kanashiro<sup>48</sup> (2008), serão responsáveis por transformar o livro didático em um objeto pedagógico e que, para isso, há a necessidade de se ter cuidado para que o conteúdo não se artificialize, que o conhecimento não seja reduzido e simplificado, pois o livro passa por muitas transformações na sua estrutura, no seu conteúdo, nos conceitos de área adotados e também, principalmente, na linguagem gráfica que é utilizada. Por esses motivos, deve-se dar muita importância para a edição do texto, ou seja, o editor será aquele que terá responsabilidade maior.

Chartier (*apud* Kanashiro, 2008) afirma que essa intervenção editorial, nos livros em geral, tem como objetivo fazer com que os textos sejam adequados ao público consumidor e que, para isso, são necessárias três etapas quando se planeja um livro: (a) alterar o texto, encurtando-o, simplificando-o e suprimindo partes; (b) dividir o texto, criando novos capítulos, dividindo parágrafos para criar novos, acrescentando títulos e subtítulos e também resumos; e (c) censurar trechos tidos como blasfematórios ou inconvenientes.

Assim, dentre as pessoas que interferem tecnicamente na produção do livro didático, o editor de textos tem importância destacada, em virtude de sua responsabilidade social e também porque é por seu intermédio que se definem muitas características do livro didático. (Kanashiro, 2008, p. 36)

Essa intervenção editorial não é ditada apenas pela editora sobre seus produtos, mas pelas representações que se têm do público que será o consumidor (Kanashiro, 2008). Sendo assim, os autores necessitam de estratégias para atingir seus futuros leitores que, no

---

<sup>48</sup> KANASHIRO, Cintia Shukusawa. *Livro didático de geografia: PNLD, materialidade e uso da sala de aula*. 2008. 163 p. Dissertação (Mestrado)- Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.



caso do livro didático, são dois: o professor e o aluno. No entanto, pode ser que a produção do livro didático esteja voltada mais para outro tipo de consumidor: o governo – que é o maior comprador das obras editadas – e para as diretrizes que o determinam – os PCN.

No conjunto de todas as fases da produção do livro didático, não é apenas o editor, mas também o designer que vem tendo grande importância/influência na confecção dos livros em geral e didático em especial. Sobre isso, Somoza Rodrigues<sup>49</sup> (2005) afirma:

[...] o designer gráfico adquiriu um papel destacado, mais destacado que em qualquer fase anterior dos livros didáticos, e superior respeito de outros profissionais que eram envolvidos nestes, manifestação da decisiva importância da forma, do formal, do visual na última geração de livros didáticos.<sup>50</sup> (p. 303, tradução nossa)

Num recente evento<sup>51</sup> promovido pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), a fala de um dos palestrantes<sup>52</sup> revela o quão importante está sendo a presença dos designers nas decisões sobre a produção dos livros:

Muitas vezes, deixo-me levar pela decisão dos designers. É uma moçada que tem a noção do que está acontecendo atualmente. Sou meio tradicional e acabo não aceitando todas as sugestões, mas depois de muitos embates, acabo cedendo para os designers, que são mais jovens e sabem o que está acontecendo no mundo, que me convencem que dessa ou de outra forma será melhor para o público.

Apesar de essa fala remeter ao presente, para Stolarski (2006)<sup>53</sup>, o designer como profissional começa a afirmar sua identidade a partir dos anos 1930, quando começam trabalhos de alta qualidade são confeccionados no Brasil nas revistas da época.

O trecho abaixo, de Chartier (1998), demonstra que essas mudanças – do editor para o designer – acontecem mais por influências externas do que internas, mas que podem ser reflexo umas das outras.

De um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. Aí temos que seguir Michel de Certeau, quando diz que o consumo cultural é, ele

<sup>49</sup> SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. Manuales escolares, nuevas tecnologías y procesos sociales de lectura. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.). *Currículum editado y sociedad del conocimiento*. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2005.

<sup>50</sup> “[...] el diseñador gráfico adquirió un rol destacado, más destacado que en cualquier fase anterior de los manuales escolares y preeminente respecto de otros profesionales que intervienen en los mismos, manifestación de la decisiva importancia de la forma, de lo formal, de lo visual en la última generación de libros de texto.”

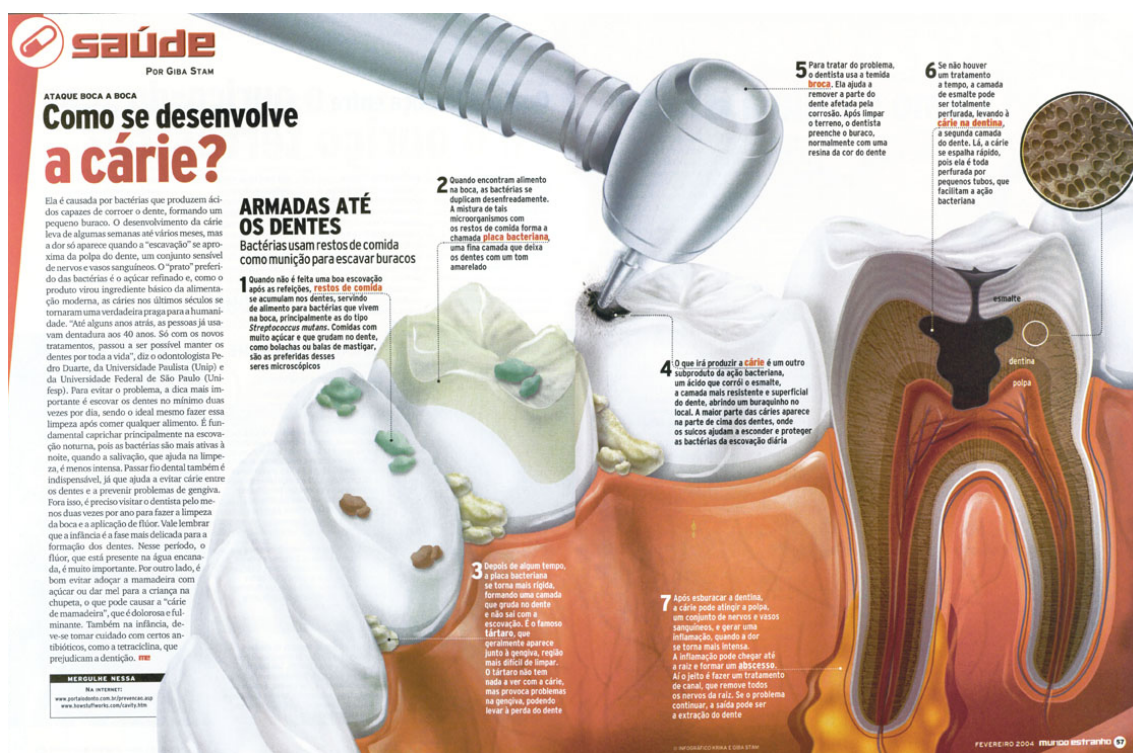
<sup>51</sup> IV Fórum de Editoração 2008.

<sup>52</sup> Augusto Massi – diretor editorial da Cosac Naify.

<sup>53</sup> Stolarski, André. A identidade visual toma corpo. In: MELO, Chico Homem de. (Org.). *O design gráfico brasileiro: anos 60*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

mesmo, uma produção – uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção. De outro lado, deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular. A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção de significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas. A partir de uma interrogação como essa será talvez menos inquietante pesar as oportunidades e os riscos da revolução eletrônica. (Chartier, 1998, p. 19)

Ao falar de revolução eletrônica, Chartier refere-se ao fato de a mídia eletrônica – informática principalmente – influenciar excessivamente outras mídias. Com isso, podemos ver como os infográficos, que as revistas utilizam atualmente para dar explicações simplificadas para assuntos que são mais complexos, são vistos como importantes para a compreensão de algo. Geralmente, estes trazem o básico de informação por meio de muitos esquemas, desenhos, gráficos e pouca informação verbal. Como exemplo, temos as revistas *Superinteressante* e *Mundo Estranho*, ambas da Editora Abril, que trazem em seus conteúdos muitos desses recursos. Veja o exemplo a seguir:



**Figura 23.** Infográfico da revista *Mundo Estranho* (Ed. Abril, fev. 2004).

Fonte: Disponível em <[http://flickr.com/photos/erika\\_onodera/2666128362/](http://flickr.com/photos/erika_onodera/2666128362/)>. Acesso em 22 dez. 2008.

Se tivesse de detalhar verbalmente tudo o que se pode ver nesse exemplo, o editor teria de publicar um texto bem mais amplo, particularizando não apenas os processos da formação da cárie, mas também explicando tudo o que envolve os dentes, a higiene, as bactérias etc. Da forma como está apresentado, a leitura se torna mais fácil, mas menos profunda, pois exige menos do leitor, o que já vem ocorrendo nos livros didáticos: menos textos e mais ilustrações. Isso pode ser visto nas críticas que o pesquisador Osman Lins (*apud* Freitag; Costa; Motta, 1989) publica em 1977 sobre o livro didático que, naquela época, já apresentava “uma redução da palavra em favor da imagem” (p. 69).

Sobre isso, Somoza Rodriguez (2005) afirma que os livros do Ensino Médio na sociedade espanhola são muito semelhantes aos do Ensino Fundamental, ou seja, os textos estão se tornando menos extensos e levando ao que ele chama de infantilização do nível de leitura do jovem adulto.

[...] o estudante do Ensino Médio é também agora um leitor imaturo e pouco competente, a quem tem que se facilitar uma compreensão do significado que não alcançaria por si mesmo de um texto de formato semelhante ao que lê um adulto. Talvez o ‘didatismo’ (uma variante nociva da didática) tem contribuído para a infantilização do leitor adolescente e, por extensão, dos leitores em geral.<sup>54</sup> (Somoza Rodriguez, 2005, p. 304, tradução nossa)

Ao se ler as cartas enviadas por leitores à revista *Superinteressante* ou *Mundo Estranho* sobre as matérias apresentadas nos números anteriores, os consumidores sempre elogiam a forma como são explicadas as matérias por meio desses infográficos, pois percebem que tudo é muito simples do que imaginavam e que somente aquela informação é suficiente para entender todo o processo de algo que julgavam difícil de compreender.

Satisfazendo o leitor/consumidor com esse tipo de material, o editor se vê na obrigação de continuar um trabalho que envolva o investimento em designers que tragam público para o seu produto. Sendo assim, o editor não depende mais completamente do autor da matéria, mas sim do profissional que a tornará mais legível para o público mais leigo.

No caso então do livro didático, que possui uma estética que lhe é própria (Narodowski *apud* Munakata, 2003), o designer será aquele que satisfará as necessidades

---

<sup>54</sup> “[...] el escolar del nivel secundario es también ahora un lector inmaturo y poco competente, a quien hay que facilitarle una comprensión del significado que non alcanzaría por sí mismo en un texto de formato semejante al que lee un adulto. Quizás el ‘didactismo’ (una variante nociva de la didáctica) ha contribuido a la infantilización del lector adolescente y, por extensión, de los lectores en general.”

visuais do professor que adotará o livro e não necessariamente as do estudante. Precisar­á convencer o docente que aquele material é ideal para a sua aula, visto que o conteúdo, além de fácil assimilação pelos alunos, é baseado no que apregoa os PCN.

### **O livro didático de língua portuguesa**

Os livros atuais de língua portuguesa, nomeados de comunicação e expressão, bem como de todas as outras disciplinas, tentam atender aos critérios ditados pelo PNLD e também pelas diretrizes dos PCN.

No entanto, no passado, isso era diferente. Na década de 1940, o livro de língua portuguesa consistia na análise de textos de autores considerados consagrados. Nessa época, o professor dessa disciplina era alguém que conhecia bem a língua e que não necessariamente tinha esse emprego como o principal. Poderia ser um médico ou um advogado, não exatamente alguém que era ligado educacionalmente a essa área. Nesse caso, o professor apenas se utilizava dos textos para comentá-lo, analisá-lo e para também propor exercícios.

Na década de 1950, surgiu outro tipo de livro, não tão diferente do da década anterior: agora, apresentava também exercícios, além dos textos para leitura e gramática. O autor do livro assumia, assim, a tarefa de formular algumas questões, que eram então desejadas pelos professores (Dionísio, 2002)<sup>55</sup>.

[...] já não se remete ao professor; como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos. (Soares, 2001, s/p)

De acordo com Soares (2001), isso se deve ao intenso processo de depreciação dos docentes na época, pois havia um recrutamento maior de professores, em processos menos seletivos, para atender ao crescente número de alunos nas escolas. Isso foi conduzindo, conseqüentemente, ao rebaixamento salarial e a precárias condições de trabalho, o que

---

<sup>55</sup> DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de português formam professores? In: *Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002.



obrigou esses profissionais a buscar estratégias que facilitassem a atividade docente e, assim, transferir a preparação de aulas e exercícios para o livro didático. Além disso, com os baixos salários e a perda de prestígio, os alunos dos cursos de Letras eram oriundos de contextos pouco letrados, tendo precárias práticas de leitura e escrita. Nesses cursos, não eram formados professores de língua portuguesa, mas estudiosos da língua e literatura, complicando ainda mais o ensino.

Atualmente, Cassab e Martins (2003) explicam que a escolha do livro didático pelo professor decorre da visão que o profissional tem do aluno que vai consumir o livro. Por meio de duas falas relatadas na pesquisa, podemos ter uma visão de como essa escolha é feita:

A gente viu no início do ano um livro em especial muito bom. A explicação era clara, mas muito longa. Era muito detalhista. Ai, para o nosso aluno que não gosta de ler, porque infelizmente esta é a verdade, aquilo ia cansar demais. (p. 5)

A diagramação deve causar um efeito visual bem agradável que leve o leitor ao interesse pela leitura. (p. 6)

Sobre isso, Haag e Freitas (2008) completam:

O livro, por meio de seu conteúdo, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura. (s/p)

De acordo com Razzini (2002)<sup>56</sup>, na década seguinte, 1960, ocorreu uma nova organização dos livros didáticos, que muito se assemelha ao atual. O conteúdo foi dividido por unidade: “leitura de texto literário, atividades de interpretação e estudo de tópico gramatical, dando continuidade ao privilégio da língua culta [...]” (p. 100).

Até a década de 1960, a produção do livro didático no Brasil apresenta características de uma cultura própria, ligada por um lado à indústria tradicional do livro, com uma linguagem de tipo vernacular, isto é, criada e desenvolvida nesse meio, e por outro com a própria cultural escolar e suas demandas pedagógicas específicas do período. A década de 1970 marcará a entrada do design informado pela linguagem de outros meios de comunicação impressa [...]. (Moraes, 2008a, p. 150)<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: *Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

<sup>57</sup> MORAES, Didier D. C. Dias de. A renovação visual do livro didático no Brasil: o design de Ary Normanha na Editora Ática. 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. *Anais...* São Paulo: AEND, 2008.

É na década de 1970 que a leitura de clássicos existentes nos livros didáticos é substituída por textos de leitura extensiva (Razzini, 2002), sendo resultado da implantação da lei nº 5.692, de 1971, que considerava a língua portuguesa como um instrumento de comunicação, “o que multiplicava as opções de textos para leitura em classe, tornando a leitura literária mais uma dessas opções” (p. 100). Além disso, aparecem também as fichas de leitura encartadas em livros de leitura. Nelas, encontravam-se exercícios de interpretação e atividades de leitura.

Estamos falando do livro que é o livro que não é didático, que não foi feito para a escola. É o livro que é usado fora das paredes da escola, que serve a uma prática social de leitura e que é levado para a sala de aula. Sem dúvida isso tem de ocorrer, deve ocorrer, apenas é necessário que estes livros sejam trabalhados de maneira adequada. De qualquer forma, vai ser uma escolarização da leitura, é inevitável que a leitura se torne escolarizada, que esteja em qualquer área de conteúdo. Porque tudo que você traz para a escola é escolarizado, forçosamente. Mas há a boa escolarização e a má escolarização. Então, esse livro não-didático trazido para a sala de aula, é um livro que é escolarizado, mas deseja-se que seja bem escolarizado. Que essa escolarização não mate as características básicas da prática social de leitura. (soares, 2002, s/p)

Mesmo depois da entrada dos livros de leitura e por muito tempo, o texto verbal foi o mais importante elemento no livro didático de português e as imagens desempenhavam um papel secundário ou decorativo (Haag; Freitas, 2008). Atualmente, a imagem é parte mais valorizada e “seu papel é visto como menos decorativa e mais ilustrativo, no sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual” (s/p).

Com os PCN instituídos em 1996, os livros didáticos de português acabaram privilegiando alguns gêneros<sup>58</sup> como cordel, crônica, notícia, charge, tira, propaganda etc.

---

<sup>58</sup> “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com ‘era uma vez’, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão ‘senhoras e senhores’, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (p. 23) Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1997.

em detrimento do texto literário extensivo. Isso favoreceu ainda mais a indústria editorial, visto que os direitos autorais daqueles gêneros são mais baratos que os do texto literário.

\*\*\*

Por meio de vários textos, pudemos fazer uma breve explanação sobre as características históricas e de produção e concepção do livro didático no Brasil. Pudemos perceber que esse objeto, mesmo não sendo central entre os materiais escolares, possui um peso muito grande quando pensamos em circulação e apropriação de conhecimentos pelos estudantes.

## CAPÍTULO 2

### O DESIGN E O LIVRO DIDÁTICO

A palavra design da qual se fala hoje coloquialmente em diversas áreas pode ser entendida como um dos variados aspectos que merecem ser estudado por todos que se aventuram para explicar o formato, o desenho, os materiais, as cores etc. de um determinado objeto, seja ele um carro, um vestido ou uma publicação.

A cultura visual alcançou um nível tão grande de sofisticação que, num universo dominado pelo constante fluxo de informação como o nosso, passa a ser fundamental entender como e quais elementos caracterizam a construção das mensagens. As artes gráficas, assim como outras artes visuais, têm passado por uma série de transformações tão rápidas quanto assustadoras. (Jacques, 2002, p. 7)<sup>59</sup>

A questão que o pesquisador Jacques destaca pode muito bem ser aplicada para refletirmos sobre o LD, que tem nas artes gráficas um dos seus suportes fundamentais. Embora possa conter informações excessivamente técnicas, faz-se necessário entendermos um pouco mais aprofundadamente as características que compõem o fazer design na produção gráfica, visto que as pesquisas em design gráfico são recentes no país.

Apesar das altas tiragens, do grau de industrialização envolvido, da disseminação em massa e da presença continuada nos anos de formação dos indivíduos, a importância da visualidade do livro didático e seus reflexos na formação cultural, incluindo o gosto e a informação estética, ainda estão por ser pesquisados. No campo de sua produção formal, ainda é pouco conhecido o perfil dos que se dedicaram ou se dedicam ao seu desenho. (Moraes, 2008a, p. 141)<sup>60</sup>

No caso dessas artes gráficas, é por meio do design que essas mudanças são verificadas nas publicações existentes. O papel dela é o mesmo dos primórdios: ordenar a informação, conceber ideias e fornecer expressões e sentimentos aos elementos que compõe a experiência humana (Jacques, 2002).

---

<sup>59</sup> JACQUES, João Pedro. Tipografia pós-moderna. 3. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2002.

<sup>60</sup> MORAES, Didier D. C. Dias de. A renovação visual do livro didático no Brasil: o design de Ary Normanha na Editora Ática. 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. *Anais...* São Paulo: AEND, 2008.



Apesar de a palavra design não fazer parte do vocabulário ortográfico da língua portuguesa, ela é muito usada em diversas áreas de conhecimento e, geralmente, as pessoas têm uma noção do que se trata quando citada. Design é uma palavra de origem inglesa e tem como acepção “a concepção de um produto (máquina, utensílio, mobiliário, embalagem, publicação etc.), esp. no que se refere à sua forma física e funcionalidade” (Houaiss, 2001). Paz (2008<sup>61</sup>) complementa dizendo que também pode significar projetar, compor visualmente e colocar em prática um plano intencional, e que a pessoa que trabalha com design – o designer – acaba se especializando numa determinada área: produto (qualquer bem de consumo), impressos (livros, revistas etc.), ambientes (decoração especialmente), cinema e vídeo (vinhetas, videoclipes etc.), vestuário (tecidos e cortes) e digital (softwares, games etc.). Apesar de cada designer se especializar em alguma técnica, a teoria, o método de planejamento e o objetivo são os mesmos:

[...] usar o ato de gerar informação como ferramenta para projetar objetos de reprodução em massa onde sua estética e sua funcionalidade tenham um significado próprio, seja isoladamente, seja inseridas em um contexto cultural e emocional. (Paz, 2008, s/p)

A história do design começa logo após a revolução industrial, proporcionada pela máquina a vapor e outros fatores históricos (Cardoso<sup>62</sup>, 2000). Anteriormente, apenas os mais ricos podiam comprar objetos com algum tipo de design, geralmente associados ao mercado de alto luxo. Com o advento das máquinas, começou a ocorrer um incremento na produção de vários objetos e, com o trabalho assalariado, algumas pessoas conseguiam ter sobra de dinheiro, que era utilizado para o consumo daquilo que era destinado às elites, que não eram assim tão numerosas. A mulher, como praticamente não trabalhava fora, tornava-se assim uma dona de casa que se importava com os aspectos do seu lar, principalmente os que envolviam questões estéticas como móveis e vestimenta. A partir disso, surgia a necessidade de adquirir bens que demonstrassem que seu gosto pessoal era semelhante ao que consumia a alta classe. A partir disso, com a evolução dos maquinários e de novos processos técnicos, as empresas contratavam artistas que davam novas formas para objetos comumente consumidos como cadeiras, mesas, louças etc. Surgia então a profissão do designer, que atribuía “forma material a conceitos intelectuais” (p. 14).

---

<sup>61</sup> PAZ, Hélio Sassen. Disponível em <<http://webinsider.uol.com.br/index.php/2002/08/27/afinal-de-contas-o-que-e-design/#comment-150769>>. Acesso em 15 set. 2008.

<sup>62</sup> CARDOSO, Rafael. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

Não era apenas a casa que recebia atenção. Começava também o consumo de material impresso, que antes era caríssimo e, na prática, inacessível para uma grande parcela da população. Com novas tecnologias, a fabricação do papel se tornou mais barata e houve, dessa forma, um incremento no consumo de livros principalmente. Com isso, o design também conquistou essa área, mas não de forma ostensiva. O tratamento ocorria mais na confecção das capas, escolha da fonte e tipos de papel. Após esse incremento estético, o próximo passo foi a inclusão de imagens, que usualmente ocorreu apenas a partir de meados do século XIX. Isso só foi possível como uma consequência do surgimento da sociedade de massas e a necessidade da produção em alta escala de materiais gráficos (Villas-Boas, 2001)<sup>63</sup>. No Brasil, como havia pouco mercado, visto que a grande maioria das pessoas era analfabeta, a evolução do design não ocorreu de forma tão rápida ou concomitante à europeia. Apesar de surgirem algumas publicações com fotos já em 1880, foi somente no século XX que houve um incremento no uso desse recurso, quando começou a surgir uma maior produção de material impresso.

Com esses passos, surgia assim o design gráfico.

[...] design gráfico se refere à área de conhecimento e à prática profissional específicas relativas ao ordenamento estético-formal de elementos textuais e não textuais que compõem peças gráficas destinadas à reprodução com objetivo expressamente comunicacional. (Villas-Boas, 2001, p. 7)

Sendo assim, de acordo com Villas-Boas (2001), podemos definir essa área de conhecimento como a elaboração de projetos com objetivos de produzir, por meios gráficos, peças expressamente comunicacionais – que podem, como exemplos, ser cartazes, páginas de revistas, capas de livros, folhetos etc. –, tendo geralmente o papel como suporte e a impressão como produção. No entanto, o design gráfico não é somente uma diagramação ou uma ilustração: é um arranjo entre esses elementos e serve para comunicar uma dada mensagem com o objetivo de persuadir o leitor, conduzir sua leitura ou simplesmente vender um produto.

Um projeto de design gráfico consiste num todo que é formado tanto por um texto diagramado e por elementos tipográficos de maior destaque quanto por ilustrações, fotos, elementos acessórios como fios etc. Ou seja: um projeto de design gráfico é um conjunto de elementos visuais – textuais e/ou não textuais – reunidos numa determinada área preponderantemente bidimensional e que resulta exatamente da relação entre estes elementos. Num projeto gráfico, os componentes

---

<sup>63</sup> VILLAS-BOAS, André. *O que é [e o que nunca foi] design gráfico*. 4. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

tipográficos (ou seja, as “letras”) são tratados com a mesma importância visual que, por exemplo, um desenho ou uma foto. Em geral, são protagonistas (ou, pelo menos, deuterogônicos) no que se refere à composição estético-formal, mas não necessariamente únicos. (Villas-Boas, 2001, p. 10-11)

Num projeto gráfico, todos esses elementos são considerados essenciais, não devendo teoricamente sobressair um ou outro. Contudo, em alguns projetos gráficos, como num romance, o elemento tipográfico se torna quase onipresente.

O design gráfico acaba sendo necessariamente uma forma de sofisticação do universo comunicacional.

Essa sofisticação se relaciona ao desdobramento histórico de uma dada formação social que leva à exigência de intermediações para que a comunicação consiga alcançar seus(s) público(s) e, principalmente, se relaciona à recorrência necessária a um aparato simbólico que codifique os objetivos traçados para a eficiência do projeto enquanto prática comunicativa. (p. 30)

No caso do design dos livros didáticos, essas mudanças também foram tímidas inicialmente. De acordo com Bastos, Lemos e Busnello (2007)<sup>64</sup>, a utilização da imagem remonta ao século XVII, quando Comenius recomenda o seu uso como recurso didático, como fonte de conhecimento, considerando que era uma transformação revolucionária representar o mundo por imagens. Outro fato, o surgimento da litografia, no século XIX, contribuiu também para inserir a imagem no ambiente escolar, visto que essa técnica permitiu a impressão em cores de forma mais barata, tornando mais acessível. Todavia, a partir de meados da década de 1960, várias modificações ocorreram no seu layout de forma rápida, tornando-os, nas palavras de Lins<sup>65</sup> (1977) sobre o livro didático produzido em 1976, uma Disneylândia pedagógica, ou seja, um livro muito colorido, cheio de figuras e com pouco texto escrito:

[...] estamos na era da imagem; o aluno, habituado à TV e às revistas em quadrinhos, resiste à página escrita, tendo dificuldade em captar mensagens verbais; [...]. Só isso explica o uso (ou melhor, o abuso) dos desenhos, isto é, as noções frequentemente elementares que através deles se procura transmitir [...]. (p. 134)

---

<sup>64</sup> BASTOS, Maria Helena Camara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A pedagogia da ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

<sup>65</sup> LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

Para Jacques (2002), a linguagem empregada nos impressos – que poderíamos dizer uma Disneylândia impressa – parece um tanto confusa e isso poderia ser o reflexo do mundo em que vivemos e que a comunicação visual apenas ecoa a sociedade.

Atualmente, o livro didático é ainda mais “vibrante” que o daquela época: década de 1970. O atual formato – que é completamente repleto de cores, várias fontes, imagens, fotos, boxes, páginas coloridas etc. – indica que o leitor/estudante deve encontrar as informações distribuídas pela página de forma natural, ou seja, o autor ou editor<sup>66</sup> deve elaborar os seus elementos de acordo com o público-alvo e os seus aspectos socioculturais – por exemplo, uma criança de cinco anos preferirá um livro ilustrado a um que só tenha textos, ou seja, um típico livro direcionado ao público infantil com pouco texto verbal e mais não verbal, que possui uma edição caprichada e primorosa se compararmos ao livro didático. Dessa forma, a leitura de uma imagem num texto não é universal nem ideal: cada um vai ter uma percepção diferente do que está vendo ou sentindo.

De um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. Aí temos que seguir Michel de Certeau, quando diz que o consumo cultural é, ele mesmo, uma produção – uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção. De outro lado, deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular. A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção de significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas. A partir de uma interrogação como essa será talvez menos inquietante pesar as oportunidades e os riscos da revolução eletrônica. (Chartier, 1998, p. 19)

Todas essas funções foram e estão sendo estudadas quando utilizadas para embasar mudanças nos formatos das mídias em geral. Recentemente, foram feitas também muitas pesquisas relacionando-as às mídias digitais, pois estas representam uma nova área em que os estudos não estão ainda consolidados ou fundamentados em teorias que permitam algum tipo de generalização, principalmente no campo educacional. Por isso, há muitos embates sobre o uso ou não das novas tecnologias de comunicação e informação – NTCIs – em sala de aula ou sobre a educação a distância.

---

<sup>66</sup> Para Darnton (1992), o editor é um fator importante na organização do livro, pois este transforma o leitor implícito do autor em leitor implícito do próprio editor (DARNTON, Robert. *História da Leitura*. In: BURKE, Peter. *A escrita da história*. São Paulo: UNESP, 1992).



Aliás, é difícil empregar ainda o termo objeto. Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo alguma a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (Chartier, 1998, p. 12-13)

Apesar da introdução dessas novas tecnologias na escola, pelo menos na teoria, o LD não está fadado a desaparecer, pois o alcance destas ainda não atingiu a maioria da população, principalmente a de baixa renda, que é a maior parte dos nossos alunos. No entanto, o design atual do livro didático parece indicar que sofre grande influência das NTCIs, principalmente páginas da Internet (hipertextos), despertando atenção pelo seu dinamismo gráfico e imagético, pela instantaneidade do acesso a informações e pelos seus acessos a outros documentos (também hipertextos) que podem remeter a infinitos outros. Darnton (1992) considera importante estudar essas mudanças nos processos de leitura dentro de uma cultura, visto que a organização tipográfica pode influenciar na forma de ler e entender determinado texto. Sobre isso, Belintane<sup>67</sup> (2006) também questiona: “A leitura tal qual a conhecemos, com seus textos longos, codificados na exigente linearidade significativa do alfabeto, é compatível com essas tecnologias?” (p. 89). Para ele:

Compreender as vicissitudes das intersecções de encontro entre uma tecnologia nascente e sua anterior ajuda a pensar o ensino contemporâneo e evitar atitudes ufanistas ou mesmos as excessivamente temerosas. (p. 89)

Para esse pesquisador, os instrumentos que as NTCIs nos disponibilizam também devem ser entendidos no nosso cotidiano:

Talvez, nesse contexto de redes e de suportes eletrônicos, ensinar a ler seja também ensinar a usar seletivamente as ferramentas e não apenas crer que mesmo para o analfabeto haverá um mundo aberto que

---

<sup>67</sup> BELINTANE, Claudemir. As novas tecnologias: o cyberaluno. *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo, n. 5, p. 88-98, 2006.

ensinará gratuitamente e sem esforço algum. Estudar, analisar, estudar, pesquisar sempre foram atividades que exigem esforço, concentração, e na maioria das vezes nada têm a ver com um gozo imediato e direto que alguma linguagem mágica possa proporcionar. (Belintane, 2006, p. 97)

Diferentemente da Internet, o livro didático tem pouco espaço físico e os seus textos semelhantes a hipertextos são poucos e com insuficiente quantidade de espaços para formar cadeias de conexões extensas, que podem dar múltiplas possibilidades de interpretação, pois dependem de diversos fatores como, por exemplo, conhecimento prévio, interesse no assunto, a maneira como o professor trabalha tal assunto etc. Além disso, a percepção dos elementos diferencia conforme sua propriedade: 80% dos leitores de um jornal percebem apenas ilustrações e infográficos; 75%, fotografias; 56%, títulos; e 25%, texto. Essa pesquisa foi realizada pelo Poynter Institute (Garcia, 1991), mas apenas com jornais de grande circulação. Daí talvez o grande interesse em investimento na reformulação diagramatical de jornais e revistas brasileiros. Percebemos, no levantamento prévio realizado na BLD, que as edições atuais apresentam grande quantidade de ilustrações, infográficos (diagramas e tabelas) e fotos, demonstrando essa mesma tendência encontrada em outras mídias impressas. Entretanto, esse excesso de informações numa mesma página, relacionadas ou não ao assunto principal, pode levar a uma fragmentação de um conhecimento que o aluno, sem letramento<sup>68</sup> suficiente, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, provavelmente, não conseguirá fazer as conexões necessárias para dar sentido ao que está lendo, visto que o processo de leitura não é tão simples.

A compreensão do texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou ainda, porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a compreendê-lo. (Kleiman<sup>69</sup>, 2004, p. 10)

---

<sup>68</sup> Letramento “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguísticas” (SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998).

<sup>69</sup> KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

Em um mundo grafocêntrico<sup>70</sup> em que vivemos, incrementar o letramento faz-se necessário e, para isso, são necessários esforços que requerem não apenas a mediação do professor, mas também de materiais como o livro didático e as apostilas, que estão presentes em praticamente todas as escolas, públicas e privadas, do Brasil.

Na sociedade contemporânea, tornou-se particularmente importante saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações, de modo que o domínio de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção entre alternativas são cada vez mais importantes. Basta ter presente a maciça entrada da Internet como sofisticado sistema de busca. O trabalho com esse tipo de questão tornou-se hoje imprescindível, pois já não é mais uma raridade ou esquisitice o domínio do computador. Qualquer trabalhador está hoje em contato com ele. Até há pouco, pensava-se que as habilidades básicas no uso da língua limitavam-se a falar-ouvir, ler-escrever, mas hoje se sabe que isso não é suficiente. Precisamos aprender a ver e representar, bem como interpolar algo entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluido. Refiro-me aos textos internetianos, que têm características especiais. O telefone, ao possibilitar diálogos não-face-a-face, não trouxe tantas novidades como a Internet e o correio eletrônico vêm causando nas estruturas textuais. (Marcuschi, 2001, p. 48-49)

Ao adquirirmos um melhor conhecimento de como essas mudanças na diagramação de um livro didático podem influenciar na aquisição de conhecimentos de uma criança, poder-se-ão oferecer dados que subsidiem o desenvolvimento de políticas públicas e programas educativos que sejam mais coerentes para a formação inicial e contínua do professor, criando condições para que este escolha os livros que utilizará em sala de aula com mais rigor em relação ao que seria o mais próximo do ideal para os seus estudantes. Não está se dizendo aqui que se deve evitar o uso de imagens e outras formas de prender/chamar a atenção das crianças, mas de produzir mais conhecimentos sobre como o formato pode contribuir também para a aquisição de conceitos, teóricos e práticos, sobre determinados assuntos.

As mudanças ocorridas no design em geral e nos padrões de comunicação influenciaram, conseqüentemente, a produção de livros didáticos ou não didáticos (Silva, 1985)<sup>71</sup>. Esse fato é decorrente de várias transformações tecnológicas que ocorreram no

---

<sup>70</sup> Como diz Fischer (2007), a alfabetização não é apenas uma questão de quem consegue ou não ler e escrever, mas sim de se adequar aos valores vigentes no entorno em que vive. Por exemplo, na Europa do século VIII, analfabeto era aquele que não sabia ler em latim, e não apenas que não soubesse decodificar as letras do alfabeto ou outros sinais gráficos.

<sup>71</sup> SILVA, R. S. *Diagramação* – o planejamento visual gráfico na comunicação impressa. São Paulo: Summus, 1985. Coleção Novas buscas em comunicação, volume 7.

século passado, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, quando o avanço tecnológico fez acelerar ainda mais o processo de mudanças no desenho dos objetos e da comunicação, fazendo com que a população fosse submetida intensamente por imagens de todas as espécies em variadas mídias. Após a Segunda Guerra Mundial, o processo intensifica-se e a

[...] comunicação impressa foi obrigada a adaptar-se à nova realidade sócio-industrial, encontrando no discurso gráfico a resposta para as suas preocupações, através de um planejamento racional de produção gráfica e a consciência de que hoje tudo tem significação, mesmo num discurso gráfico. (p. 135)

Dessa forma, com os novos recursos editoriais, utilizados principalmente em revistas (publicações periódicas destinadas a um grande público), esse discurso gráfico impõe uma nova forma de leitura, que envolve não somente a textual, mas também a gráfica. Sendo assim, de maneira inconsciente, o leitor é levado a esse processo de dupla leitura (Silva, 1985).

De acordo com Silva (1985), o planejamento gráfico foi consequência da concorrência agressiva dos meios de comunicação de massa eletrônicos como rádio e a televisão, principalmente. Por isso, uma nova forma de planejamento gráfico para jornais e revistas foi necessária para sobreviver em meio às mudanças que vinham ocorrendo na sociedade.

[...] a diagramação surge como instrumento poderoso, ditando normas e padrões de um modelo gráfico a ser seguido, e impondo de forma personalizada a apresentação visual de uma publicação, em perfeita sintonia e identidade com o seu público. A importância da diagramação como recurso funcional e estético no jornal moderno é fundamental. Com ela criou-se nos jornais brasileiros uma noção de harmonia, que posteriormente identificou-se com o conceito de ordenação e disposição do material [...]. (p. 136)

Essa dupla leitura – a textual e a gráfica – é ainda uma realidade marcante na atualidade. A mídia impressa vem cada vez mais apresentando inovações, aprimorando-se, tentando tornar a leitura de seus produtos mais dinâmica.

O leitor de hoje habilitou-se a ver o jornal plasticamente bonito, onde a funcionalidade da apresentação e a racionalidade da leitura são elementos indispensáveis no sucesso da publicação. O desenho industrial tornou a funcionalidade uma questão estética. (Silva, 1985, p. 136)

Sendo assim, o design acaba se tornando uma peça essencial para a construção de objetos de leitura como jornais e revistas, o que acaba influenciando também outras mídias



impressas, levando estas a se adequarem à nova forma de leitura que vem se impondo pelas empresas que produzem esse material.

Além das imagens, dois aspectos que devem ser considerados quando se fala em design: a tipografia e as cores. Ambos são essenciais quando se planeja um produto gráfico.

## **Tipografia/tipologia**

A tipografia é, de acordo com o Dicionário Aurélio Eletrônico (1999):

Arte que compreende as várias operações conducentes à impressão dos textos, desde a criação dos caracteres à sua composição e impressão, de modo que resulte num produto gráfico ao mesmo tempo adequado, legível e agradável. (s/p)

Apesar de o dicionário apresentar essa acepção, que pode ser considerada uma arte, de acordo com Villas-Boas (2001), o designer gráfico não pode ser considerado um artista, pois seu trabalho não decorre de um estilo individual, de uma expressão, mas sim de uma solução para um projeto gráfico que deverá ser eficiente na transmissão de suas ideias. Niemeyer (2001)<sup>72</sup> complementa dizendo que a sua produção é baseada na prática pessoal, no senso comum ou no que está em voga em termos de grafia, ou seja, nada muito exclusivo, diferentemente da arte.

Com o advento do computador, a tipografia vem desaparecendo. Em seu lugar, a tipologia vem se sobressaindo, pois se remete aos tipos, cujo nome correto seria fonte. No entanto, o nome tipografia ainda é o mais usado. Dependendo como os tipos são utilizados, consegue-se diferentes efeitos no texto. Para isso, o designer precisa compreender as potencialidades que uma família de tipo pode transmitir em várias mídias e não apenas na impressa. A criação dos tipos não se limita apenas ao texto corrido escrito: é também usado na elaboração de títulos e logotipos que podem ser bem diferenciados do comum ou tradicional para chamar mais a atenção para algo no espaço utilizado (LSC, 2009)<sup>73</sup>.

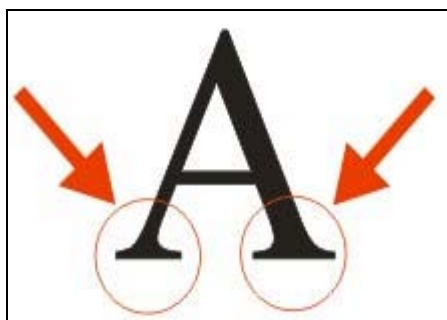
---

<sup>72</sup> NIEMEYER, Lucy. Tipografia: uma apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

<sup>73</sup> LSC. Laboratório de sistemas de conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Introdução ao design. Disponível em: <http://www.lsc.ufsc.br/~edla/design/design.htm>. Acessado em: 06 jun. 2009.

Há necessidade de se pensar na forma como se devem utilizar os tipos. No caso das fontes, é importante que seja uma fonte com serifa, que “são pequenos traços ou espessamentos aplicados às extremidades das letras”.

Além do caráter ornamental, a serifa tem aspectos funcionais importantes. Primeiro, ela guia os olhos do leitor de uma letra para outra. Isso acontece devido à linha imaginária criada pelos achatamentos que existem nas extremidades inferiores dos tipos, ou seja, nos pés das letras, que permite uma leitura mais fluente. Segundo, as serifas dão mais identidade às letras, de forma que é mais fácil diferenciá-las (dependendo da fonte tipográfica usada, algumas letras podem ser “parecidas” umas com as outras, dificultando a leitura). Por esses aspectos funcionais, as letras serifadas são muito usadas em grandes volumes de texto, como nos livros. (Serifa, 2009, s/p)<sup>74</sup>



**Figura 24.** Exemplo de fonte com serifas indicadas pelas flechas vermelhas. Fonte: [www.casadoswebmasters.com.br/.../an\\_014\\_004.jpg](http://www.casadoswebmasters.com.br/.../an_014_004.jpg).

As fontes sem serifa são ideais para títulos, frases em cartazes, outdoor e textos curtos que são escritos para serem lidos rapidamente.

O alinhamento da fonte à esquerda facilita a leitura. Esta deve ser escolhida com suficiente contraste para que não canse a leitura. Por exemplo, letra amarela sobre fundo branco dificulta a leitura; sites que apresentam um fundo preto com letras brancas, o que está se tornando comum, tornam a leitura mais difícil, pois cansam a vista.

A grande maioria das pessoas convive dia a dia com a linguagem verbal<sup>75</sup>: livros, jornais, cartazes, propagandas, manuais e inúmeros impressos. Muitas vezes, as pessoas nem percebem que estão lendo o tempo todo quando saem às ruas, principalmente no meio

<sup>74</sup> SERIFA, conhecimento e comunicação. O que é serifa? Disponível em: <http://www.serifa.com.br/oqueeserifa.htm>. Acesso em: 06 jun. 2009.

<sup>75</sup> “A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.” (PCN, 1997, p. 22)

urbano, onde há uma abundância de textos verbais espalhados em praticamente toda a cidade.

No entanto, de acordo com Niemeyer (2001), muitos desses impressos com as quais as pessoas têm contato não foram feitos por profissionais da área de design, por isso, possuem baixa qualidade gráfica e, muitas vezes, são ineficazes como proposta de comunicação eficiente. Com o excesso de informação que recebemos todo o tempo, com naturalidade fazemos uma seleção daquilo que nos interessa ou que nos impacta: muitas vezes, selecionamos o que nos atinge de modo mais eficiente, mas sem perceber. Para que ele seja lido e retido mentalmente, o impresso precisa ser bem elaborado, pois é dessa forma que conseguirá atingir o seu objetivo, que é o de se comunicar. Sendo assim, há a necessidade de ele se destacar, de causar algum tipo de efeito para que o leitor se interesse por ele.

É o designer gráfico quem desenvolverá os projetos para que estes tenham sucesso como forma de comunicação. A tipografia, nesse caso, é um elemento importante dentro do design da página, pois é por meio dela que a parte da do conteúdo será transmitida.

Ela envolve a seleção e a aplicação de tipos, a escolha do formato da página, assim como a composição das letras de um texto. Com o objetivo de transmitir uma mensagem do modo mais eficaz possível, gerando no leitor destinatário significações pretendidas pelo destinador. (Niemeyer, 2001, p. 12-13)

Além disso, a tipografia deve contribuir na transmissão da mensagem, gerando expressividade como na linguagem gestual ou oral. Para isso, utilizará recursos como negrito, itálico<sup>76</sup>, caixa alta etc., estimulando à leitura e também a compreensão da informação, facilitando assim o seu entendimento. Esse tipo de estratégia é chamada de pregnância, isto é, dar destaque para um termo ou conjunto de palavras utilizando os recursos descritos anteriormente. É uma forma de chamar a atenção para a linguagem verbal, visto que ela atrai menos o olhar do que as figuras ou os gráficos.

---

<sup>76</sup> Negrito e itálico são variações secundárias da variante tipográfica do alfabeto romano. Um grafema é considerado negrito quando seu traço é visivelmente mais espesso que o de seu correspondente normal. Da mesma forma, um grafema é considerado itálico se for perceptível um tombamento à direita nas linhas que o compõe se comparado ao seu correspondente normal. Negrito e itálico são variações relativas a uma versão normal do grafema, tomada como referência. As variações negrito e itálico são muito usadas nos textos de nosso idioma com funções variadas, mas não existe nenhuma regra em nossa ortografia oficial que trate dessas variações. As convenções que envolvem negrito e itálico são extraoficiais e não há uma unanimidade nesse ponto. Aspectos de gramática descritiva da língua portuguesa brasileira. Alfabeto romano. Disponível em: <http://www.radames.manosso.nom.br/gramatica/romanaalfabeto.htm>. Acessado em: 06 jun. 2009.

A legibilidade<sup>77</sup> de um texto verbal vai depender “da forma das letras, do branco anterior das mesmas, do corpo usado, do comprimento das linhas, do entrelinhamento, do espaçamento e das margens” (Silva, 1985, p. 31).

Ao se escolher o comprimento das linhas de um texto, deve-se atentar para o tamanho do tipo de letra. A linha deve ter uma ou uma e meia vez a quantidade de letras minúsculas do alfabeto. Assim, se for maior do que isso, é necessário aumentar o tamanho da fonte e o seu entrelinhamento.

Não apenas a fonte, mas os espaços em branco em seu entorno são também importantes. O branco aqui é entendido como espaços vazios e a disposição do arranjo tipográfico. Quando se fala em preto, esse termo significa todo o grafismo impresso, seja qual a cor utilizada.

O branco e o preto se condicionam entre si: o preto sobre o branco exprime um efeito positivo, e o branco sobre o preto exprime um efeito negativo. O primeiro exemplo é a forma mais convencional utilizada na reprodução das mensagens, pela suavidade de sua forma plástica, caracterizada pelo espaço em branco na impressão tipográfica, com excelentes resultados de legibilidade. O segundo caso, usado apenas como adorno nos arranjos gráficos, serve para atrair a atenção da leitura, de forma a destacar e realçar uma mensagem em relação a outra na mesma página impressa. Por ter sua posição invertida, isto é, de forma negativa, e provocar dificuldade e cansaço no movimento ótico, é recomendável sua utilização de forma restrita, em zonas óticas apropriadas para que o seu efeito visual seja satisfatório e atinja o objetivo como expressão plástica, em benefício da legibilidade. (p. 31-32)

A fonte, nesse caso, remete à legibilidade dos caracteres utilizados. O total do texto escrito remete à leiturabilidade<sup>78</sup>, ou seja, a capacidade de entendê-lo e interpretá-lo facilmente. Na oralidade, a leiturabilidade é facilitada pela expressão facial, entonação etc., já no texto escrito, dependerá de como foi impresso. Em termos de margens, estas devem ser largas e, entre as colunas, é preferível espaços em branco a linhas. De acordo com Silva (1985), o ideal é que a tipografia cubra 50% do espaço em branco de uma página, pois mais do que isso prejudica a fluência da leitura. No caso dos livros

---

<sup>77</sup> “Legibilidade [é] o atributo de caracteres alfanuméricos que possibilita que cada um deles seja identificável dos outros. Isto depende de algumas características como espessura da haste e a forma do caractere” (Sanders; McCormick *apud* Niemeyer, 2001, p. 70).

<sup>78</sup> “Leiturabilidade (*readability*) [é] a qualidade que torna possível o reconhecimento do conteúdo da informação em um suporte quando ela está representada por caracteres alfanuméricos em agrupamentos com significação, como palavras, frases ou texto corrido. A leiturabilidade depende do espaçamento entre caracteres e grupos de caracteres, de sua combinação em frases ou sob outras formas, do espaçamento entre linhas, do comprimento de linha e das margens, mais do que da configuração específica do caractere em si” (Sanders e McCormick *apud* Niemeyer, 2001, p. 72).

didáticos, esse limite está bem abaixo, visto que espaços em branco, figuras, linhas etc. ocupam a maior parte da página.

Como a escrita ocidental de várias culturas se inicia, em geral no canto superior esquerdo, culturalmente temos a tendência de focar nossos olhos, em primeiro lugar, nessa parte da página como se fosse iniciar a leitura de um texto escrito. O ideal é que nesse espaço sejam inseridos um grande título ou uma foto para que chame a atenção do leitor e o faça ficar curiosos para ler o restante do texto. Logicamente que a figura atrai mais atenção, mas não se deve usar sempre esse recurso para que o texto não fique monótono, previsível.

## **Cores**

Apesar de a cor ser sempre usada, desde os tempos mais remotos, pelo ser humano nas suas produções impressas ou não, ela não tinha exata e exclusivamente a função estética: o sentido psicológico era o mais objetivado, ou seja, quando a cor é confortável à visão. Isso pode ser visto nas cores empregadas pelos egípcios na construção de seus monumentos (Freitas, 2007)<sup>79</sup>. No entanto, foi somente no século XIX que se começou a estudar cientificamente o que pode representar a cor quando pensamos na sua influência em termos psicológicos e culturais.

Ao utilizar deliberadamente uma determinada cor num projeto, esta exerce três ações no sujeito receptor: de início, físico, impressiona a retina; depois, psíquico, pois provoca uma reação; e é também construtiva, visto que possui um valor, podendo assim comunicar uma ideia. Sendo assim, o uso de cores na comunicação torna mais eficiente a transmissão da informação, pois elas, por meio dos contrastes, podem melhorar a legibilidade.

As sensações visuais que percebemos quando falamos em cores são de dois tipos: acromáticas e cromáticas.

---

<sup>79</sup> FREITAS, Ana Karina Miranda de. Psicodinâmica das cores em comunicação. *Nucom*, ano 4, n. 12, Limeira, out./dez. 2007.



As primeiras, acromáticas, são assim chamadas porque não são cores exatamente, pois exprimem a dimensão da luminosidade. Incluem-se nelas o branco – que é a soma das sete cores do arco-íris<sup>80</sup> –, o preto, o cinza claro, o cinza e o cinza escuro. As segundas, cromáticas, são todas as cores do espectro solar.

A seguir, uma tabela contendo as características das sensações visuais acromáticas e cromáticas:

**Tabela 01:** Associações material e afetiva das sensações visuais (Freitas, 2007).

<b>Sensação visual</b>	<b>Associação material</b>	<b>Associação afetiva</b>
Branco	Neve, casamento, lírio, batismo, areia clara	Limpeza, paz, pureza, alma, divindade, ordem, infância
Preto	Enterro, morto, sujeira, coisas escondidas	Tristeza, desgraça, melancolia, angústia, dor, intriga, renúncia
Cinza	Ratos, pó, neblina, máquinas	Velhice, sabedoria, passado, tristeza, aborrecimento
Vermelho	Guerra, sangue, sol, mulher, feridas, perigo, fogo, rubi	Força, energia, paixão, vulgaridade, coragem, furor, violência, calor, ação, agressividade
Laranja	Pôr do Sol, festa, laranja, luz, outono, aurora, raios solares	Tentação, prazer, alegria, energia, senso de humor, advertência
Amarelo	Palha, luz, verão, calor de luz solar, flores grandes	Alerta, ciúme, orgulho, egoísmo, euforia, originalidade, iluminação, idealismo
Verde	Frescor, primavera, bosques, águas claras, folhagem, mar, umidade	Bem-estar, saúde, paz, juventude, crença, coragem, firmeza, serenidade, natureza
Azul	Frio, mar, céu, gelo, águas tranquilas, feminilidade	Verdade, afeto, paz, advertência, serenidade, espaço, infinito, fidelidade, sentimento profundo

Por terem essas possíveis associações, elas são usadas propositadamente nas publicações de forma que consiga transmitir uma sensação ao mesmo tempo em que a leitura verbal é feita. No entanto, isso é uma questão também cultural, pois seu uso está associado de acordo com o que cada povo pensa sobre tal cor ou como a “enxerga”. Por exemplo, na Libéria, os seus habitantes falam que o arco-íris possui apenas duas cores:

<sup>80</sup> Mais detalhes sobre a formação das cores explicada pelos teóricos da física, ver <<http://www.seara.ufc.br/especiais/fisica/coresluz/coresluz1.htm>>.

uma que se chama *ziza*, que envolve o vermelho, o laranja e o amarelo; e *hul*, que engloba as outras cores – verde, azul, anil e violeta (Bizzocchi, 2009)<sup>81</sup>. Para os japoneses, o semáforo é composto de três cores: vermelho, amarelo e azul. Para os ocidentais que lá chegam, o semáforo apresenta uma cor verde, mas os japoneses entendem que o verde é mais próximo ao que se encontra na natureza e não aquele “verde” do semáforo, que é “azul”.

Assim sendo, a tabela acima pode apresentar a sensação que cada cor provoca, mas está mais ligada à questão onde vai ser utilizada tal cor. Na alimentação, por exemplo, praticamente não existe comida azul, visto que na natureza são raras as comidas nessa cor. Por isso, a indústria de alimentos não produz comida com essa tonalidade. Além disso, o azul é supressor de apetite e também indica, na natureza, algo venenoso, o que acaba sendo evitado pela indústria alimentícia. Uma das exceções é o chocolate M&M que recentemente inseriu a cor azul nos seus confeitos, mas em baixa quantidade se comparada a outras cores (Morton, 2009)<sup>82</sup>.

Como podemos perceber por esses exemplos, a cor pode interferir no modo como uma pessoa pode enxergar determinado objeto. Por isso, o uso delas se torna um importante estudo para saber usá-las nas publicações.

As cores podem ser classificadas em primárias, secundárias, complementares e análogas como se pode ver no disco de cores a seguir.

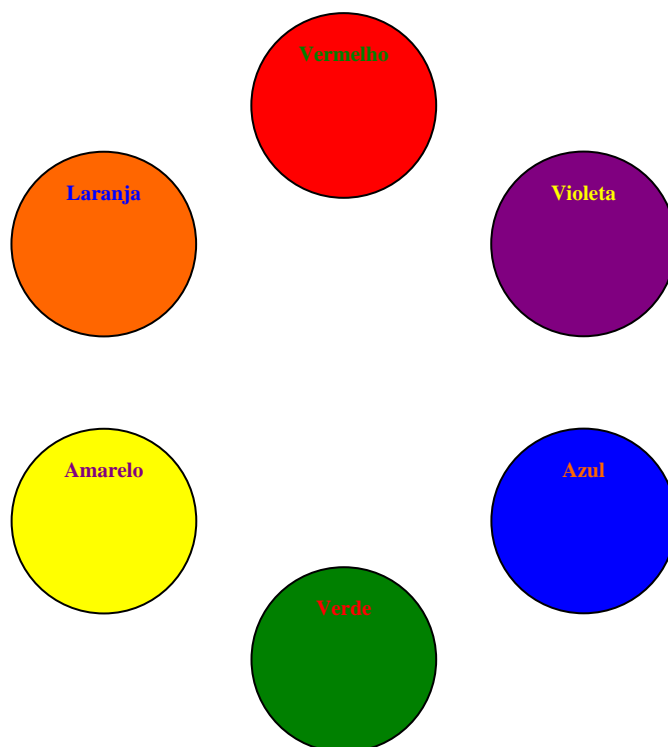
As primárias são as que não podem ser formadas por nenhuma mistura: azul, vermelho e amarelo. As secundárias são as surgem da mistura de duas cores primárias: laranja, verde e violeta. As complementares são as opostas no disco de cores: são as que mais contrastes oferecem entre si e devem ser usadas quando o objetivo for chamar a atenção para algo. As análogas são as que aparecem lado a lado: são usadas para dar sensação de uniformidade, pois possuem sempre uma cor básica.

Propositadamente, o nome das cores foi escrito com as suas cores opostas para parecerem mais visíveis para os olhos. As cores que oferecem maior contraste, no entanto, são o amarelo e o preto, por isso, o fato de elas serem usadas nas placas de trânsito.

---

<sup>81</sup> BIZZOCCHI, Aldo. Como pensamos a realidade. *Scientific American Brasil*, n. 82, mar. 2009.

<sup>82</sup> MORTON, Jill. L. Color and appetite matters. *Color matters*. Disponível em <http://www.colormatters.com/appmatters.html>. Acesso em 06 jun. 2009.

**Quadro 01:** Disco de cores.

Além disso, podemos também ter essas mesmas cores em outras tonalidades, isto é, com mais ou menos luminosidade. Para isso, basta acrescentar branco para clarear ou preto para escurecer.

Outra forma de classificar as cores seria pela temperatura, que designa a capacidade de elas parecerem quentes – derivam do vermelho/alaranjado e sugerem vitalidade, alegria, excitação e movimento – ou frias – derivam do azul/esverdeado e sugerem calma, tranquilidade, suavidade e estaticidade.

\*\*\*

Todos esses recursos estão disponíveis para os profissionais do design para que obtenham o melhor efeito possível e, com isso, consigam transmitir uma determinada informação com eficiência.

## CAPÍTULO 3

### LEITURA

Para Fischer (2006)<sup>83</sup>, a leitura é o mais admirável ato que um ser humano pode ter como hábito:

A leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossas mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo. (p. 7)

Por meio da história da leitura (Fischer, 2006; Manguel, 1997<sup>84</sup>), podemos perceber que esse processo não foi algo tranquilo e fácil como podemos supor hoje para os que são mais letrados, para os que adquiriram mais facilmente o nível de letramento exigido pela sociedade. Foi um caminho que percorreu longos períodos e que teve seus momentos de rupturas: separação das palavras num parágrafo; introdução do ponto final; vírgula; ponto-e-vírgula; primeiras linhas escritas em vermelho; rubricas que se tornariam mais tarde os títulos dos capítulos; primeira letra do parágrafo em maiúscula etc. Todas essas modificações levaram mais de sete séculos para serem adotadas por todos que lidavam com a palavra escrita.

Tudo isso tinha uma razão de ser: os textos daquela época eram quase todos baseados nos clássicos da antiguidade, ou seja, eram escritos que se baseavam na tradição do discurso oral, já que havia mais ouvintes que leitores. Lia-se em voz alta como se estivesse falando ou discursando, por isso a escrita produzida acompanhava a forma como as pessoas falavam: a produção escrita era feita sem separação entre as palavras, sem parágrafos, sem pontuação etc.

---

<sup>83</sup> FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo, Ed. UNESP, 2006.

<sup>84</sup> MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

Foi somente quando a leitura se tornou mais pessoal, mais introspectiva e silenciosa é que essa configuração tomou novas formas, chegando ao que vemos hoje quando abrimos um livro de literatura, o que facilita a leitura de textos verbais. No entanto, isso só se transforma em verdade quando a linguagem se torna facilitadora do entendimento ao fazer com que o leitor compreenda a mensagem a ser transmitida ou interpretada. Assim, conforme a capacidade de interpretação do leitor, a leitura terá diferentes sentidos, pois o texto é sempre incompleto e sempre suscetível de diferentes leituras pela mesma pessoa (Martins, 2006). Isso ocorre com frequência quando assistimos a um filme ou lemos um livro várias vezes: o que não foi visto ou percebido anteriormente pode gerar novos entendimentos do todo, modificando completamente a leitura feita (Santaella, 2001)<sup>85</sup>.

Essa facilitação também tem seus momentos mais recentemente. Em meados do século XVII, na França, Darnton (1992) relata que alguns editores franceses, com o intuito de facilitar a leitura e, conseqüentemente, as vendas de livros, resolvem dar um novo formato a estes: fragmentam a narrativa em unidades simples, encurtam frases, subdividem parágrafos e multiplicam o número de capítulo. Com isso, conseguiam atingir outro objetivo, que era o de alcançar um novo público, o consumidor de publicações:

[...] as pessoas humildes, a quem faltava a facilidade e o tempo para absorver longos trechos de narrativa. Os episódios curtos eram autônomos. Não necessitavam ser unidos por subtemas complexos e desenvolvimento de personagens [...]. Assim sendo, o livro em si tornou-se antes uma coleção de fragmentos do que uma narrativa contínua, e poderia ser reunido por cada leitor-ouvinte à sua própria maneira. (p. 230)

Para Darnton (1992), faltava o fator facilidade para a leitura, pois, nessa época, as pessoas possuíam uma reserva para gastar com publicações, visto que era algo que servia para sua diversão, mas não possuíam alto nível de letramento. Com todos esses artifícios criados, conseguia-se assim atingir esse objetivo.

No entanto, ler não significa apenas algo relacionado a decodificar letras, decifrar palavras, mas entender em que contexto foi escrito, a que experiência remeteu, pois uma leitura de tudo à nossa volta, livros inclusive, precisa da mediação do que entendemos como parte de nosso mundo para poder dar um valor à palavra escrita (Freire, 2000)<sup>86</sup>. “A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele”

---

<sup>85</sup> SANTAELLA, Lucia. *Matriz da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2001.

<sup>86</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões da nossa época.



(Martins, 2000, p. 32)<sup>87</sup>. Por isso, ela encerra não apenas o decodificar, mas também o compreender, pois uma prescinde a outra e vice-versa, pois são complementares.

O mundo só se revela ao leitor por meio do texto se ele estiver inserido no contexto, porque toda significação particular está articulada, como numa teia, às significações historicamente acumuladas na cultura, acervo coletivo de sentidos. (Severino, 2001, p. 77)<sup>88</sup>

Segundo Severino (2001), qualquer modalidade de leitura precisa ser cercada de cuidados, pois a subjetividade do autor ou do leitor pode interferir no entendimento. Daí a necessidade de a leitura ser sempre crítica e ponderada, inserindo no contexto histórico, ideológico e cultural, o que permite uma melhor construção e interpretação do significado existente.

No entanto, para Kleiman (2004)<sup>89</sup>, seguindo o mesmo raciocínio, não haverá compreensão de um texto se não houver o reconhecimento prévio do leitor, baseando-se no conjunto de conhecimentos que já possui. Um desses conhecimentos prévio é o linguístico.

O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por *processamento* aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessas atividades é o agrupamento em frases (daí essa parte do processamento chamar-se *segmentação* ou *fatiamento*) com base no conhecimento gramatical de constituintes [...]. (p.15)

Esse complexo processo chamado de leitura inicia-se já nos primeiros contatos da criança com o mundo: o frio, o calor, a fome, o carinho dos pais, a luz, a escuridão, os sons etc. são agentes que provocam sensações e fazem o bebê entender que existe um mundo a ser descoberto pela leitura (Martins, 2000), tratando-se de um processo natural a que estamos sujeitos. É nesse momento um processo solitário que se adquire com a convivência com o outro e com o mundo. Contudo, cada criança vai dar um sentido especial e único para cada objeto lido, sendo, portanto, subjetivo e pessoal.

Uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor. O sentido é construído também na prática da leitura, nas condições presentes no ato

---

<sup>87</sup> MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. Coleção Primeiros Passos.

<sup>88</sup> SEVERINO, Antonio Joaquim. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papyrus, 2001, p. 71-79.

<sup>89</sup> KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

de ler. O sentido da leitura tem faces diversas, a indicação dada pelo autor, o entendimento individual, a história sociocultural. Abarca o eu, o espaço e o tempo. (Barbosa, 2007, p. 31)<sup>90</sup>

A forma como lemos envolve três níveis básicos: o sensorial, o emocional e o racional, que indicam o modo como observamos e interpretamos um determinado objeto.

[...] esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições geral em que se insere. (Martins, 2000, p. 37)

A leitura sensorial, como o próprio nome diz, envolve as sensações – a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto – sendo uma forma não elaborada de leitura, pois está relacionada ao que nos é apresentado naturalmente pelo nosso entorno.

[...] pesquisas empíricas revelam que, provavelmente devido a razões de especialização evolutiva, 75% da percepção humana, no estágio atual da evolução, é visual. Isto é, a orientação do ser humano no espaço, grandemente responsável por seu poder de defesa e sobrevivência no ambiente em que vive, depende majoritariamente da visão. Os outros 20% são relativos à percepção sonora e os 5% restantes a todos os outros sentidos, ou seja, tato, olfato e paladar. (Santaella, 1998, p. 11)<sup>91</sup>

Para Santaella (1983), os olhos e os ouvidos são órgãos altamente especializados, antes de as mensagens chegarem ao cérebro, ambos já começam a codificar e decodificar as informações recebidas e enviadas, “de modo que parte da tarefa que seria de responsabilidade do cérebro já começaria a ser realizada dentro desses órgãos, para ser completada no cérebro” (p. 12-13).

Um exemplo dessa leitura seria o cheiro das primeiras gotas de chuva caindo no calçamento. Isso remete a nossa tenra infância, que é quando registramos essa sensação e a associamos a algo prazeroso: como quando brincávamos na rua antes de a chuva cair com força e os momentos em que corríamos para nos abrigar. Outros exemplos seriam o gosto da comida que preparavam os nossos antepassados – avós, pais etc. –; a vista do primeiro arco-íris; o abraço de algum ente querido; os sons da nossa infância etc.

São muitas as lembranças que temos da infância que é quando essas sensações impregnam a nossa memória e que, por ser sensorial, não precisam de justificativas ou racionalizações para entendê-las, mas apenas as sentir (Martins, 2000).

<sup>90</sup> BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Práticas de leitura nos Ensino Fundamental e Médio. Livros didáticos e conceitos socioambientais*. 2007. 250 f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, Assis, 2007.

<sup>91</sup> SANTAELLA, L. *A percepção: uma teoria semiótica*. 2 ed. São Paulo: Experimento, 1998.

A leitura emocional, por implicar falta de objetividade e ser subjetiva, lida com os sentimentos. É ela que vai emocionar, prazerosamente ou não, o leitor, pois dependerá de como este vai se aproximar da leitura, do entorno em que se encontra, as lembranças que desperta. Imagens, situações, pessoas, ambientes, cenas etc. são elementos que vão estimular os sentimentos da pessoa quando ocorrer a leitura.

Tudo se passa num processo de identificação; não temos controle racional sobre isso, pelo menos naquele momento. E quando nos percebemos dominados pelos sentimentos, nossa reação tende a ser a de refreá-los, ou negá-los [...] por um mecanismo de defesa, pois a expressão livre das emoções nos torna demasiado vulneráveis. (Martins, 2000, p. 49)

Nesse caso, temos a tendência de tentar sempre justificar, racionalmente, o porquê de gostar ou não de tal tipo de leitura, visto que a demonstração de leituras emocionais não condiz com certa realidade sociocultural. Um exemplo seria a leitura de livros ou revistas considerados literatura menor como os romances *best sellers* ou as revistas femininas como *Júlia*, *Sabrina* e *Bianca*. As pessoas que leem esse tipo de livro gostam de ler e não precisam se justificar para a sociedade por que consomem essa literatura. No caso da audiência ao programa televisivo *Big Brother Brasil*, muitos dizem que assistem a esse *reality show* como uma forma de ter uma visão social, psicológica dos que participam desse programa, não justificando que gostam de assistir porque gostam de assistir simplesmente. Há uma necessidade de tentar racionalizar a sensação.

A leitura racional envolve primordialmente o intelecto, isso ocorre quando se tenta abandonar a leitura sensorial e emocional, mas é cultivada por uma minoria de leitores, que são considerados com uma elite intelectual que consideram a racionalidade acima das sensações e emoções. Para isso, é necessário que o leitor se isole do mundo à sua volta e considere apenas o que está lendo, pressupondo a leitura única e exclusiva de signos<sup>92</sup> linguísticos, o que envolve educação formal e alto grau de letramento.

---

<sup>92</sup> O signo “é algo (qualquer coisa) que é determinado por alguma outra coisa que ele representa, essa representação produzindo um efeito, que pode ser de qualquer tipo (sentimento, ação ou representação) numa mente atual ou potencial, sendo esse efeito chamado interpretante. Para funcionar como signo, basta alguma coisa estar no lugar da outra, isto é, representando outra. Basta qualquer coisa, de que tipo for, encontrar uma mente que algum efeito será produzido nessa mente. Esse efeito terá sempre a natureza de um signo ou quase-signo. Ele é chamado de interpretante” (Santaella, 1983, p. 39-40), e também pode denotar qualquer objeto, seja sonhado, alucinado, existente, esperado etc.

Nesse tipo de leitura, importa mais a reflexão e o diálogo<sup>93</sup> que se estabelece entre leitor e texto. A leitura racional, complementada também pelas duas anteriores, possibilita ao indivíduo “atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo de relações sociais” [...], “[...] ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social” (Martins, 2000, p. 66)

Devemos ter em mente que não há uma hierarquia na forma como lemos, ou seja, há uma interação entre os três níveis de leitura. Se priorizássemos uma ou outra forma, teríamos uma leitura incompleta e viciada, pois seria uma única leitura sem poder ter uma visão diferenciada por várias leituras do mesmo objeto. Seria uma leitura radical que não comportaria outra opinião.

Dessa forma, esses tipos de leituras determinam a forma como lemos algo, como escolhemos a forma de ler para determinada literatura, seja ela didática ou não. Podemos então ler um livro (lançado como) paradidático de forma emocional/sensorial como também racional. A distinção quem faz é o leitor e para qual objetivo se pretende. Não se poderia exigir que o mesmo tipo de leitura pudesse ser escolhido para os livros didáticos. Estes têm uma finalidade – escolar – que não permite, de antemão, algo mais emocional/sensorial. Para Barbosa (2007), os possíveis significados de um texto não se encerram em suas partes, mas vão além, renovam-se sempre que ocorre uma nova leitura num novo contexto.

Assim como relatado por o caso relatado por Darnton (1992) sobre os romances do século XVII, no caso dos livros didáticos, ocorreram também mudanças na forma como eram então produzidos. Isso foi feito para conseguir que a leitura racional fosse menos cansativa, pois apresentaria um algo emocional que não estivesse propriamente no conteúdo da escrita. Essa característica de mudar para facilitar se consegue alterando também o layout destes: são inseridos excertos, desenhos, fotos, quadros etc.

Para Melo<sup>94</sup> (2006), na área do design aplicado a livros, essa fragmentação ocorre a partir dos anos 1960, quando a linguagem da fotografia<sup>95</sup>, do cinema e da televisão,

---

<sup>93</sup> De acordo com Bakhtin, a linguagem tem um caráter essencialmente dialógico e compreende uma enunciação como “um elo numa cadeia de comunicação, isto é, implicando enunciações que a antecederam e apontando para enunciações que a sucederão. O dialogismo define o texto como um tecido de muitas vozes, que se referem a diferentes horizontes sociais e conceituais e que elaboram, complementam, competem, ou refutam uma às outras no interior do texto” (Martins, 2006).

<sup>94</sup> MELO, Chico Homem de. Introdução: um panorama dos vertiginosos nos 60. \_\_\_\_ (Org.). *O design gráfico brasileiro: anos 60*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 28-57.

hegemonicamente, influenciam e consolidam a cultura<sup>96</sup> do fragmento. Poderíamos complementar dizendo que, atualmente, a cultura do hipertexto provocado pela internet amplia ainda mais essa linguagem fragmentada.

Se o público leitor dos tempos pré-televisivos era um sujeito ‘de uma coisa de cada vez’, os leitores pós-televisivos são sujeitos de ‘várias coisas ao mesmo tempo’. O foco de atenção, antes centrado num objeto que o cobria, teve de se ampliar para acomodar uma variedade de elementos que o saturam.<sup>97</sup> (Somoza Rodriguez, 2005, p. 295, tradução nossa)

O mais importante nessa palavra – fragmento – é que ela explicita que essa cultura forma o todo por meio de pequenas partes de outros todos. No entanto, pode-se dizer que esses restantes desses outros todos se perdem completamente ou, pior, é como se nunca tivessem existido para o público que está acostumado a ler/ver apenas trechos.

A questão é que a leitura atualmente se dá de forma, fragmentada, num mundo em que cada texto é pensado como uma unidade separada de informação. Essa forma de leitura reflete na relação com as obras, já que o livro impresso dá ao leitor a percepção de totalidade, coerência e identidade – o que não ocorre na tela. (Chartier<sup>98</sup>, 2007, s/p)

Isso também acontece no livro didático, pois boa parte do seu conteúdo é formada por várias informações, vários fragmentos. Por exemplo, no infográfico fornecido anteriormente no Capítulo 1 (p. 51), o total é o processo de formação da cárie. Entretanto, as pequenas seções que fazem parte desse todo não são muito bem explicadas ou esclarecidas: as bactérias, a falta ou a precariedade de higiene, o ácido, a broca do dentista etc. Apesar de estarem todos presentes, eles se perdem como informações completas. Por que bactérias e não micróbios ou germes? O que são bactérias? O que é ácido? Por que se forma ácido? E outras tantos assuntos que poderiam ser abordados apenas com o tema

---

<sup>95</sup> “A fotografia completou o processo de transformar a imagem em mercadoria abundante e barata mas, ironicamente, essa abundância toda acabou por esvaziar as imagens de uma parte do seu poder simbólico tradicional. Quanto maior o valor atribuído ao universo total de imagens, menor o valor que se imputa a qualquer uma delas individualmente. Nesse paradoxo apenas aparente reside uma característica fundamental da lógica da circulação de informações e signos na modernidade e, mais ainda, na pós-modernidade: o esvaziamento do sentido não pela sua supressão mas pela sua propagação ilimitada.” (Cardoso, 2000, p. 53).

<sup>96</sup> “Cultura aqui é entendida como o repertório de significados que já tinham sido produzidos e armazenados pela humanidade, como um acervo de significações que vão sendo disponibilizadas de geração em geração, cada uma delas o recebendo, interferindo nele, transformando-o, enriquecendo-o e repassando-o para a próxima geração.” (Severino, 2001, p. 74.)

<sup>97</sup> “Si el publico lector de los tiempos pre-televisivos era el sujeto ‘de una cosa por vez’, los lectores post-televisivos son sujetos de ‘varias cosas al mismo tiempo’. El foco de atención, antes centrado en un objeto que lo colmaba, debió ampliar-se para dar cabida a una variedad de elementos que lo saturan.”

<sup>98</sup> CHARTIER, Roger. Os livros resistirão às tecnologias digitais. Revista Nova Escola. Disponível em <[http:// revista.escola.abril.com.br/edicoes/0204/aberto/mt\\_245139.shtml](http://revista.escola.abril.com.br/edicoes/0204/aberto/mt_245139.shtml)>. Acesso em 15 jul. 2008.

cárie. Logicamente que isso acontece numa revista de grande circulação, cujo lema é justamente o de facilitar a leitura de algo que seria supostamente complexo.

Esse exemplo dado pode ilustrar bem o formato de um livro didático da atualidade, pois há uma profusão de imagens e textos diversos que, teoricamente, facilitam sua leitura, tornando o livro mais prazeroso, pois não se exige tanto esforço mental.

A leitura desse novo tipo de livro didático implica em se conhecer mais sobre como se processa a decodificação do verbal e do não verbal, em como acontece a compreensão de um texto, em como se interpreta uma mensagem que é mais visual.

Como diz Joly<sup>99</sup> (1996), o uso de imagens em todas as instâncias está se generalizando, pois somos levados a utilizá-las, decifrá-las e interpretá-las a todo instante, e isso cria um paradoxo:

[...] por um lado, lemos as imagens de uma maneira que nos parece totalmente ‘natural’, que, aparentemente, não exige qualquer aprendizado e, por outro, temos a impressão de estar sofrendo de maneira mais inconsciente do que consciente a ciência de certos iniciados que conseguem nos ‘manipular’, afogando-nos com imagens em códigos secretos que zombam de nossa ingenuidade. No entanto, nenhuma das duas impressões se justifica por inteiro. Uma iniciação mínima à análise da imagem deveria precisamente ajudar-nos a escapar dessa impressão de passividade e até de ‘intoxicação’ e permitir-nos, ao contrário, perceber tudo o que essa leitura ‘natural’ da imagem ativa em nós em termos de convenções, de história e de cultura mais ou menos interiorizadas. (p. 10)

Essa reflexão, que é mínima de acordo com Joly (1996), ajuda a compreender melhor a imagem. Isso significa não apenas a própria imagem como também os possíveis significados que pode veicular, mas “não é possível analisar essas imagens se não se souber do que se está falando nem porque se quer fazê-lo” (p. 28).

Não se pode pensar que essa leitura será universal e homogênea. Cada um perceberá a imagem de uma forma e a interpretará conforme o que conhece. Por exemplo, se uma criança desenha uma bola numa folha de papel e a mostra para um adulto, este perceberá que se trata de uma bola, mas que poderá ter muitas leituras: a criança deseja uma bola; a criança quer jogar bola etc. Isso pode também acontecer com o leitor do livro didático. Este está lendo os desenhos, enxergando as imagens, percebendo o layout, mas não está interpretando corretamente as mensagens que são ali veiculadas.

---

<sup>99</sup> JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 1996



[...] o nosso tempo é caracterizado pela descoberta da linguagem e do discurso, e a consciência de que não há dizer natural. Em nenhum lugar se admite o inocente. É um tempo terrível, e tudo tem significação. Até mesmo um discurso gráfico. Ainda acrescenta: “O discurso gráfico é um conjunto de elementos visuais de um jornal, revista, livro ou tudo que é impresso. Como discurso, ele possui a qualidade de ser significável; para se compreender um jornal não é necessário ler. Então, há pelo menos duas leituras: uma gráfica e outra textual”. (Silva, 1985, p. 39)

Para se chegar à compreensão das imagens, não basta apenas oferecê-las incessantemente aos estudantes nos livros didáticos. É necessário que haja um aprendizado para posterior uso. “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (Kleiman, 2004, p. 13). Assim, deve-se trabalhar o *a priori* para que mais tarde consiga fazer as relações necessárias para compreender o todo.

[...] em uma leitura proficiente entram em jogo o conhecimento de regras sintáticas, pressuposições semânticas, restrições colocacionais e estilísticas, imposições pragmáticas e inferências para que o leitor possa prever e confirmar o que está sendo lido. (Yamazaki<sup>100</sup>, 2007, p. 6)

As imagens fotográficas, mesmo sendo mais realistas, também podem veicular mensagens que não condizem com a realidade do seu contexto: as fotos não têm profundidade, são bidimensionais, não há movimento, suas cores não são fiéis etc. É por meio de um aprendizado, de preferência precoce, que as pessoas conseguem compreender melhor a mensagem que ela transmite (Joly, 1996).

[...] a análise da imagem, inclusive da imagem artística, pode desempenhar funções tão diferentes quanto dar prazer ao analista, aumentar seus conhecimentos, ensinar, permitir ler ou conceber com maior eficácia mensagens visuais. (p. 47)

Todo esse processo de aprendizado da leitura do não verbal é lento e exige ser induzido, provocado. Isso, entretanto, não faz desaparecer o prazer estético, pelo contrário, este é estimulado, pois “[...] aguça o sentido da observação e o olhar, aumenta os conhecimentos e, desse modo, permite captar mais informações (no sentido amplo do termo) na recepção espontânea das obras” (Joly, 1996, p. 47).

No caso dos livros didáticos, o significado é gerado pelo global, ou seja, pelo verbal e não verbal, pela interação dos diversos elementos presentes na sua

---

<sup>100</sup> YAMAZAKI, Cristina. Estratégias cognitivas e metacognitivas na edição de texto: uma proposta de diálogo entre estudos sobre leitura e legibilidade e a experiência dos editores. In: Edição de texto. II Congresso Virtual do Departamento de Literaturas Românicas. *Actas...* Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2007.

configuração. O leitor, por meio de seu saber sócio-histórico-cultural, conseguirá fazer uma leitura ou não. E se fizer uma leitura, esta poderá ser total ou parcial, coerente com os elementos presentes, levando-se em consideração o contexto, o objetivo da mensagem e a expectativa deste (Joly, 1996).

Assim, quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras. Correndo o risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras. (Joly, 1996, p. 133)

Dessa forma, uma grande parcela dos leitores da atual geração, que muitos consideram como não leitores, continuam lendo, mas leem textos que são facilitados na sua formatação. Não leem textos mais complexos, que exigem mais concentração e dedicação.

O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (Chartier, 1998, p. 103-104)

No início do processo de letramento de uma pessoa, ela seria levada a ler textos considerados menos densos como os livros infantis, que possuem mais figuras que textos escritos.

A compreensão do texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou ainda, porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a compreendê-lo. (Kleiman, 2004, p. 10)

Com o tempo, já na escola, essa pessoa, ao ter contato com leituras do cânone escolar, melhoraria paulatinamente seu nível de letramento. Nesse caso, é a escola quem pode fazer esse papel de mediador do que seria ideal para a leitura, não apenas a de ficção ou de livros didáticos, mas de outros que trariam igual ou maior benefício para o leitor. Na internet ou no livro didático, o leitor não se depara com textos completos, mas apenas fragmentos. Um romance é uma obra que se lê lentamente, reflexivamente. Não é como num site em que se lê passando de uma informação a outra (Chartier, 2007).

[...] na leitura de textos mais previsíveis, de não ficção, a leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo lido. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. [...] Também a estratégia metacognitiva implica uma reflexão sobre o próprio conhecimento [...]. [...] esse conhecimento metacognitivo é desenvolvido ao longo dos anos de uma pessoa [...]. (Kleiman, 2004, p. 34-35)

Isso requer treinamento constante. Não se aprende apenas a decodificar e a compreender num pequeno espaço de tempo. Isso leva muito tempo: mais até que o próprio tempo de anos que a criança frequente a Educação Básica. Sobre a leitura, as conjecturas que se podem fazer, as distinções de gênero com que já se está familiarizado, o reconhecimento ou não de palavras e frases relacionadas ao tópico – processo de leitura *bottom-up* (hipótese ascendente) e *top-down* (hipótese descendente)<sup>101</sup> (Kato<sup>102</sup>, 1985) – são ações que tornam a leitura mais fluente, mais rápida. Com isso, o processo mental também se torna mais rápido, pois é necessário processar o que os olhos leem para que não haja uma sobrecarga de informações no cérebro.

Se o material que os olhos estão percebendo não for processado rapidamente, haverá uma situação semelhante ao engarrafamento que se forma quando o tráfego de carros deixa de fluir normalmente numa hora de pique. Chegado um momento, tudo para; na leitura, esse é o momento em que estamos apenas passando o olho por cima, sem compreender nada. (Kleiman, 2004, p. 36)

Por isso, “saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações, de modo que o domínio de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção entre alternativas” (Marcuschi, 2001, p. 48) tornaram-se importantes na atual sociedade, visto que “[...] os meios eletrônicos alteraram profundamente a maneira de os indivíduos entenderem e atuarem na sociedade” (Jacques, 2002, p. 7-8), mas isso não é tarefa tão simples. Ainda mais quando o objeto apresenta apenas texto, em que as informações presentes não estão na forma

---

<sup>101</sup> “O leitor idealizado pelo modelo ascendente é aquele que analisa cuidadosamente o input visual e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo. O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apóia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas.” (Kato, 1985, p. 52-53)

<sup>102</sup> KATO, Mary. Leitor: de analisador a reconstrutor. In: \_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 51-62.

hipertextual, ou seja, é um texto linear em que as informações se sucedem de forma que o leitor precisa fazer as inferências e a coerência para entender o todo.

O hipertexto, da forma como é utilizado na Internet, não pode ser reproduzido nos livros didáticos, mas alguns recursos semelhantes são utilizados como, por exemplo, os quadros explicativos inseridos ao lado do texto principal, fotos ou desenhos ilustrativos, bibliografia, citações e as já utilizadas notas de rodapé. “O design gráfico atual toma partido da fluidez e da virtualidade da mídia digital. Seus resultados podem ser totalmente dependentes dos meios eletrônicos ou o reflexo desta nova liberdade sobre meios tradicionais (Jacques, 2002, p. 33).

Todos esses recursos podem estar distribuídos pela página, mas operam como elementos descontínuos e sem sequência obrigatória no ato da leitura (Marcuschi, 2001). É relevante notar que as notas de rodapé são os recursos mais antigos e são semelhantes aos links das páginas da Internet. Sobre isso, Somoza Rodrigues (2005) diz:

As notas de rodapé ou as notas ao final do capítulo, ou seja, o chamado ‘aparato erudito’ de um texto científico ou acadêmico constituem uma forma de hipertexto antes da era digital, pois interrompem a leitura linear e formam textos ‘paralelos’ (esclarecedores, ampliadores, de referência etc.) ao principal.<sup>103</sup> (p. 287, tradução nossa)

Para Marcuschi<sup>104</sup> (2001), o hipertexto é uma realidade que deve ser levada em consideração na atualidade, pois está presente em quase todas as publicações vendidas no Brasil. Logo, é natural que faça parte do universo escolar por meio do livro didático. Dessa forma, o hipertexto delega ao leitor a decisão de integrar conhecimentos, exigindo que este faça conexões cognitivas muito fortes e difíceis. A isso, ele chama de *stress cognitivo*, ou seja, “a carga ou pressão cognitiva que o hipertexto põe a mais para o seu leitor em relação ao leitor de um texto impresso e linear” (p. 85), visto que “o hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconsequentes” (p. 90).

Para Jacques (2002), é a familiaridade com determinada linguagem que pode torná-la mais legível para um público específico. Essa linguagem, que é atualmente múltipla, permite também uma variedade de leitura que torna a participação do leitor mais ativa na

---

<sup>103</sup> “Las citas a pie de pagina o a final de capitulo, es decir, el llamado ‘aparato erudito’ de un texto científico o académico constituyen una forma de hipertexto previa a la era digital en tanto interrumpen la lectura lineal y configuran textos ‘paralelos’ (aclaratorios, ampliatorios, de referencia, etc.) y al principal.”

<sup>104</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, 2001 (79-111).

construção da mensagem e não apenas o do receptor passivo, “tornando dinâmico o processo de interpretação da obra” (p. 34).

Apesar de Kleiman (2004) dizer que a leitura “é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (p. 10), no caso do hipertexto, não há fronteira distinta entre eles: o leitor é também autor. Antes, cada um tinha o seu papel: o autor, o editor, o tipógrafo, o distribuidor, o leitor etc. estavam todos delimitados nas suas funções. No mundo eletrônico, “todas estas operações podem ser acumuladas e tornadas quase contemporâneas uma das outras” (Chartier, 1998, p. 16).

Sendo assim, ‘antigamente’ a leitura que se pensava era apenas o ler, o escrever, o falar e o ouvir, hoje ela se torna mais ampla:

Precisamos aprender a ver e representar, bem como interpolar algo entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluido. [...] O telefone, ao possibilitar diálogos não-face-a-face, não trouxe tantas novidades como a Internet e o correio eletrônico vêm causando nas estruturas textuais. (Marcuschi, 2001, p. 48-49)

Para que isso se torne de fato realidade, o papel da escola é fundamental. Sendo assim, Kleiman (2004) afirma que um problema maior seria que a atual escola não ofereça condições para que o jovem consiga delinear objetivos específicos em relação à leitura. Para ela, a escola impõe leituras como pretexto para outras atividades, como cópia, resumo, análise sintática, pontos gramaticais e outros que não sejam o avanço da própria leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora.

Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata da leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (p. 30)

Apesar de os PCN apresentarem, nos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (p. 32), que o ensino dessa disciplina deve levar o aluno a “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do

discurso”, não é bem isso o que acontece na maioria das escolas. Sobre isso, Rojo (2002)<sup>105</sup> e Kramer e Oswald (2002)<sup>106</sup> afirmam que, no caso da sociedade brasileira, a escola não consegue formar bons leitores e produtores de textos, proficientes e eficazes, chegando até conseguir o contrário: afastá-los da leitura ou, pior, impedi-los de ler proficientemente. Somoza Rodrigues (2005) também faz o mesmo questionamento: “e se não é na instituição escolar, onde podem os jovens adquirir a habilidade e o treinamento para a leitura rápida, silenciosa, competente, própria de um leitor experiente?”<sup>107</sup> (p. 305, tradução nossa).

No entanto, isso não acontece somente num país do chamado mundo subdesenvolvido. Chartier (1998) relata que, na França, 12,5% dos jovens eram considerados iletrados “porque, para ler, eram obrigados a oralizar e só conseguiam escrever foneticamente” (p. 100).

## Semiótica

Embora não seja esse o eixo da pesquisa, consideramos oportuno trazer algumas discussões sobre a questão da semiótica uma vez que ela permeia toda a questão do layout de uma página do atual livro didático:

[...] depois do surgimento da hipermídia com seus fluxos e enxurradas de signos enchendo as telas dos monitores, também com as mudanças que estão se instaurando no mundo do marketing [...], parece estar se tornando cada vez mais necessário compreender em profundidade como os signos agem. (Santaella, 2002)<sup>108</sup>

A semiótica, constituída no início do século XX, é uma ciência ainda relativamente nova e, conseqüentemente, ainda em pleno desenvolvimento, como podemos perceber nas várias pesquisas que embasam as teorias que a cercam (Santaella, 2002; Santaella; Nöth,

<sup>105</sup> ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: ‘Ler é melhor que estudar’. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

<sup>106</sup> KRAMER, Sônia; OSWALD, Maria Luiza. Leitura e escrita de professores em três escolas de formação. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

<sup>107</sup> “Y si no es en la institución escolar ¿dónde pueden adquirir los jóvenes la habilidad y el entrenamiento para la lectura rápida, silenciosa, competente, propia de un lector experto?”

<sup>108</sup> SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



2007<sup>109</sup>). Não são poucos os autores que se debruçam sobre essa área ainda tão complexa e, mesmo assim, não há um consenso mais amplo sobre os seus fundamentos.

De modo geral, podemos entender semiótica como uma ciência que engloba todas as linguagens presentes em nossas vidas (Coelho Netto<sup>110</sup>, 1999) e que também é a “ciência geral de todas as linguagens” (Santaella<sup>111</sup>, 1983, p. 7). Ela tem como função não apenas classificar e descrever todos os tipos de signos, mas também “a compreender qual a natureza e quais são os poderes de referência dos signos, que informação transmitem, como eles se estruturam em sistemas, como funcionam, como são emitidos, produzidos, utilizados, e que tipo de efeitos são capazes de provocar no receptor” (Santaella, 2002, p. 4). Por isso, a necessidade de entendermos como as linguagens afetam o modo como entendemos o mundo a nossa volta e como isso pode ser relevante para entender a linguagem específica que vemos hoje nos livros didáticos.

As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido. (Santaella, 1983, p. 13)

Para compreender qualquer objeto concreto ou abstrato, a mente se vale de signos como mediação entre a pessoa e esse objeto. Sendo assim, o simples fato de olhar para algo ou pensar nele já carrega uma interpretação “visto que é sempre o resultado de uma elaboração cognitiva, fruto de uma mediação sógnica que possibilita nossa orientação no espaço por um reconhecimento e assentimento diante das coisas que só o signo permite” (p. 51).

No caso da palavra oral ou escrita, o objeto imediato é o aspecto gráfico ou acústico daquela palavra, mesmo não apresentando nenhuma relação real ou imaginária com o objeto. “Há signos que são interpretáveis na forma de qualidades de sentimento; há outros que são interpretáveis através de experiência concreta ou ação; outros são passíveis de interpretação através de pensamentos numa série infinita” (Santaella, 1983, p. 59-60).

No entanto, quando se fala em linguagem, isso não quer dizer especificamente língua, pois esta compreende um conjunto de palavras, expressões e regras gramaticais que

---

<sup>109</sup> SANTAELLA, Lucia.; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

<sup>110</sup> COELHO NETTO, José Teixeira. *Semiótica, informação e comunicação*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

<sup>111</sup> SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

são utilizadas por um determinado povo para se comunicar verbalmente. Dessa forma, como exemplo de língua, temos a língua de sinais dos surdos, a língua portuguesa etc.; e como exemplo de linguagem, temos a linguagem das abelhas, a linguagem das cores, a linguagem arquitetônica etc. É por meio da semiótica que vamos tentar entender como acontece a percepção do *layout* dos livros didáticos pelos estudantes, ou seja, a linguagem existente nesse objeto.

Tão natural e evidente, tão profundamente integrado ao nosso próprio ser é o uso da *língua* que falamos, e da qual fazemos uso para escrever – língua nativa, materna ou pátria, como costuma ser chamada –, que tendemos a nos esquecer de que esta não é a única e exclusiva forma de linguagem que somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler para que possamos nos comunicar uns com os outros. É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção das formas, volumes, massas, interações de forças e movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (Santaella, 1983, p. 10)

Apesar de não estarem completamente definidos os mecanismos dessa percepção pela ciência médica (Farina<sup>112</sup>, 1982), podemos simplificar a sua operação ao fazer uma analogia com uma máquina fotográfica: as imagens são captadas pelo olho (as lentes da câmera) e transferidas para o cérebro (impressas em um filme negativo), que as organizará e as distribuirá de acordo com experiências prévias ou as classificará como uma nova informação. Para fazer isso, o cérebro tem capacidade de perceber variados objetos: distingue diferentes relações espaciais como tamanho, distância, posição etc.; discrimina cores, distinguindo conseqüentemente os objetos; e capta movimentos, sabendo quem (nós mesmos) ou o que (o objeto) se move.

Além desse tipo de classificação da percepção, há também os modos sintético e analítico (Aumont, 1995<sup>113</sup>). O primeiro fundamenta-se numa análise visual de diversos componentes que podem representar diferentes aspectos de uma mesma realidade como,

<sup>112</sup> FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgard Blücher, 1982.

<sup>113</sup> AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1995.

por exemplo, quando visitamos uma escola pela primeira vez e reparamos em todos os seus aspectos, evidenciando as particularidades que compõem o todo. O segundo corresponde a um estímulo, único, que pode dar uma percepção do mundo visual como, por exemplo, uma placa de trânsito que indica mais do que uma simples regra.

Para Peirce<sup>114</sup> (*apud* Santaella, 1983), não há nem pode haver uma distinção entre percepção e conhecimento, pois a percepção é inseparável das linguagens por meio das quais o ser humano pensa, sente, age e se comunica. Assim, para ele, a semiótica seria a teoria sêmica do conhecimento, visto que interessava entender como acontece e se processa a cognição por meio da semiótica.

Sendo a teoria dos signos também uma teoria do conhecimento, não poderia faltar a essa teoria uma teoria da percepção, visto que é justamente a percepção que vai desempenhar o papel de ponte de ligação entre o mundo da linguagem, o cérebro, e o mundo lá fora. (p. 16)

Sendo assim, os signos fazem a mediação entre o nosso entorno e a mente do ser humano, por isso a necessidade de se ter um repertório cognitivo que faça a ligação entre os diversos signos para um mais completo entendimento.

A partir do que fora explanado a cerca da semiótica e sua relevância no contexto da presente pesquisa, no caso do livro didático, o estudante é obrigado a interpretar cada elemento existente isoladamente e, ao mesmo tempo, no contexto em que se insere, e isso exige que esteja preparado para interpretar e compreender a mensagem, o que nem sempre acontece, visto que um signo utilizado pode não pertencer ao seu repertório cultural. Pode também o elemento interferir na análise deste, pois a criança, por meio de sua percepção, demonstrará sentimentos que contribuirá de forma significativa para o julgamento do que está vendo.

Diante de qualquer fenômeno, isto é, para conhecer e compreender qualquer coisa, a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos. E isto, já ao nível do que chamamos de percepção. Perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em julgamento de percepção, ou

---

<sup>114</sup> Charles Sanders Peirce (1839-1914), cientista, matemático, historiador, filósofo e lógico norte-americano, é considerado o fundador da moderna Semiótica. Graduou-se com louvor pela Universidade de Harvard em química, fez contribuições importantes no campo da Geodésia, Biologia, Psicologia, Matemática, Filosofia. Peirce, como diz Santaella [...], foi um "Leonardo das ciências modernas". Uma das marcas do pensamento peirceano é a ampliação da noção de signo e, conseqüentemente, da noção de linguagem. (CENEP – Centro de Estudos Peirceanos. Charles Sanders Peirce. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/cepe/peirce/peirce.htm>. Acesso em: 06 jun. 2009.

melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido. Nessa medida, o simples ato de olhar já está carregado de interpretação, visto que é sempre o resultado de uma elaboração cognitiva, fruto de uma mediação sógnica que possibilita nossa orientação no espaço por um reconhecimento e assentimento diante das coisas que só o signo permite. (Santaella, 1983, p. 51)

A leitura, principalmente a verbal, é aquilo que os PCN aconselham como um dos objetivos principais na área de língua portuguesa. Para isso, devemos utilizar os gêneros literários como forma de atingir as crianças por meio de textos que são mais comuns no dia a dia desses estudantes. No entanto, com essa ênfase no grafocentrismo da nossa sociedade, a leitura de outras linguagens fica comprometida, pois não é incentivada suficientemente para que a leitura seja mais do que decodificação: seja uma leitura holística. Isso também pode ser consequência da formação dos professores de português, pois estes muitas vezes não têm o preparo técnico suficiente, visto que se centram nas atividades metalingüísticas, que são as que manejam com desenvoltura, pois as faculdades de Letras dão ênfase na Linguística e na Literatura, e a licenciatura é relegada a um segundo plano.

## CAPÍTULO 4

### **Avaliando o design dos atuais livros didáticos**

A ideia desse capítulo é avaliar os atuais livros didáticos de língua portuguesa, baseando-se na teoria previamente descrita nos capítulos anteriores. Após isso, será feita a análise de como esse tipo de formato pode interferir na aquisição de conhecimentos pelos estudantes.

Para isso, foi selecionado um livro dos muitos disponíveis na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A escolha recaiu sobre a 4ª série da coleção *L.E.R: leitura, escrita e reflexão*, de Márcia Leite e Cristina Bassi, publicado em 2003 pela FTD. Trata-se de uma das coleções mais recentes disponíveis no acervo da BLD. Não foram selecionados os das séries anteriores por que apresentam textos não verbais em demasia, visto que são destinados a um público que geralmente não domina a leitura proficientemente. Poderíamos ter escolhido outra coleção de outra editora, mas isso não seria relevante, pois a grande maioria dos livros didáticos do Brasil possui similar design comparados com os da mesma série e do mesmo nível de ensino.

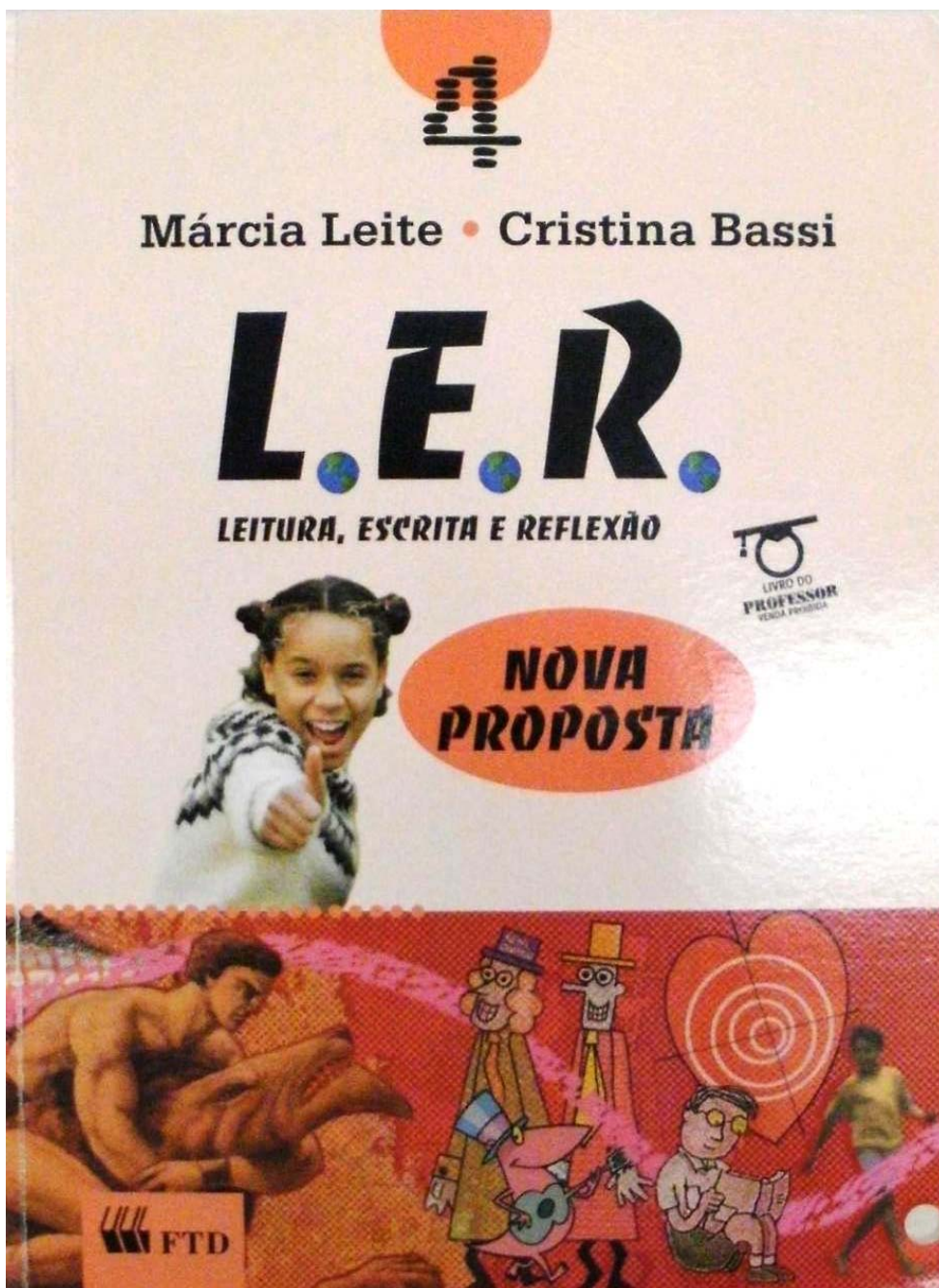
#### ***L.E.R: leitura, escrita e reflexão – 4ª série***

Esse livro é um exemplo típico da recente safra de livros didáticos com um design totalmente ilustrado. Há textos verbais, mas em pouca quantidade se compararmos aos anteriores da década de 1960, que apresentavam praticamente 100% de textos em suas páginas.

O conteúdo da capa (Figura 01) já mostra o que será encontrado em seu miolo: abundância de imagens, certa informalidade demonstrada por fotos de crianças pertencentes à mesma faixa etária dos seus consumidores, bem colorido, fontes também coloridas etc. Essa capa poderia ser veiculada como uma propaganda *outdoor*, pois se assemelha aos recursos gráficos que a publicidade utiliza para promoção de um produto para o mercado: poucas

palavras e muitas imagens, para um público que não tem tempo de ler uma proposta detalhada e demoradamente.

O título, que é a abreviatura de (L)leitura, (E)escrita e (R)reflexão, é separado por uma pontuação diferente: os pontos são imagens do globo terrestre, tornando evidente o



**Figura 25.** Capa do livro *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão* de Márcia Leite e Cristina Bassi (2003).



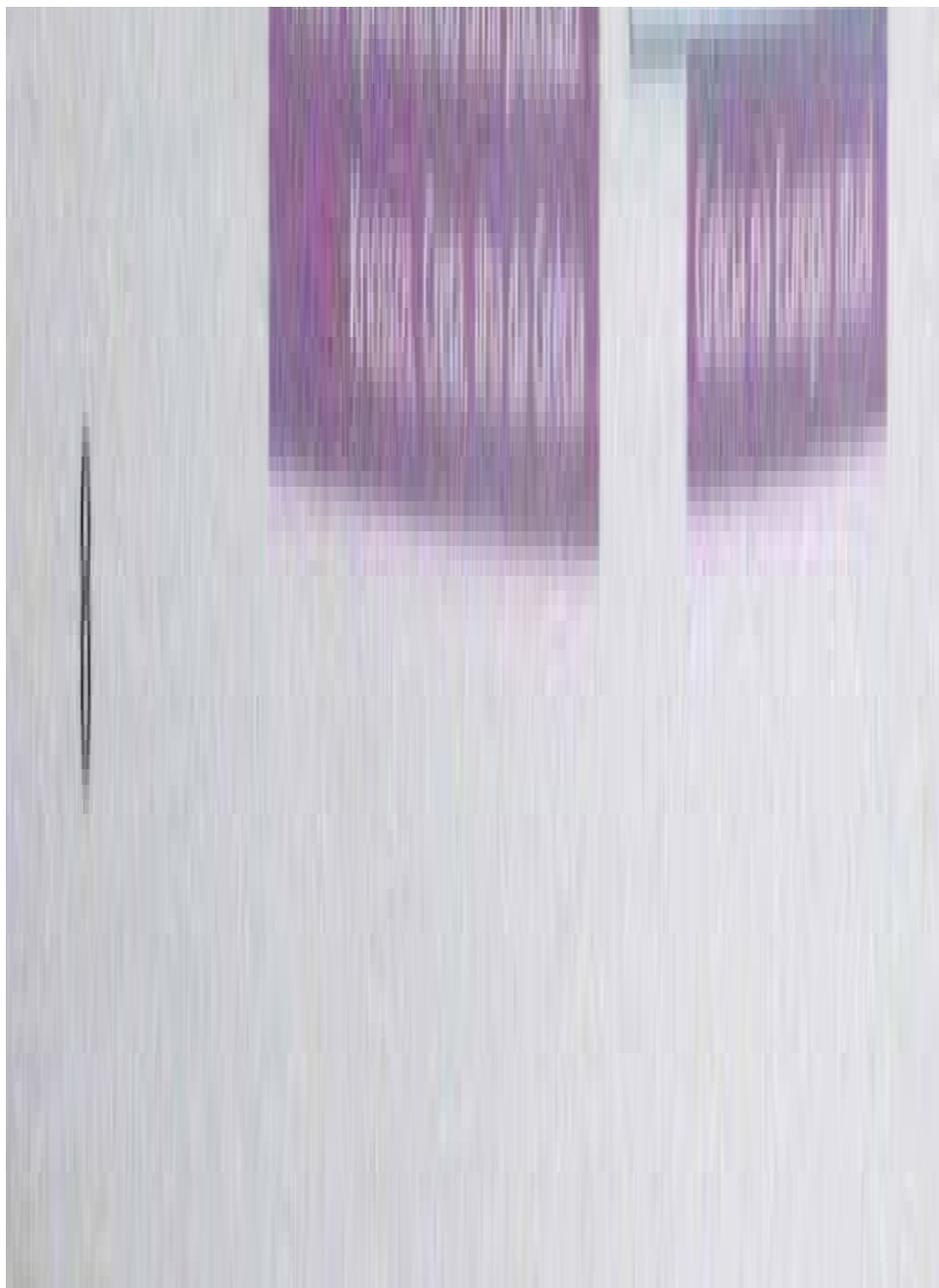
seu caráter de globalização (Figura 25). Há uma foto de uma menina, sinalizando positivo com o característico polegar para cima, dando a entender, somado ao destaque em laranja no centro da página, onde está escrito em letras pretas *NOVA PROPOSTA*, que se trata de algo novo e que merece a sua atenção e aprovação. Sobre isso, Bittencourt (2008) diz:

A introdução do termo “novo” nos títulos das obras escolares foi, e tem sido, uma das táticas mais usuais para facilitar a comercialização de textos aparentemente inovadores, mas que, na realidade, são meras repetições dos mesmos livros. (p. 83)

Na parte inferior, há algumas figuras, fotos e ilustrações sobre um fundo colorido, que são uma prévia do que será possível encontrar como adorno no seu conteúdo. Além das ilustrações, que se parecem mais com figuras comumente encontradas nas histórias em quadrinhos voltadas para o público infantil, há também uma foto de um jogador de futebol e parte de uma pintura.

O início de cada unidade é semelhante em termos de design (Figura 26): a palavra *unidade* escrita com uma fonte colorida sobre um fundo preto. A cor escolhida, no caso, um rosa, será a cor básica de todas as páginas do capítulo: as falas, as vinhetas, alguns excertos, os subtítulos etc. Há uma foto de um menino, vestido como se fosse para uma batalha daquela época, mas com tênis, falando sobre a história grega que os alunos vão ler na próxima página. Por que esse tipo de roupa? Seria uma fantasia baseada nas cruzadas? Seria provavelmente a fantasia de um personagem recente da galeria de heróis que a televisão lança o tempo todo? Estaria ela relacionada ao exercício? A resposta é sim, pois remete ao texto que lerão, mas como fazer essa conexão entre com o que o garoto está vestindo e o que se proporá como atividade? A decoração da página é justificada pela história grega: uma ilustração com afrescos gregos, uma foto do Parthenon e um mapa da região, mas que mostra um bom destaque para a Itália e outros países fronteiriços também, competindo a atenção com a Grécia. Nesse caso, a criança recebe essas várias imagens que fazem coerência com o todo, mas que sem um conhecimento prévio, não conseguirá atrelar uma imagem a outra nem à história que lerá. Serão elementos independentes. Sem a intervenção do professor, a criança conseguiria entender o que vê? Conseguiria associar a imagem à palavra ou ao texto? Muitas vezes, a imagem não dialoga com o texto ou remete a algo muito diferente. Assim, o professor teria de explicar o que era/é o Parthenon, o que é afresco e o que essas imagens especificamente indicam e, por fim, onde é a Grécia e qual a sua importância, historicamente falando, para o ocidente. Todas essas possibilidades não

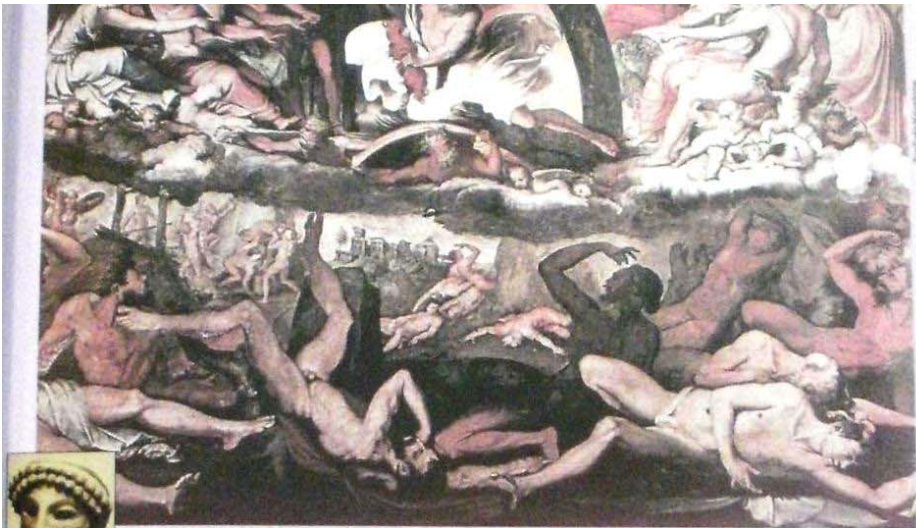
deixam de ser situações ricas para explorar conhecimentos de outras áreas, mas exigiria do professor tal preparo – que remete tanto a formação inicial como a formação continuada.



**Figura 26.** Exemplo de página do livro *L.E.R: leitura, escrita e reflexão*.

Na Figura 27, vemos a apresentação dos personagens do texto que será lido pelos estudantes. Como ilustração, há várias figuras espalhadas pela página, que tem um fundo rosa. Na parte superior, há uma pintura mostrando os prováveis problemas de Zeus. No entanto, não se pode ter certeza o que a pintura apresenta ou representa, pois é muito

confusa e que poucos teriam a certeza de dizer que tal detalhe remete a tal problema, visto que não há uma legenda na ilustração como na página anterior. As duas figuras na parte inferior esquerda são de Hércules e do Leão Neméia, pois estão próximas do texto central. Na parte direita, está Euristeu. A figura colada no canto inferior esquerdo da ilustração maior supostamente é Zeus, mas não há nenhuma indicação sobre isso no texto. Em



*Na antiga Grécia, os gregos acreditavam em muitos deuses. O mais poderoso de todos era Zeus. Apesar de ser casado com a deusa Hera, Zeus teve um filho com uma mulher mortal, a quem deu o nome de Hércules. Hera, enciumada, tudo fez para tornar a vida de Hércules um verdadeiro inferno.*

**Conheça as personagens que vão aparecer na nossa história**

**Hércules** tem uma força sobre-humana. Quando bebê, conseguiu estrangular duas serpentes que a deusa Hera colocou em seu berço para destruí-lo. O menino cresceu forte e aprendeu a usar armas, a domar cavalos e a caçar. Tornou-se um incrível guerreiro e decidiu usar sua força sempre para o bem, apesar de todos os problemas enfrentados durante sua vida.

**Euristeu** é primo de Hércules e rei de Micenas. Como ele inveja a bravura de Hércules e deseja a sua morte, a deusa Hera aproveita-se desse ódio e faz com que nosso herói seja obrigado a obedecer ao covarde Euristeu. Hércules só se verá livre do primo se conseguir realizar doze difíceis trabalhos.

Este leão vive nas florestas de Neméia, região próxima a Micenas. Ele não é um animal comum: sua pele é invulnerável, isto é, nenhuma arma pode feri-lo, porque nem a espada mais afiada nem a seta mais pontuda conseguem penetrar em seu corpo. Um dos doze difíceis trabalhos de Hércules será derrotar o terrível **Leão de Neméia**


9

**Figura 27.** Exemplo de página do livro *L.E.R: leitura, escrita e reflexão*.

relação à fonte tipográfica, a grande maioria dos textos apresenta uma fonte com serifa, mas as falas das crianças – que aparece em algumas das páginas de atividades (Figura 28) como balões de histórias em quadrinhos – e também os títulos das atividades são escritos com fontes não serifadas.

**CONVERSANDO SOBRE O TEXTO**

**1.** Na história há três personagens: Hércules, Euristeu e o Leão de Neméia. Por que só dois deles são citados no título?  
Porque são as personagens principais. Euristeu apenas manda Hércules para a missão, e uma personagem secundária.



**Lembre-se:**  
em uma narrativa, chamamos de **personagens** os seres que vivem as ações das histórias.

**2.** Discuta com seus colegas: se Hércules não tivesse uma força sobre-humana, ele teria vencido o Leão de Neméia? Explique por quê.  
Não. Porque a pele do leão era invulnerável às armas e só alguém com força superior à do homem comum conseguiria segurá-la e enforcá-la no animal.

**3.** Vocês conhecem heróis de histórias atuais que tenham as características de Hércules? Quais são esses heróis? Por que eles se assemelham a Hércules?  
Resposta pessoal do aluno.


**EXPLORANDO O TEXTO**

**1.** A história pode ser dividida em três partes. Identifique os parágrafos que compõem cada uma.

1ª parte  
**INTRODUÇÃO**

Euristeu ordena que Hércules mate o Leão de Neméia. O herói parte em busca do animal.

Vai do parágrafo   1    
ao parágrafo   4  .



12

**Figura 28.** Exemplo de página do livro *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*.





O recurso tipográfico ‘negrito’ é geralmente usado para dar ênfase a trechos no texto. No entanto, na Figura 04, verificamos que o recurso utilizado é a fonte na cor vermelha como forma de chamar a atenção. A partir da página 12 do livro, onde há uma ilustração que mostra Hércules partindo em busca do Leão de Neméia, começa aquilo

**PRODUÇÃO DE TEXTO**  
**ESCREVENDO UMA HISTÓRIA**

Você vai criar uma história em que um herói enfrenta um antagonista.

**RELEMBRE**  
Na história que você leu, Hércules é o **protagonista** e o Leão de Neméia **antagonista**. Cada um deles tem atributos especiais.

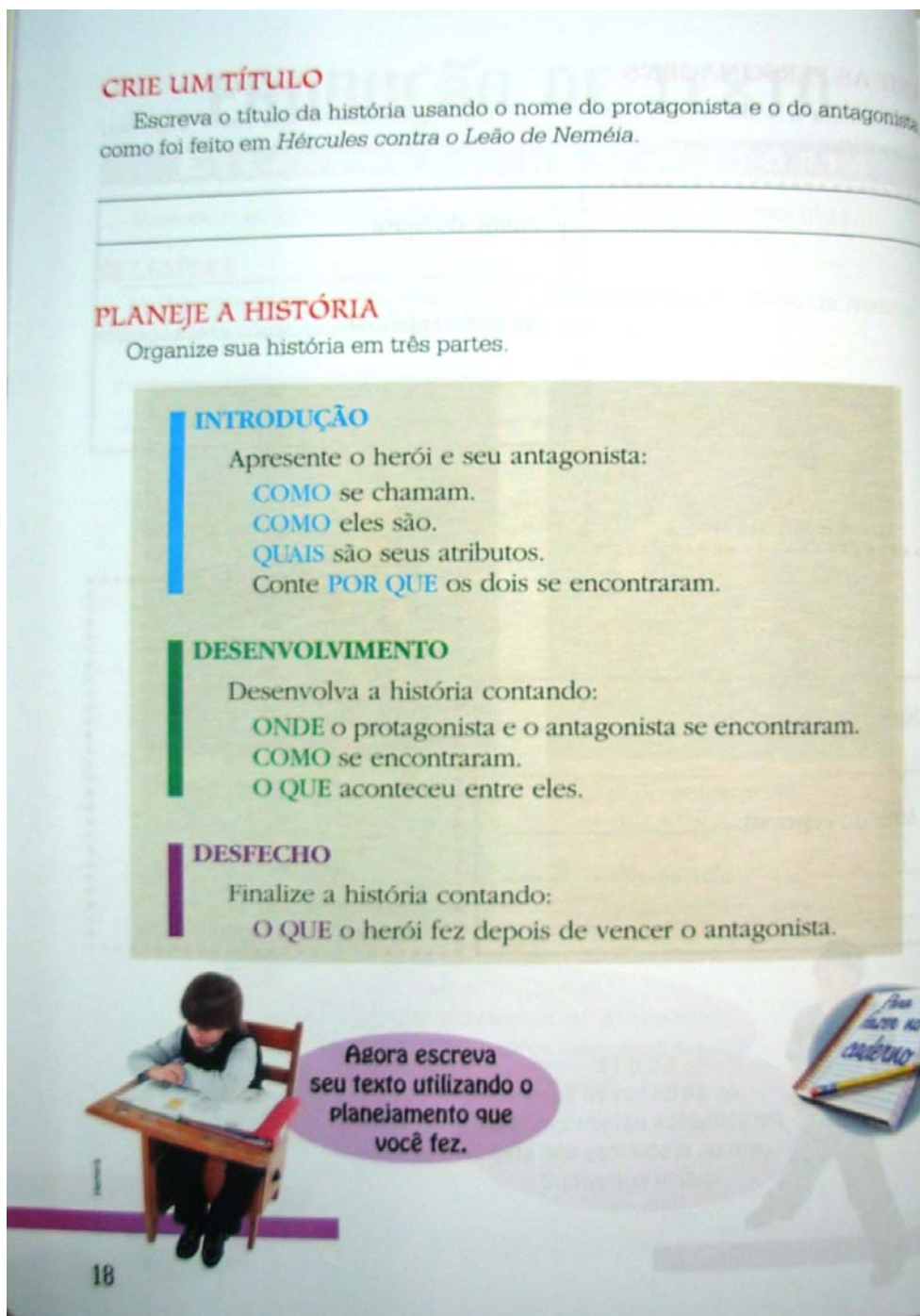
	
Nome do herói: Hércules.	Nome do antagonista: Leão de Neméia.
Atributo especial: tem força sobre-humana.	Atributo especial: tem a pele invulnerável.

Os atributos das personagens combinam com a capacidade de ação delas: a força pode vencer a invulnerabilidade.

16

**Figura 29.** Exemplo de página do livro *L.E.R: leitura, escrita e reflexão*.

que é praxe nos livros didáticos: o texto previamente lido vira pretexto para uma série de exercícios – primeiro de interpretação e, depois, de pontos gramaticais e redação ou alguma outra produção escrita (Figura 29). No caso, a explicação é sobre as características de um texto narrativo – o tradicional começo, meio e fim, que aqui foi manifestado como introdução, desenvolvimento e desfecho – e tipos e/ou personagens. É



**Figura 30.** Exemplo de página do livro *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*.



ensinado também como organizar uma narrativa, começando pela caracterização dos personagens e, depois, por meio das explicações e características da introdução, do desenvolvimento e do desfecho, é solicitado que escreva uma história com os elementos que organizou (Figura 30). Nessa página, além da cor vermelha para as fontes, foram também utilizadas para dar ênfase: azul, verde e magenta.

**AVALIE SEU TEXTO**

Releia seu texto e confira.

- Você apresentou as personagens e explicou por que se encontraram?
- Contou onde e como as personagens se encontraram e o que se passou entre elas?
- Você mostrou o que aconteceu com o herói?

Que tal fazer uma roda de leitura para que as produções da classe sejam apresentadas em voz alta?



**PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL**

**RECONTANDO A HISTÓRIA DE UM HERÓI**

Escolha o herói de um livro, de um desenho ou de um filme de que você tenha gostado e conte para os seus colegas:

Qual antagonista este herói enfrentou? Como ele o venceu?  
Para não se perder na hora de contar, planeje sua apresentação.

- Apresente o herói:  
Como ele é? Ele tem alguma qualidade especial?
- Apresente o antagonista:  
Como ele é? Que perigo ele oferece?
- Conte o que o herói fez para vencer o antagonista.

Para que você faça uma boa apresentação:

- ♦ Procure treinar sozinho antes de se apresentar.
- ♦ Imagine uma platéia na sua frente. Fale “olhando” para ela. Isso também prende a atenção do ouvinte.
- ♦ Mantenha o tom de voz sempre alto, modulando a voz de acordo com os diferentes momentos do texto (alegria, raiva, tristeza, emoção etc.).

19

**Figura 31.** Exemplo de página do livro *L.E.R: leitura, escrita e reflexão*.

Na Figura 31, percebemos que as três crianças – uma segurando um minivideogame; outra sentada numa bola de basquete – fazem uma sugestão: ler em voz alta para a sala a produção organizada pelo aluno. Nesse momento de atividade oral, há a presença de dois boxes que tentam auxiliar a criança na sua fala: explicar quem são os personagens, treinar sozinho antes da apresentação, mantendo “o tom de voz sempre alto,

**TEXTO**

90

O texto a seguir está escrito em quatro cores diferentes.  
Entenda a legenda com o código das cores:

preto • narrador  
azul • cliente 1  
verde • garçom  
vermelho • cliente 2



## No restaurante

**S**egunda-feira à noite. O restaurante está botando gente pelo ladrão, na fila há horas. Pessoas no bar aguardando a vez. Enfim, uma segunda-feira à noite que todo dono de restaurante pede para o seu sábado. Num canto da sala, sentados à mesa, um baixinho gordo e um magrela alto de óculos redondos. Os dois já tomaram café e [...] o baixinho chama:

2 — Por favor, garçom.

3 O garçom se aproxima, o guardanapo pendurado no braço, como uma tipóia ao contrário. Arrasta os pés exaustos, marcados por quilômetros de filés com fritas.

4 — Pois não, cavalheiro?

5 — Eu queria a conta, por favor.

6 O garçom se espanta com o pedido:

7 — Como, a conta? O senhor já pagou.

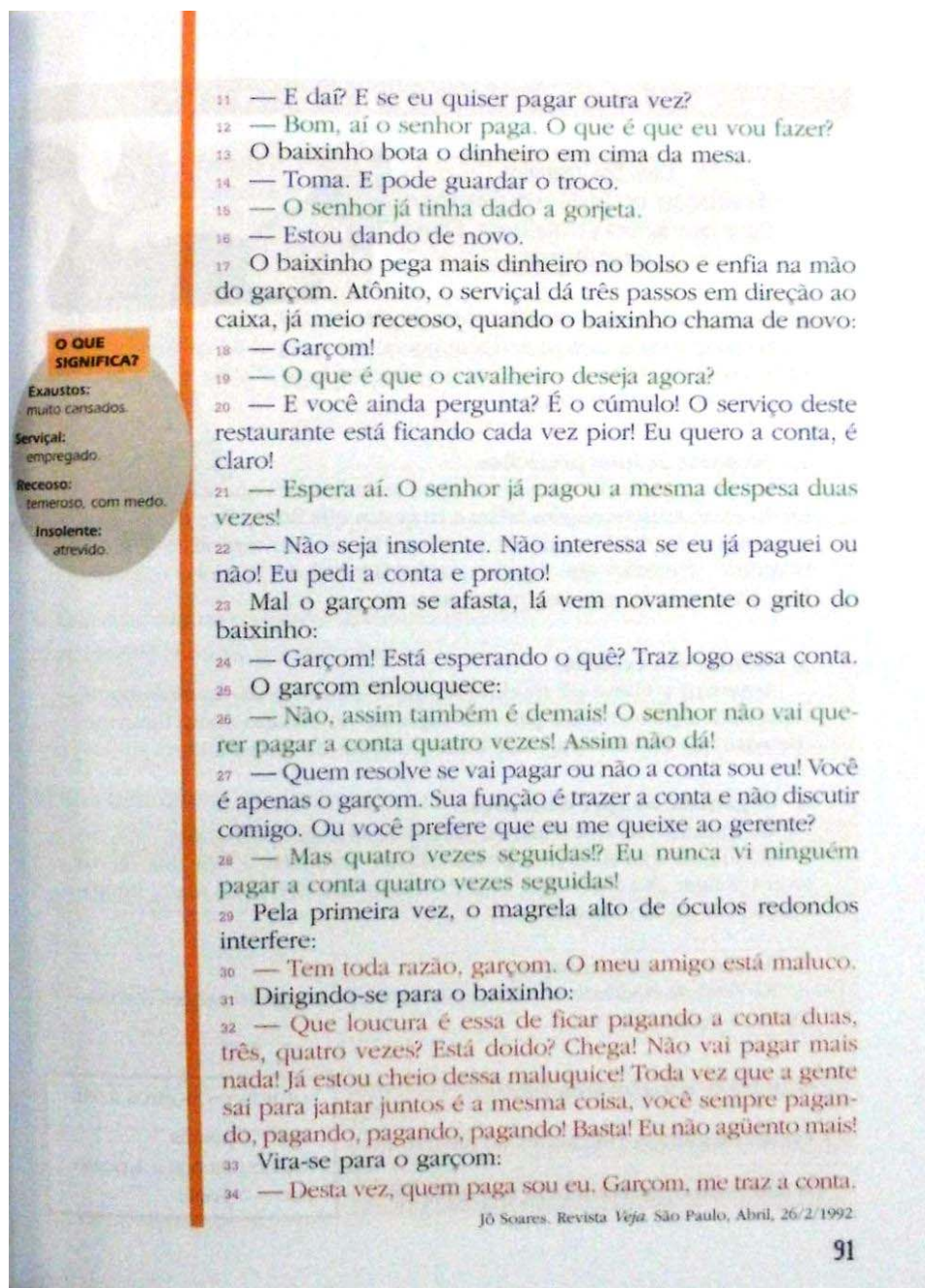
8 O baixinho olha para ele ofendidíssimo:

9 — E eu por acaso tenho cara de quem não pode pagar de novo?

10 — Não se trata disso. Eu só estava avisando que o senhor já pagou a conta.

**Figura 32.** Exemplo de página do livro *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*.





**Figura 33.** Exemplo de página do livro *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*.

modulando a voz de acordo com os diferentes momentos do texto (alegria, raiva, tristeza, emoção etc.)” (p. 19). O primeiro box apresenta cores mais vistosas e resume o que foi explicado em páginas anteriores. O segundo box, que é o mais importante para essa página, visto que dá dicas para o bom falar, está numa cor mais sóbria, o que chama menos a atenção da criança.

Nas Figuras 32 e 33, os autores ou os editores utilizam um recurso que tenta facilitar a leitura das crianças: separar por cores a fala de cada um dos personagens e do

narrador. Isso seria realmente um facilitador, pois ajudaria a criança a saber quem está falando o que e em que turno. No entanto, uma criança dessa faixa etária, cerca de 10 anos, depois de ter contato com leitura durante mais de três anos no período escolar, poderia sozinha saber quem é quem na história lida. Não haveria necessidade de criar uma estratégia desse tipo para auxiliar a criança no seu aprendizado de leitura.

Na Figura 33, temos ainda um box contendo o significado de algumas palavras que podem ser desconhecidas para os alunos. No entanto, deveria haver também outra espécie de glossário, pois nessa história há muitas expressões que não são comuns para crianças dessa idade: “O restaurante está botando gente pelo ladrão”; “... segunda-feira à noite que todo dono de restaurante pede para o seu sábado.”; “O garçom se aproxima, o guardanapo pendurado no braço, como uma tipóia ao contrário”.

Como se pode perceber por esses simples e característicos exemplos das páginas de um livro didático da atualidade, há muito para se analisar no design atual desse objeto, pois apresentam uma profusão de elementos num mesmo espaço.

No entanto, a leitura de todas essas e outras páginas desse livro didático pode ser interpretado diferentemente por outra pessoa, pois cada criança possui uma identidade própria que influenciará a sua compreensão do texto lido.

[...] a leitura do mundo que acompanha a leitura do livro didático será diferente para cada aluno leitor, terá características específicas, podendo mesmo tornar-se ininteligível ou despertar aversão por parte de alguns deles. As palavras, a linguagem podem parecer-lhe absolutamente estranhas ou inaceitáveis. (Barbosa, 2007, p. 32)

Dentre os vários elementos existentes nessas páginas, principalmente para essa faixa etária (em torno de 10 anos de idade), a imagem é a que mais chama a atenção, pois o letramento da linguagem verbal não é ainda muito desenvolvido. Para Joly (1996), uma representação estética, como a encontrada nos livros didáticos, estimula no leitor sensações que geram expectativas diferentes das que seriam fornecidas apenas pela mensagem verbal. Como diz Jean-Luc Godard (*apud* Joly, 1996): “Palavra e imagem são como cadeira e mesa: se você quiser se sentar à mesa, precisa de ambas” (p. 115). Para Lajolo (1996)<sup>115</sup>:

Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale

<sup>115</sup> LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*. INEP. v. 16. n. 69, 1996, p. 3-7.

sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam. (p. 4)

Seria importante que a imagem pudesse ser um importante instrumento para o cognitivo da criança, “porque serve para ver o próprio mundo e interpretá-lo” (Joly, 1996, p. 60). No entanto, desde cedo, o estudante deve entender que a imagem que vemos em todos os lugares, principalmente, as publicadas ou veiculadas pela mídia, podem representar mais do que elas próprias: podem significar preconceitos, produzir “verdades”, reforçar estereótipos etc. Como exemplo, temos o formato do nariz do Hércules, que supostamente é uma característica dos gregos, e também a roupa que o garoto usa, demonstrando algo religioso.

Por outro lado, é possível que as imagens possam provocar indagações e curiosidades se trabalhadas criticamente pelos professores durante a leitura de tais textos. Por exemplo, que outros conhecimentos e experiências, de professores e de alunos, podem contrapor ou dar outros enfoques e interpretações às imagens apresentadas nos livros didáticos? Com isso, podem vir à tona situações que favoreçam o trabalho crítico com as imagens, o que pode facilitar o processo de letramento, visto que podem começar a fazer associações entre imagens e textos que produzam realmente significados concretos.

As imagens contidas nos livros didáticos não são, em si mesmas, impeditivas de um trabalho pedagógico criativo. Elas podem até suscitar, aguçar, apontar as condições para que se coloquem em xeque algumas mensagens veiculadas por essas imagens e suas possíveis interpretações. Ajudar o estudante a dialogar com as mensagens veiculadas pelas imagens que implícita ou explicitamente os livros didáticos trazem pode ser um fértil exercício de autonomia docente. Entretanto, a lógica do livro didático e a sequência das unidades, das atividades propostas, da organização e do arrolamento do conhecimento acaba, aliado a outros fatores, por vincular, as vezes fortemente, a prática do professor a essa lógica.

A ideia de existência de um sentido acabado pode fazer com que a leitura adquira, para o aluno leitor, um caráter de coisa obrigatória que, além de não ser de livre escolha, traga embutido um conhecimento que, por razões as mais diversas, esse leitor pressupõe não poder alcançar ou aceitar. Essa ideia da existência de uma expectativa a ser sistematicamente alcançada afasta o prazer que a prática da leitura poderia proporcionar e transforma essa prática em geradora de conflitos. (Barbosa, 2007, p. 32)

Ao tratarmos da página do livro didático, podemos perceber que, muitas vezes, os elementos constituintes não estão fortemente relacionados entre si, o que não daria a coerência necessária para ser entendida a mensagem. Além do conhecimento prévio, a criança teria de fazer um esforço para interpretar e construir o contexto (Kleiman, 2004). O que seria uma tarefa complexa

[...] porque existe uma rede de relações sintáticas, lexicais, semânticas, pragmáticas, a nível de sentença, período, parágrafo, relações estas que tornam o objeto rico demais para uma percepção rápida, imediata e total. A tarefa, contudo, torna-se acessível mediante a análise e segmentação das partes desse objeto: o esforço para compreender o texto escrito mediante análise e segmentação é aquele que subjaz às estratégias de processamento do texto [...]. (p. 11)

No atual momento, há uma profusão de imagens mostradas na sociedade que impera em todas as mídias. Nesse caso, as crianças estariam acostumadas a essa abundância e perceberiam o livro didático como algo natural, ou seja, a leitura deste seria feita sem problemas ou falta de compreensão do todo, mas a criança não perceberia que lhe falta algo para ler completamente um texto verbal e não verbal. No entanto, isso não é possível se falta à criança conhecimento prévio ou letramento para fazer a conexão necessária para entender o todo. Estaríamos então superestimando o poder de ler da criança ao apresentar o livro didático com aspecto da Internet ou de outras mídias. Além disso, mesmo que a criança esteja acostumada com a abundância de imagens, isso não significa que vai ter a compreensão crítica dos possíveis significados das imagens, o que demandaria a atuação e mediação do professor.

Para Joly (1996), a interpretação de um texto pressupõe não apenas a sua produção, mas também o contexto em que está inserido. Isso significa ter contato com o gênero literário em questão. No entanto, sabemos que muitas crianças não têm, com facilidade, acesso a uma mídia escrita como jornal ou revista, o que pode levá-la a não estar familiarizada com esse visual utilizado na imprensa atual.

Os leitores procuram coerência, mas têm regras inadequadas, no nível cognitivo, que regem essa procura. Assim, encontramos evidências de que os alunos têm regras inflexíveis para a apreensão do tema, que interferem negativamente na compreensão do texto quando este não corresponde à hipótese inicial do leitor. (Kleiman, 2004, p.58)

Para Martins (2006), que considera o livro didático como um híbrido semiótico, as imagens podem apresentar apenas uma inserção que se torna no mínimo imprudente, visto que mais confunde do que ajuda na leitura do livro didático, pois as crianças chegam à



escola com uma alfabetização visual incompleta, precisando ser trabalhada pelo professor nas atividades diárias com a linguagem.

Num livro didático, cuja formatação atual é do tipo multimodal, há uma fragmentação do texto como um todo, pois são vários elementos que compõem o texto: cores, negrito, itálico, fotos, imagens, tabelas etc. Sendo assim, a criança se torna também autora do texto, pois lerá não todos os fragmentos, mas aqueles que chamam a sua atenção, construindo assim o seu próprio texto. Para o(s) autor(es) do livro, que supõe(m) que a leitura será linear e total de todos os elementos presentes, essa seria a lógica da leitura, mas não é o que acontece realmente, pois o estudante pode deixar de ler uma imagem ou texto e terá uma leitura no mínimo fragmentada.

Podemos perceber nesse exemplo de livro que o autor tem um papel realmente secundário, visto que, com a inserção excessiva de imagens e outros elementos, o estético se sobrepõe ao verbal, ou seja, a formatação se torna um elemento tão importante quanto o próprio conteúdo. No caso dessa disciplina, o ensino da língua materna se tornaria também secundário, dada a relevância da mensagem visual. Se não secundário, pelo menos bastante dependente de uma boa orientação por parte do professor.

Essas são algumas reflexões pensadas a partir da leitura feita e da pesquisa levantada na Biblioteca do Livro Didático. As palavras de Somoza Rodriguez (2005) dão uma demonstração de quão importante pode ser essa característica atual do livro didático em inserir uma grande quantidade de linguagem não verbal.

Com base nessas práticas escolares, devemos nos perguntar em que momento a instituição escolar oferece às crianças e aos jovens as ferramentas e o treinamento necessário para construir uma história organizada, contínua, lógica, que relaciona causa e efeito, passado e futuro, objeto com conceito, acontecimento com norma. E verificamos que, nomeando essas operações, só mencionamos as etapas primárias do processo de conhecimento, resignando-nos a ser incapazes de aspirar à utilização de uma lógica da complexidade acerca do mundo social e natural de que fala a escola como, por exemplo, de "movimento repetitivo", de que os efeitos atuam sobre as causas, de que o futuro também condiciona o passado, de que existe memória de eventos que nunca ocorreram, de que a transformação do sujeito em objeto de si mesmo é condição do desenvolvimento da sua própria humanidade (Morin, 2004). Nossa percepção é de que, em alguns casos de livros didáticos da última geração, o estilo exagerado "hipertextual" não passa

de uma moda trivial ou, no pior dos casos, uma fraude comunicativa.<sup>116</sup>  
(p. 300, tradução nossa)

Muitas vezes, o estudante necessita que alguém faça essa intermediação entre o que está sendo lido e sua interpretação. Fazer leitura do verbal e entender suas nuances não é uma tarefa simples. Se juntarmos a isso a linguagem não verbal e a falta de conhecimento prévio, teremos uma leitura muito mais difícil e, talvez, repleta de lacunas no entendimento do todo, podendo levar o aluno a desistir precocemente de uma atividade que Fischer (2006) disse ser a mais admirável para um ser humano cultivar.

---

<sup>116</sup> “Partiendo de estas prácticas escolares, debemos preguntarnos en qué momento la institución escolar proporciona a niños y jóvenes los instrumentos y el entrenamiento necesarios para construir un relato organizado, continuo, lógico, que relacione causas y efectos, pasado con futuro, objeto con concepto, acontecimiento con norma. Y hacemos constar que nombrando estas operaciones sólo hacemos mención de los pasos primarios del proceso de conocimiento, resignándonos a no poder aspirar a la utilización de una lógica de la complejidad acerca del mundo social y natural que en la escuela hable, por ejemplo, de ‘bucle recursivo’, de que los efectos actúan sobre las causas, de que el futuro también condiciona el pasado, de que existe memoria de hechos que no ocurrieron nunca, de que la transformación del sujeto en objeto de sí mismo es condición del desarrollo de su propia humanidad (Morin, 2004). Nuestra percepción es que, en algunos casos de manuales escolares de última generación, el exagerado estilo ‘hipertextual’, no pasa de ser una moda trivial o, en el peor de los casos, un fraude comunicativo.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um dos principais materiais presentes na escola. Por fazer parte de um universo tão complexo, ele também está sendo alvo de inúmeras investigações, mas que são centradas, muitas vezes, no seu conteúdo e nas políticas públicas que definem sua produção e distribuição, pois o governo brasileiro é seu principal comprador.

As pesquisas sobre esse objeto são recentes: começaram a apenas 30 ou 40 anos. Elas podem ser divididas basicamente em três grandes grupos: a) aquelas que tratam de valores, preconceitos, questões teóricas e concepções ideológicas; b) aquelas que lidam com a parte linguística, semiológica, psicológica e pedagógica; e c) aquelas que tratam sobre o seu uso – como o professor lida com ele e como o estudante o utiliza.

Este trabalho não teve como objetivo criar um novo nicho de pesquisa dentro desse grupo, mas lidou com algo que ainda é recente nas investigações sobre o livro didático: a sua formatação, o seu design, a sua diagramação. Para isso, não foram feitas análises apenas das imagens, mas de toda a parte não verbal que dão o tom do livro didático atual. Esses fatores estão relacionados à forma como o aluno faz a leitura de tal material, que pode, por meio de sua formatação, influenciar a maneira como as crianças constroem o conhecimento científico.

A partir de meados da década de 1960, a produção do livro didático de língua portuguesa no Brasil sofreu grandes mudanças na sua formatação, no seu design. Com isso, a questão verbal, que era a principal anteriormente, preenchendo quase 100% de suas páginas, foi reduzida drasticamente. Essa prática contínua deu origem ao design dos livros didáticos que vemos hoje nas mãos das crianças: repletos de imagens, muito coloridos, com fontes as mais variadas possíveis etc.

Isso remete às publicações atuais que vemos nas bancas de jornais. São revistas que apresentam pouquíssima quantidade de textos verbais. Nos tempos atuais, com a rapidez nas formas de comunicação, há talvez uma grande influência na forma como todos consomem informação: uma imagem ou um infográfico com algumas legendas e boxes explicativos já substituem todo um texto verbal.

Essas mudanças atingiram os dois consumidores desses objetos: os estudantes e os professores.

Em relação aos estudantes, estes têm contato com um material riquíssimo, pois é uma mistura de inúmeras linguagens que podem ser estudadas, interpretadas, comentadas, explicadas de inúmeras formas, pois a leitura que a criança ou o jovem pode fazer desse objeto vai depender de seus conhecimentos prévios, de sua forma de ler, de seu nível de letramento, pois o livro didático é criado para um aluno fictício, idealizado pelos seus autores (nesse caso, tanto o autor do conteúdo quanto os outros autores como o editor, o diagramador etc.).

Quanto aos professores, estes são atingidos de uma forma que não fica talvez visível para todos eles, pelo menos conscientemente. Com esse tipo de livro indicado pelo governo, o profissional escolhe, na maioria das vezes, superficial e apressadamente. Por isso, a opção recai muito provavelmente naquele que apresenta um design mais chamativo, haja vista o professor não ter tempo de folhear cada um dos exemplares disponibilizados e verificar se o conteúdo é pertinente com o que pretende lecionar no ano letivo. Se tivesse mais tempo ou mais razões para escolher um determinado livro, ele selecionaria um que fosse realmente relevante para os seus alunos que possuem tais e tais necessidades e possibilidades, obedecendo ao contexto em que será usado. Se houve uma supervalorização da imagem como requisito para a escolha do material didático, muito provavelmente ela não será a mais utilizada em sala de aula, pois a formação do professor de língua portuguesa, que se centra muito mais na metalinguagem e na literatura, determinará o rumo das aulas dessa disciplina: gramática, produção de texto e literatura, desobrigando-se de levar o aluno a entender as outras linguagens que estão presentes na sociedade.

Cabe então ao professor, em relação à leitura dos livros didáticos, entender que o essencial para ele – pontos gramaticais e literatura – são elementos tão importantes quanto aquilo que pode ser considerado supérfluo: a linguagem não verbal presente em abundância nos livros didáticos da atualidade. Cada vez mais, o educador terá de lidar com esse novo jeito de construir o discurso dos livros didáticos, das mídias impressas e da informática, visto que a relação entre as diversas linguagens verbais e não verbais é uma importante forma mediadora para a comunicação visual eficiente, aumentando potencialmente o poder desse material.

Não se trata mais de exigir que se encaminhe ao passado, exigindo a volta dos livros com 100% de textos verbais ou com pouquíssimas imagens, mas de ter em mente que a sociedade atual tem essa característica imagética e que a escola faz parte desse todo e não tem como mudá-lo. Sendo assim, não podemos exigir que a criança viva num ambiente escolar que não se remete ao contexto em que está inserido: um mundo muito mais imagens que escrita. Assim, o ensino que dá destaque apenas à metalinguagem precisa inserir novas linguagens ao verbal, modificando completamente a forma de ensinar, de modo que capacite os alunos a interpretar textos – verbais ou não – que estão presentes no cotidiano.

Ao agir dessa forma, o professor consegue trabalhar de um modo mais harmonioso quando o assunto é o letramento verbal. Por exemplo, os livros infantis destinados às crianças de menos três anos são repletos de imagens e cores, mas não de textos verbais, pois elas conseguem ler apenas as imagens. Quando crescem um pouco, os livros já trazem uma pequena frase que remete ao desenho da página. A criança percebe que aqueles signos linguísticos, incompreensíveis, dão sentido à página ilustrada e possuem um significado. Mais tarde, quando ela cresce, o número de sentenças nos livros aumenta e assim sucessivamente. No entanto, na escola, com a escolarização do texto, a ênfase recai no verbal, e o não verbal é quase abandonado, pois não será cobrado nos exames.

Com essa ideia de o professor trabalhar também o não verbal, modifica no aluno a noção de que a escola está interessada apenas nos textos verbais. O estudante pode perceber que a imagem também pode ser lida, que pode trazer significados implícitos que não estavam realmente disponíveis pela falta de letramento não verbal. A criança pode se tornar questionadora das imagens, levando também, mais tarde, a ser questionadora dos textos verbais que lê. Não é um processo simples e rápido, mas se posto em prática desde a mais tenra idade escolar, torna-se um método que desenvolverá no estudante a tão almejada criticidade de que falam tantos livros direcionados ao público da Pedagogia.

Logicamente que não cabe apenas ao professor esse papel. É necessário que os comitês que avaliam livros didáticos atentem para a produção repleta de linguagem não verbal e como isso pode ser avaliado de forma que essas imagens contemplem o conteúdo coerentemente, o que nem sempre acontece, estimulando o aluno a entender as várias linguagens e levando-o ao conhecimento.

A questão, então, não é apenas a forma como são produzidos os livros didáticos da atualidade, seu design, mas como são utilizados por estudantes e professores, como eles lidam com um material que tem potencial para grandes aprendizagens, pois é um objeto complexo assim como são os textos multimodais.

Dessa forma, as pesquisas sobre o seu uso precisam ser não apenas ampliadas, mas também que os seus resultados cheguem aos professores das redes de ensino que lidam diariamente com um material que pode render mais do que tem rendido.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASPECTOS de gramática descritiva da língua portuguesa brasileira. Alfabeto romano. Disponível em: <http://www.radames.manosso.nom.br/gramatica/romanaalfabeto.htm>. Acessado em: 06 jun. 2009.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Práticas de leitura nos Ensino Fundamental e Médio. Livros didáticos e conceitos socioambientais*. 2007. 250 f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, Assis, 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A pedagogia da ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BELINTANE, Claudemir. As novas tecnologias: o cyberaluno. *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo, n. 5, p. 88-98, 2006.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, ago. 2000.

BELTRÁN NÚÑEZ, Isauro et al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. *CEI – Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1-11, abr. 2003. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/InvestigacionEducativa.htm>>. Acesso em 22 ago. 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Práticas de leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22. n. 1, jan./jun. 1996, p. 89-110.

BIZZOCCHI, Aldo. Como pensamos a realidade. *Scientific American Brasil*, n. 82, mar. 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=381>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

BUNZEN, Clécio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. *Ao pé da letra*, 3.1:35-46, 2001.

CÂMARA dos Deputados. Centro de documentação e informação – Legislação informatizada. Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=416379&seqTexto=1>. Acesso em 22 mar. 2009.

CARDOSO, Rafael. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

CASSAB, Mariana; MARTINS, Isabel. A escolha do livro didático em questão. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 2003, Bauru. *Atas... Educação em Ciências*, 2003. v. 1. p. 1-11.

CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Os livros resistirão às tecnologias digitais. *Nova Escola*. Disponível em <[http://revista.escola.abril.com.br/edicoes/0204/aberto/mt\\_245139.shtml](http://revista.escola.abril.com.br/edicoes/0204/aberto/mt_245139.shtml)>. Acesso em 15 jul. 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: PÉREZ SILLER, J.; RADKAU GARCIA, V. (Coords.). *Identidad en el imaginario nacional*. Reescritura y enseñanza de la historia. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (BUAP, Puebla); El Colegio de San Luis A.C.; Instituto Georg Eckert, 1998.

\_\_\_\_\_. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, n. 19, 2000, Salamanca, p. 18.

COELHO NETTO, José Teixeira. *Semiótica, informação e comunicação*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, nov. 2000.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter. *A escrita da história*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de português formam professores? In: *Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgard Blücher, 1982.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo, Ed. UNESP, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. Promotora investiga fraudes em compra de material escolar em SP, 7 dez. 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões da nossa época.

FREITAG, Bárbara.; COSTA, Wanderly F. da; MOTA, Valéria. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREITAS, Ana Karina Miranda de. Psicodinâmica das cores em comunicação. *Nucom*, ano 4, n. 12, Limeira, out./dez. 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez. 2005.

HAAG, Melissa; FREITAS, Neli Klix. O Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *DAPesquisa*, v. 03, artigo 26, 2008.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

JACQUES, João Pedro. *Tipografia pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2002.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1996

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. *Livro didático de geografia: PNLD, materialidade e uso da sala de aula*. 2008. 163 p. Dissertação (Mestrado)- Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.

KATO, Mary. Leitor: de analisador a reconstrutor. In: \_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 51-62.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

KRAMER, Sônia; OSWALD, Maria Luiza. Leitura e escrita de professores em três escolas de formação. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, ano 16, n° 69, jan./mar. 1996, p. 3-9.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

LSC. Laboratório de sistemas de conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Introdução ao design. Disponível em: <http://www.lsc.ufsc.br/~edla/design/design.htm>. Acessado em: 06 jun. 2009.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, 2001 (79-111).

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Proposições*, v. 17, n. 1 (49) – jan./abr. 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. Coleção Primeiros Passos.

MEDINA, Denise. O movimento da matemática moderna nas séries iniciais e o primeiro livro didático. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, n. 14, jun. 2008.

MELO, Chico Homem de. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O design gráfico brasileiro: anos 60*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

\_\_\_\_\_. Introdução: um panorama dos vertiginosos nos 60. \_\_\_\_\_ (Org.). *O design gráfico brasileiro: anos 60*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 28-57.

MORAES, Didier, D. C. Dias de. A renovação visual do livro didático no Brasil: o design de Ary Normanha na Editora Ática. 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. *Anais...* São Paulo: AEND, 2008a.

\_\_\_\_\_. Três momentos do moderno: capas de livros didáticos, Brasil, anos 1970. 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. *Anais...* São Paulo: AEND, 2008b.

MORTON, Jill. L. Color and appetite matters. *Color matters*. Disponível em <http://www.colormatters.com/appmatters.html>. Acesso em 06 jun. 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Investigação acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In: Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. *Memoria Del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2003.

NIEMEYER, Lucy. Tipografia: uma apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Setor editorial brasileiro fatura R\$ 2,5 bilhões. Caderno 2, 31 ago. 2006. p. D4.

PAZ, Hélio Sassen. Disponível em <http://webinsider.uol.com.br/index.php/2002/08/27/afinal-de-contas-o-que-e-design/#comment-150769>>. Acesso em 15 set. 2008.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: *Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: 'Ler é melhor que estudar'. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

SANTAELLA, Lucia. *A percepção: uma teoria semiótica*. 2 ed. São Paulo: Experimento, 1998.

\_\_\_\_\_. *Matriz da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

SERIFA, conhecimento e comunicação. O que é serifa? Disponível em: <http://www.serifa.com.br/oqueeserifa.htm>. Acesso em: 06 jun. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001, p. 71-79.

SILVA, Rafael Souza. *Diagramação – o planejamento visual gráfico na comunicação impressa*. São Paulo: Summus, 1985. Coleção Novas buscas em comunicação, volume 7.

SOARES, Magda. O livro didático e a escolarização da leitura. Disponível em [http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda\\_soares.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm). Acesso em 08 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Que professor de Português queremos formar? Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viiisenefil/07.html>>. Acessado em 23 abr. 2009.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. Manuales escolares, nuevas tecnologías y procesos sociales de lectura. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.). *Currículo editado y sociedad del conocimiento*. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2005.

STOLARSKI, André. A identidade visual toma corpo. In: MELO, Chico Homem de. (Org.). *O design gráfico brasileiro: anos 60*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

VILLAS-BOAS, André. *O que é [e o que nunca foi] design gráfico*. 4. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

YAMAZAKI, Cristina. Estratégias cognitivas e metacognitivas na edição de texto: uma proposta de diálogo entre estudos sobre leitura e legibilidade e a experiência dos editores. In: Edição de texto. II CONGRESSO VIRTUAL DO DEPARTAMENTO DE LITERATURAS ROMÂNICAS. *Actas...* Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2007.