

Marília Cauduro Ponte

Reflexões sobre Design Gráfico de livros para crianças em processo de alfabetização

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro Universitário Senac - Campus Lapa Scipião, como exigência parcial para obtenção do grau de especialista em Comunicação e Artes com ênfase em Design Gráfico

Orientador Prof. Rogério Vicari

Centro Universitário Senac
São Paulo, 2006

Ponte, Marília Cauduro

Reflexões sobre Design Gráfico de livros para crianças em processo de alfabetização/ Marília Cauduro Ponte — São Paulo, 2006. 44 f.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro Universitário Senac - Campus Lapa Scipião, como exigência parcial para obtenção do grau de especialista em Comunicação e Artes com ênfase em Design Gráfico

Orientador: Prof. Rogério Vicari

1. Design gráfico
2. Livros infantis
3. Alfabetização
4. Legibilidade
5. Experimentação gráfica

Aluno: Marília Cauduro Ponte

Título: Reflexões sobre Design Gráfico de livros para crianças em processo de alfabetização

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro Universitário Senac - Campus Lapa Scipião, como exigência parcial para obtenção do grau de especialista em Comunicação e Artes com ênfase em Design Gráfico

Orientador Prof. Rogério Vicari

A examinadora dos Trabalhos de Conclusão em sessão pública realizada em ___/___/____, considerou o candidato:

- 1) Examinador(a)
- 2) Examinador(a)
- 3) Presidente

Resumo

A pesquisa visa apresentar informações e opiniões que contribuam para a reflexão sobre o papel do design gráfico de livros infantis no processo de alfabetização. Procuramos perceber como o design gráfico se relaciona com o contexto de uso (atualidade e cultura local), com as propostas pedagógicas em prática, o conteúdo, a ilustração e, por fim, com as crianças.

Para isso, organizamos as reflexões em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos as reflexões de Edgar Morin e Louis Kahn sobre o prazer estético e a busca do conhecimento; também examinamos as necessidades de mudanças na educação que, de acordo com McLuhan e Morin, os novos paradigmas da contemporaneidade impõem.

No segundo capítulo, estudamos as propostas de Emilia Ferreiro no campo da alfabetização que mostram que a escola deve motivar a criança a descobrir o sistema alfabético e abrir suas portas para os textos do mundo.

No terceiro, apresentamos os questionamentos das noções modernas de design que motivaram os designers e pesquisadores a explorar novas possibilidades da comunicação. Como a legibilidade e a leiturabilidade são apontadas como centrais nessa questão, dedicamos uma seção a esse tema.

O quarto capítulo é dedicado às reflexões sobre design gráfico de livros para crianças em processo de alfabetização. As mesmas questões discutidas no capítulo 3 são revistas em relação ao livro infantil.

Para ilustrar essas reflexões, anexamos uma seleção de livros infantis e fontes tipográficas desenvolvidas para crianças.

PALAVRAS CHAVE: design gráfico, livros infantis, alfabetização, legibilidade, experimentação gráfica, projetos gráficos para crianças

Abstract

The dissertation aims at presenting information and opinions to contribute for reflection on the role of graphic design of children's books in the literacy process. It also studies the relation between graphic design and context (present time and local culture), as well as current pedagogical proposals, content, illustration and, finally, children.

The work is organized in four chapters. The first one presents Edgar Morin's and Louis Kahn's thoughts on the aesthetic pleasure and the search for knowledge. These authors are also useful to examine the need for educational changes which, according to them, are driven by contemporary paradigms.

The second chapter focuses on the proposals made by Emilia Ferreiro in the field of the literacy process. Her studies show that school must motivate children to discover the alphabetical system and open doors to different texts of the world.

The third chapter questions the contemporary design notion that motivated designers and researchers to explore new communication possibilities. A section is dedicated to legibility and readability as they are understood as central points in this questioning.

Finally, in the fourth chapter, the same questions presented in chapter 3 are reviewed in relation to children's books, highlighting researches on legibility for children.

A selection of children's books and types developed for children are shown in the end of this work.

KEYWORDS: graphic design, children's books, literacy process, legibility, readability, graphic experimentation, graphics, designing for children

Sumário

Agradecimentos	9
Apresentação	10
Introdução	12
1. Reflexões sobre educação	14
1.1. Prazer estético	14
1.2. Novos paradigmas	16
2. Reflexões sobre alfabetização	18
2.1. Práticas propostas por Ferreiro	18
2.2. Psicogênese da escrita na criança	20
2.3. Conclusões de Ferreiro	21
3. Definições e redefinições	23
3.1 Design Gráfico e Tipografia	23
3.2 Legibilidade e Leiturabilidade	27
4. Design Gráfico de livros para crianças em processo de alfabetização	29
4.1 Reflexões	29
4.2 Tipografia e alfabetização	33
Conclusão	37
Referências	39
Anexo	41

Para Luiza Basbaum, minha afilhada que hoje tem 6 anos,
e às crianças do Projeto Paz e Amor

Agradecimentos

A todos os amigos, colegas, professores e colaboradores que participaram do processo de realização deste trabalho. Seria impossível citar todos, mas agradeço especialmente:

À Ilma, minha mãe, muito companheira, que sempre está pronta para me estimular, apoiar e compreender.

Ao Adauto, meu pai, leonino exigente e intenso, por me entusiasmar com sua energia em busca de melhorias contínuas.

Aos meus amigos queridos, Tereza, Sergio, Nelson, Tatiana, Luciana, Paulo, Suzana, Carlos, Elder, Karen, Thais e Marinês, que acompanharam todo o processo colaborando com muito carinho.

Aos amigos, igualmente queridos, Willson, Eliana, Mauro, Patrícia, Marcia e Marco, que participaram em momentos cruciais do desenvolvimento do trabalho.

Ao meu orientador, Rogério, que depositou em mim muita confiança.

À Telma Weisz, Mara Dias e Fernanda Flores, por sua especial colaboração, cumprindo papel fundamental nesta pesquisa.

Aos meus professores, Rita Alves de Oliveira, Zuleica Schinkariol, Vicente Gil, Lúcio Agra, Rose de Melo Rocha e Maria Luiza Guedes, por despertarem em mim a vontade de aprender.

À Turma do Rodo, que me ensina os valores da alegria e da amizade.

Ao Vicente e ao Gabriel, pela ajuda inesperada na reta final.

E finalmente, à Tula, minha cachorra linda, que me manteve sempre atenta à beleza de cada dia.

São Paulo, 2006.

Apresentação

As palavras que seguem se dirigem a todos que têm interesse por livros infantis. Principalmente àqueles que se dedicam a estimular as crianças a ler, escrever, desenhar, aprender e se comunicar cada vez melhor. Portanto, possivelmente, a monografia será de interesse não só de designers e ilustradores, mas também de educadores, editores e pais.

Consideramos que o leitor estará em debate conosco durante a leitura. Portanto, apresentamos provocações e conteúdos que possam contribuir para aumentar a sensibilidade e o cuidado em relação aos livros dedicados às crianças. Não tratamos o conteúdo como orientações ou manual de tipografia. Simplesmente convidamos o leitor a ver de outra forma, com mais atenção.

Corremos alguns riscos. O principal deles é escrever sobre linguagem e aprendizado a partir da vivência em design gráfico. Assumimos este desafio porque acreditamos que o tipógrafo, o designer e o ilustrador participam do desenvolvimento das crianças e devem fazê-lo com consciência. Escrever sobre este processo é exercitar esta consciência e experimentar novos vínculos com áreas diferentes do conhecimento.

Nesta empreitada consultamos alguns profissionais de outras áreas (duas educadoras, uma coordenadora de projetos de leitura e um ilustrador), e estudamos autores que dissertam sobre o processo de alfabetização.

Outro risco que corremos com esta monografia é apresentar idéias ainda não alinhavadas, nem dirigidas para uma conclusão.

O assunto em questão é o design gráfico no processo de alfabetização. Para colaborar com nossa reflexão, buscamos as opiniões de pensadores com experiência de vida e visão de mundo muito diferentes. São filósofos, sociólogos, educadores, tipógrafos, ilustradores e arquitetos que de alguma forma nos emocionaram e, através deste trabalho, conversam sobre design e educação.

Os que procuram um manual de tipografia voltado para livros infantis encontrarão algumas boas opções nas referências bibliográficas deste trabalho. Aos educadores, pedimos licença e compreensão.

Esperamos que estas reflexões possam acender no leitor a vontade de propor projetos cada vez mais cuidadosos.

Introdução

Nosso tema é o design gráfico de livros para crianças em processo de alfabetização. Utilizamos o termo design gráfico porque nos interessam concepção visual, tipografia, ilustração e produção gráfica.

O processo de alfabetização é longo, talvez tão longo quanto a vida de uma pessoa. Desde pequenos estamos imersos em um mundo cheio de estímulos tipográficos. Mesmo depois de adquirir o título de alfabetizado, cada um de nós continua aprendendo a ler e escrever com mais precisão, expressão e poesia.

Este trabalho se deteve no período compreendido entre 6 e 8 anos, por duas razões. Primeiramente porque nesse período, espera-se que as crianças sistematizem a alfabetização. A segunda razão talvez seja um reflexo da primeira: o volume de referências científicas que encontramos sobre esse período é maior. Apesar da limitação da faixa etária, é possível que as reflexões aqui apresentadas interessem aos que trabalham com crianças de outras idades.

O objetivo inicial deste trabalho de conclusão de curso era desenhar uma fonte tipográfica para texto, que pudesse ser utilizada em livros infantis e em materiais pedagógicos para crianças que estão aprendendo a ler. Logo após a elaboração de um planejamento de trabalho, consultamos a pedagoga Telma Weisz que nos introduziu ao pensamento de Emilia Ferreiro e contestou nossa proposta inicial. Seus argumentos nos pareceram justos e colaboraram para o reposicionamento do projeto de pesquisa.

De acordo com Telma Weisz, a proposta de criação de uma fonte tipográfica para livros infantis supõe que as crianças têm dificuldades para ler as fontes feitas para adultos, do que ela discorda plenamente. Na sua opinião os projetos gráficos não devem subestimar a capacidade das cri-

anças em ler fontes diferentes ou pequenas. As crianças têm muito mais memória e acuidade visual do que os adultos e, portanto, ela diz, não é a legibilidade que tornará um projeto mais motivador que um outro. O interlocutor e o conteúdo têm papel fundamental no interesse das crianças na leitura. É o interlocutor, na figura da mãe, professor ou outra pessoa que lê um livro para a criança, que acolhe e estimula a descoberta do sistema alfabético. Além disso, segundo ela, o sistema alfabético está exposto naturalmente na vida da criança na forma de placas, publicidades, embalagens, revistas, jornais e livros, entre outras. A diversidade tipográfica já faz parte do repertório visual da criança e a melhor postura pedagógica é explorar esses materiais em sala de aula. A escola deve ser uma continuidade do ambiente externo. Não há necessidade de se proporcionar um material mais “fácil” ou mais legível. Mesmo porque, ao apresentarmos o sistema alfabético em uma cartilha cuidadosamente produzida para a criança, estaríamos descontextualizando o sistema. Ele perde sua expressão e, conseqüentemente, o interesse. Esses foram seus comentários. Para melhor compreensão da sua posição, sugeriu-nos a leitura do livro “Reflexões sobre Alfabetização” de Emilia Ferreiro.

As observações de Telma Weisz nos motivaram a mudar o foco da pesquisa. Resolvemos reunir informações e opiniões que contribuíssem para a reflexão do papel do design gráfico de livros para crianças em processo de alfabetização. Procuramos perceber como o design gráfico se relaciona com o contexto de uso (atualidade e cultura local), com as propostas pedagógicas em prática, o conteúdo, a ilustração e, por fim, com as crianças.

O objetivo deste trabalho passou a ser reflexão e não uma proposta gráfica. Julgamos que desta forma aumentaremos a chance de um diálogo entre designers gráficos, ilustradores, pedagogos, editores e crianças.

Reflexões sobre educação

Apresentamos, a seguir, questões que alguns pensadores da contemporaneidade apresentaram quanto a estética, comunicação e educação. O propósito deste capítulo é trazer à tona preocupações e observações que podem ser úteis para pensarmos a educação e o design de forma integrada. Mais uma vez, cabe dizer que não queremos propor caminhos, tampouco esboçar um panorama. Apenas entramos em contato com alguns pontos de vistas que podem contribuir para tornar o design mais lúcido e, portanto, mais coerente com as necessidades da sociedade atual.

1.1 Prazer estético

Partimos nossa jornada com algumas observações sobre o prazer estético e o aprendizado.

Segundo Morin (1921 –), sociólogo francês, a necessidade de satisfazer um prazer e uma emoção propriamente estéticos é próprio do *homo sapiens*. A estética que, para outros animais e vegetais, é fenômeno inscrito geneticamente, para os *sapiens* é uma produção individual, de inspiração cerebral, executada por uma técnica e uma arte. Ele diz: “A partir do momento em que toda e qualquer coisa têm uma existência dupla, uma delas objetiva e ligada às operações práticas, a outra subjetiva e mental, ele [o *homo sapiens*] pode, então, seja dissociar, seja combinar, por um lado o aspecto utilitário e prático das coisas e, por outro, o sentimento agradável que suas formas podem suscitar.” [Morin, 1979: 110]

Design, assim como outras produções humanas, pode ser visto como reflexo da busca pela ‘combinação’ do sentimento agradável à solução de aspectos utilitários e práticos.

Louis Kahn (1901-1974), arquiteto americano, em sua palestra na conferência de design em Aspen, de 1973, referiu-se à busca pelo prazer

estético de forma poética e o relacionou ao processo de aprendizado. Seleccionamos abaixo algumas passagens de seu discurso.

“Eu amo inícios. Eu me maravilho com inícios. Eu acho que é o início que confirma continuação. Se não fosse assim – nada seria ou poderia ser. Eu respeito aprendizado porque é uma inspiração fundamental. Não é algo que está apenas vinculado com dever; ele nasce dentro de nós. A vontade de aprender, o desejo de aprender, é uma das grandes das inspirações. Não sou comovido por educação. Aprendizado, sim; educação é algo que está sempre em julgamento porque nenhum sistema poderá capturar o real significado do aprendizado.”^{1,2} [AU, 1975]

Sua compreensão de que nenhum sistema pode capturar o real significado do aprendizado pode ser relacionada com as mudanças no ensino propostas pelos construtivistas, que vêem o aluno como sujeito do processo de aprendizado. Continuamos com Louis Kahn para entender como ele vê esse processo.

“Ele [o belo] é o momento, ou você poderia dizer a aura, da harmonia perfeita. E desta aura do belo – na sua cola – vem o desejo. O sentimento do desejo é demasiadamente importante para nós porque precede o conhecer. Precede o conhecimento.”³ [AU, 1975]

Algumas propostas pedagógicas contemporâneas valorizam essa intensa relação entre prazer estético, o desejo e o conhecimento. Heinz Zimmermann, que segue a linha proposta por Rodolf Steiner para as escolas Waldorf, diz que “Ensinar não é encher um recipiente, mas acender um fogo.”⁴

Voltando a Morin, no prefácio de seu livro “A Cabeça Bem-Feita”, ele comenta o trecho de uma carta de Kleist: “Kleist tem muita razão: ‘o saber não nos torna melhores nem mais felizes’. Mas a educação pode ajudar a nos tornar melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.” [Morin, 2004]

Novamente, a educação é associada com o prazer estético. Nesse livro, porém, a ênfase é dada para a necessidade de se ensinar o aluno a ‘assumir’ sua própria educação. Morin reforça a idéia de ver o aluno como sujeito. Para ele “a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.” [Morin, 2004]

1 As versões em português de textos em inglês apresentadas neste trabalho foram elaboradas pela autora e estarão sempre acompanhadas do seu texto original para eventual consulta.

2 “I love beginnings. I marvel at beginnings. I think it is beginning that confirms continuation. If it did not – nothing could be or would be. I revere learning because it is a fundamental inspiration. It isn’t just something which has to do with duty; it is born into us. The will to learn, the desire to learn, is one of the greatest of inspirations. I am not impressed by education. Learning, yes; education is something which is always on trial because no system can ever capture the real meaning of learning.”

3 “It [beauty] is the moment, or you might say the aura, of perfect harmony. And from this aura of beauty – on its heels – comes wonder. The sense of wonder is so very important to us because it precedes knowing. It precedes knowledge.”

4 Palestra de Heinz Zimmermann na escola Waldorf de Fortaleza em julho de 2006.

1.2. Novos paradigmas

Em todo o seu livro dedicado à educação, Morin demonstra grande preocupação com o ensino atual e propõe uma reforma não só do ensino como do pensamento e das instituições. Em suas palavras: “Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.” [Morin, 2004]

Para enriquecer esta reflexão sobre os contrastes e inadequações contemporâneos no ensino, lembramos a questão que McLuhan formulou em 1967 a respeito da educação em seu famoso livro “The Medium is the Message”. Segundo ele, estamos vivendo um descompasso entre os meios de comunicação contemporâneos e os métodos tradicionais de educação. Do seu ponto de vista os meios de comunicação mudaram com o circuito eletrônico, favorecendo mais envolvimento e interatividade, e a educação continua nos padrões do século XIX.

“Há um mundo de diferenças entre o ambiente de circuito elétrico integrado da casa moderna e uma sala de aula. A criança televisiva de hoje está em contato com as notícias ao vivo dos adultos – inflação, revoltas, guerras, impostos, crimes, modelos – e fica desorientada quando entra no ambiente do século XIX que ainda caracteriza o estabelecimento educacional, onde informação é escassa e ainda é ordenada e estruturada por modelos, temas e tabelas fragmentados e classificados. Este é claramente um ambiente muito parecido com qualquer organização de fábrica com seus inventários e linhas de montagem. [...]

A criança de hoje está crescendo de forma absurda porque ela vive em dois mundos, e nenhum deles a estimula a crescer. Amadurecer, este é o nosso novo trabalho e ele é total. Mera instrução não é suficiente.”⁵ [McLuhan, 1967]

Notamos que McLuhan também questiona o saber fragmentado e a necessidade de se estimular o amadurecimento das crianças. Porém sua ênfase está na linguagem:

“A sala de aula está neste momento numa luta vital para sobreviver com o imensamente persuasivo mundo ‘externo’ criado pela nova mídia informatizada. Educação deverá mudar de instrução, de reprodução de matrizes, para descobrimento – para investigação e

⁵ “There is a world of difference between the modern home environment of integrated electric information and the classroom. Today’s television child is attuned to up-to-the-minute “adult” news – inflation, rioting, war, taxes, crime, bathing beauties – and is bewildered when he enters the nineteenth-century environment that still characterizes the educational establishment where information is scarce but ordered and structured by fragmented, classified patterns, subjects, and schedules. It is naturally an environment much like any factory set-up with its inventories and assembly lines.

exploração e para o reconhecimento da linguagem de formas.”⁶ [McLuhan, 1967]

Morin, por sua vez, vê esta falta de amadurecimento, falta de condições para lidar com a complexidade das informações, como um problema do pensamento:

“A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento. [...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” [Morin, 2004]

Podemos dizer que a questão do amadurecimento é central no livro de Morin. Ele comenta que é necessário dar especial atenção para que o aluno busque a lucidez e enfrente as incertezas. Segundo ele, “a auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez. [...] Seria preciso ensinar, de maneira contínua, como cada um produz a mentira para si mesmo, ou *self-deception*.” A partir do autoconhecimento seria possível a compreensão nas relações humanas. Neste sentido, ver o erro como parte do processo de conhecimento é desmistificar os acertos. “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.” [Morin, 2004]

Uma diferença essencial que notamos entre os comentários de McLuhan e Morin diz respeito ao ‘espírito’ e à gravidade, que cada um encara a educação. Enquanto McLuhan vê a possibilidade de usar o recurso das novas mídias e o humor a favor da educação, Morin propõe um ambiente mais denso que valoriza a sabedoria.

“O aprendizado, o processo educacional, há muito tempo vem sendo associado com algo carrancudo. Falamos de aluno ‘sério’. Nosso tempo presencia uma oportunidade única de aprender através do humor – uma brincadeira perceptiva ou incisiva pode ser mais significativa que banalidades descansando entre duas capas.”⁷ [McLuhan, 1967]

“As cinco finalidades educativas estão ligadas entre si e devem alimentar umas às outras (a cabeça bem-feita, que nos dá aptidão para organizar o conhecimento, o ensino da condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza, a educação cidadã).” [Morin, 2004]

6 “The classroom is now in a vital struggle for survival with the immensely persuasive ‘outside’ world created by new informational media. Education must shift from instruction, from imposing of stencils, to discovery - to probing and exploration and to the recognition of the language of forms.”

7 “Learning, the educational process, has long been associated only with the glum. We speak of the ‘serious’ student. Our time presents a unique opportunity for learning by means of humor – a perceptive or incisive joke can be more meaningful than platitudes lying between two covers”

Reflexões sobre alfabetização

2.1. Práticas

As pesquisas de Emilia Ferreiro (1937–), pedagoga argentina, nas palavras de Telma Weisz, “produziram uma verdadeira revolução conceitual na alfabetização, desmontando todas as explicações que havíamos construído ao longo de décadas para justificar o estrondoso fracasso das crianças brasileiras na alfabetização inicial.” Até então, a diferença nos resultados entre crianças pobres e da classe média era justificada em função de ‘carências’ dos alunos, tais como: nutricional, de estímulo intelectual e cultural, ou problemas psiconeurológico ou deficiência lingüística. Segundo Weisz, raramente se questionava as deficiências da escola.

Diante da importância dos trabalhos de Emilia Ferreiro para os pedagogos brasileiros nos propomos fazer uma breve apresentação das idéias contidas no livro “Reflexões sobre Alfabetização”. Acreditamos que ao aumentar nosso conhecimento e sensibilidade sobre o processo de alfabetização possibilitaremos o enriquecimento dos projetos gráficos de livros, para crianças que estão aprendendo a ler.

Primeiramente, Emilia Ferreiro não se propôs criar um novo método, pois acredita que “o método não pode criar conhecimento”. Ela está preocupada em entender como o aluno “descobre” o sistema alfabético e como a escola pode contribuir para este processo.

Do seu ponto de vista, a escola não deve “apresentar” o sistema alfabético porque a criança já está em contato com ele em outros ambientes.

“A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê, etc.) No mundo estão todas as letras, não em uma ordem pré-estabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quanti-

dade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas.” [Ferreiro, 2001]

Com isso ela não quer dizer que a escola não tem importância no aprendizado.

“ [...] se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel dos adultos, especialmente dos professores, no que se refere à aprendizagem?” Não se deve deduzir de nossos estudos que subestimamos a importância da escola. Ao contrário, cremos que ela pode cumprir um papel importante e insubstituível. No entanto, este não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança se descubra por si mesma.”

Para criar essas condições, ela sugere que a escola deve abrir as portas para os textos do mundo visando, como disse Weisz, “aproximar as práticas de ensino da língua das práticas de leitura e escrita reais” e evitar a descontextualização do sistema alfabético em frases sem sentido que empobrecem e diminuem o interesse das crianças no aprendizado. Ela propõe que os hábitos de ler, escrever e comentar textos ‘reais’, tais como anotações, cartas, periódicos, sinalizações e livros, integrem as atividades dentro da escola. Segundo Ferreiro: “Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza dessas marcas especiais [...] e vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo.”

A partir da observação de que o meio urbano e a convivência com a prática da leitura e da escrita estimulam a criança ao aprendizado do sistema alfabético, Ferreiro concluiu que a distância no desempenho escolar de grupos sociais diferentes não pode ser atribuída a fatores puramente cognitivos. Na verdade, segundo Weisz, os alunos pobres e os de classe média eram igualmente inteligentes, mas sabiam coisas diferentes.

“A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. (...) A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo letrado. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor — ou escritor —, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de história, periódicos, papel e lápis, tinta, etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita.” [Ferreiro, 2001]

Nas comunidades em que a prática da leitura e da escrita não é frequente entre os familiares das crianças, a escola deve suprir mais estímulos.

“Os estudos comparativos com populações de diversas procedências sociais e nacionais nos permitem afirmar que a escola pode fazer muito para ajudar as crianças, especialmente aquelas cujos pais, analfabetos ou semi-analfabetos, não possam transmitir-lhes um conhecimento que eles mesmos não possuem. O professor é quem pode minorar esta carência.” [Ferreiro, 2001]

2.2. Psicogênese da escrita na criança

Emilia Ferreiro descreve que, “do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas.” [Ferreiro, 2001] Ela dividiu essa evolução em três grandes etapas:

- divisão entre o modo de representação icônico e não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação;
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

No primeiro período, a criança começa a distinguir “desenhar” (domínio do icônico) de “escrever” (fora do icônico). A partir daí, as crianças dedicam grande esforço para construir critérios intrafigurais e interfigurais de diferenciação entre as escritas.

Os critérios intrafigurais distinguem quais propriedades o texto escrito deve possuir para poder ser interpretável. Por exemplo, interessa “qual a quantidade mínima de letras – geralmente três –, que uma escrita deve ter para que ‘diga algo’ e, [...] como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tem ‘o tempo todo a mesma letra’, não se pode ler, os seja, não é interpretável)”.

O segundo período “se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para ‘dizer coisas diferentes’”, usando critérios interfigurais. Por exemplo, para designar coisas diferentes a criança explora a variação da quantidade de letras, repertório de letras ou ainda sua posição na escrita sem alterar a quantidade.

A relação entre a escrita e as propriedades sonoras inaugura o último período dessa evolução definida por Ferreiro. A criança começa a descobrir que partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Esse processo envolve a observação da correspondência entre a quantidade de partes da escrita e da emissão sonora.

A primeira hipótese da criança para relacionar som e escrita é que cada letra escrita corresponde a uma sílaba, geralmente sem omitir sílabas e sem repetir letras. Logo a criança se depara com contradições. Por exemplo: “o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito ‘não se pode ler’, ou seja, não é interpretável.” Outra contradição nesta hipótese silábica das crianças é que a escrita produzida por adultos tem sempre mais letras que as suas escritas.

Em algum momento do terceiro período, as crianças podem estabelecer uma correspondência relativamente estável entre algumas letras e valores sonoros (sílabas). Novos conflitos afloram dessa tentativa. Utilizaremos outro exemplo de Ferreiro: “a letra ‘p’ vale pela sílaba ‘pa’ porque é o ‘pa de papai’, e servirá então para escrever ‘pato’, mas não para escrever ‘pipoca’, porque ‘é necessário o ‘pi’, e assim por diante).” [Ferreiro, 2001]

Ferreiro utiliza o modelo piagetiano da equibração para explicar como a criança passa da hipótese silábica para o período silábico-alfabético: Uma série de conflitos como os mencionados acima vão “desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção.” No período silábico a criança descobre que a sílaba pode ser composta por mais de uma letra. Seus novos problemas são a variação no número de letras entre as sílabas e a ortografia já que, como diz Ferreiro, “a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons”. [Ferreiro, 2001]

2.3. Conclusões de Ferreiro

O estudo de Ferreiro sobre a psicogênese da escrita na criança lhe forneceu argumentos para as conclusões que apresentou no seu texto “A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos” [Ferreiro, 2001]:

a) se pensarmos que a escrita remete de maneira óbvia e natural à linguagem, estaremos supervalorizando as capacidades da criança, que pode estar longe de ter descoberto sua natureza fonética.

b) Em contrapartida, poderíamos menosprezar seus conhecimentos ao trabalhar exclusivamente com base na escrita cópia e sonorização dos grafemas. Enquanto a criança “sabe” que a escrita é significativa, o adulto a esconde atrás do traçado de formas gráficas ou da repetição de fonemas isolados, ambos sem sentido.

c) Ao tratarmos como ininteligível a produção escrita da criança, na medida em que esta não se aproxima da escrita convencional, estaremos

desvalorizando seus esforços para compreender as leis do sistema. Imitando a mãe que age “como se” o bebê estivesse falando quando produz seus primeiros balbucios, o professor teria que aceitar as primeiras escritas infantis como amostras reais de escrita e não como puros “rabiscos”.

d) Interpretar em termos de certo ou errado (em relação ao modelo adulto) os esforços iniciais para compreender, é negar-se a ver os processos e intenções que possibilitam a avaliação dos resultados.

e) A ênfase na reprodução de traçados reduz a escrita a um objeto “em si”, de natureza exclusivamente gráfica: insistir na correspondência fonema-grafema é apresentar a escrita como “espelho” dos aspectos sonoros da linguagem. Ela nem “reflete” apenas os fonemas e nem é um objeto “opaco”. É um produto de uma construção mental da humanidade, a partir de uma tomada de consciência das propriedades da linguagem. Como todo sistema simbólico, impõe regras de representação que dê sentido dentro do sistema (pensemos na direção convencional da esquerda para a direita, na utilização de maiúsculas, na separação de palavras, e assim por diante).

f) Os problemas que a criança enfrenta em sua evolução não estão sujeitos a qualificativos em termos de “simples” ou “complexos”. São os problemas que ela pode resolver em uma ordem não-aleatória, mas internamente coerente.

g) Finalmente, se só nos dirigimos às crianças que compartilhem alguns de nossos conhecimentos (ou seja, a quem já tenha percorrido praticamente sozinho grande parte do caminho), deixaremos de lado uma grande porcentagem da população infantil estacionada em níveis anteriores a essa evolução, condenando-a – involuntariamente –, ao fracasso.

Reproduzimos na íntegra as conclusões de Ferreiro por serem todas muito relevantes para quem interfere e estimula o processo de descoberta da escrita. Essa atividade não é uma exclusividade dos pedagogos. Acreditamos que o projeto gráfico de livros e materiais pedagógicos podem levar em conta os estudos de Ferreiro e criar uma forma que contribua neste processo dentro e fora da escola.

Definições e Redefinições no Campo de Design Gráfico

Nos capítulos anteriores apresentamos as reflexões de Kahn, McLuhan, Morin e Ferreiro sobre educação e alfabetização. Cada um propõe mudanças a partir de seus estudos e conhecimentos. Certamente existem muitas outras pesquisas sobre este assunto que nos interessariam e que não couberam nesta monografia.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre design gráfico. Optamos por um caminho que passa primeiro por questões mais gerais do campo do design gráfico para, aos poucos, nos aproximar de pesquisas realizadas sobre design para crianças, até chegar nas fontes tipográficas que foram desenhadas especificamente para crianças.

3.1 Design Gráfico

Primeiramente, apresentamos uma breve definição dos termos 'design gráfico' e 'tipografia' para evitar possíveis confusões. Segundo a Associação dos Designers Gráficos, "o design gráfico é um processo técnico e criativo que utiliza imagens e textos para comunicar mensagens, idéias e conceitos." [ADG, 2006] Utilizamos nesta seção a palavra tipografia enquanto arte de compor textos para a reprodução gráfica. [Ferreira, 1986]

Têm-se falado muito em novas definições do design gráfico e da tipografia. São livros, pesquisas, revistas e, lógico, projetos gráficos e tipográficos que questionam o sentido da definição moderna de design.

Faz-se necessário compreender quais são as definições modernas de design e tipografia que estão sendo questionadas. Com o fechamento da Bauhaus em 1933, vários de seus professores migraram para outros países, especialmente os Estados Unidos, e colaboraram para a consolidação do estilo internacional, reconhecido como moderno.

“Para a maioria dos que participaram [da Bauhaus], o significado maior da escola esteve na possibilidade de fazer uso da arquitetura e do design para construir uma sociedade melhor, mais livre, mais justa e plenamente internacional, sem os conflitos de nacionalidade e raça que então dominavam o cenário político. [...] Contrariando a vontade de alguns dos seus idealizadores, a Bauhaus acabou contribuindo muito para a cristalização de uma estética e de um estilo específicos no design: o chamado ‘alto’ modernismo que teve como preceito máximo o funcionalismo, ou seja, a idéia de que a forma ideal de qualquer objeto deve ser determinada pela sua função, atendo-se sempre a um vocabulário formal rigorosamente delimitado por uma série de convenções estéticas bastante rígidas.” [Denis, 2000]

Segundo Noble et Bestley, “este modelo subtrativo [...] cresceu até adquirir uma perspectiva dogmática e fixa na comunicação. A integridade do ideal utópico de uma forma e linguagem visual universais – espaços brancos, layout assimétricos, tipografia sem serifa e uma paleta restrita de cores –, tornou-se então um estilo visual, sinônimo dos interesses das corporações e indústrias e mantendo pouca conexão com os valores de sua concepção inicial.”¹ [Noble et Bestley, 2001: 32]

Segundo Rafael Denis, a transição deste modelo modernista-fordista para o período pós-moderno se deu de maneira lenta entre as décadas de 1970 e 1980. Para ele, o novo modelo já estava totalmente configurado em 1989, “quando a queda do muro de Berlim veio apenas confirmar que a modernidade havia desmoronado de vez” [Denis, 2000]. O novo período é marcado por incertezas e o questionamento das normas fixadas no modernismo. Denis comenta que talvez “a sociedade ocidental esteja se dispondo a conviver com a complexidade em vez de combatê-la” [Denis, 2000: 208]. Portanto, clareza e legibilidade deixam de ser os valores centrais de um bom design [Noble et Bestley, 2001: 32]. As novas experimentações buscam explorar justamente a diversidade e a complexidade.

No campo do design gráfico, segundo Noble et Bestley, os conceitos de design “bom” e “efetivo” passaram a valorizar o processo de construção da mensagem pela interpretação e diálogo visual entre o designer e o público.

1 “It could also be argued that the basic foundations of graphic design practice – the tools, vocabulary and visual grammar, together with its relationship to manufacture and technology – were established during this period. Many of these developments within the discipline also served as an early indicator of the potential for graphic design within the wider community. While rooted in avant-garde thinking and visual experimentations, and based upon the acceptance of genuine social engagement by designers, this subtractive visual model propagated by designers subsequently grew to become a dogmatic and fixed perspective on communication. The integrity of the utopian ideal of a universality of form and visual language – white space, asymmetrical layout, sans-serif typography and limited colour palette – was progressively diluted as it became more widely adopted, eventually becoming little more than a visual style, synonymous with large corporate and industrial concerns and having little connection to the values of its initial conception.”

“Esta nova forma de abordagem [...] altera ou nega as antecipações que o leitor poderia fazer quanto à forma que o trabalho terá. Ao invés do conforto familiar das repetições e da grade (*grid*) de controle e construção da página, os designers começaram a empregar estratégias de organização visual aparentemente ‘desorganizada’. A discussão de leitura², mais que a legibilidade, passou a ser a questão central; o debate é focado na forma de aproximação apropriada que, por sua vez, empregará um estilo ou linguagem visual particular relevante para um público/leitor particular.”³ [Noble et Bestley, 2001: 32]

Jeffery Keedy, num artigo da extinta revista *Emigré*, descreve esta nova forma de relação entre o leitor, a obra gráfica e o designer:

“O objetivo é promover preferivelmente múltiplas leituras ao invés de fixar uma, provocar o leitor a se tornar um participante ativo da construção da mensagem. [...] Se uma pessoa interpreta meu trabalho de uma maneira totalmente nova para mim, eu digo tudo bem. [...] Desta maneira, seu trabalho tem uma vida própria. Você cria uma situação para pessoas fazerem o que elas querem, e você não cria um momento fechado ou encapsulado.”⁴ [Poynor, 1994: 9]

Uma paródia do ‘lema’ moderno “forma segue a função” é proposto por Noble et Bestley: “forma segue conteúdo”⁵ [Noble et Bestley, 2001: 75]

Dentro deste contexto de experimentação, onde não há mais regras rígidas que estruturariam a ‘solução’ gráfica para um determinado ‘problema’ de um cliente, surgem projetos que exploram uma infinidade de recursos tais como a antinarrativa, o ruído visual, reutilização de detritos gráficos, a sobreposição, decomposição ou fragmentação de textos e imagens e a referência às tipografias vernaculares. [Denis, 2000; Noble et Bestley, 2001; Blackwell, 1996].

Isso não quer dizer que as ‘regras’ modernas foram abandonadas. Elas passaram a ser vistas como uma das referências possíveis, assim como as tradições tipográficas.

Entre tantas vozes inquietas, encontramos também autores que, com serenidade, nos mostram os valores das tradições tipográficas com dedicação. É o caso de Robert Bringhurst que em seu livro “Elementos do Estilo Tipográfico” afirma que “os princípios da tipografia, tais como entendo, não são um conjunto de convenções mortas, mas costumes tribais de

2 Ver a seção “legibilidade e leitura”, pág 30.

3 “This newer approach [...] alter or deny the reader’s anticipation of the form the work will take. Instead of the comforting familiarity of repetition and a controlling grid, designers have begun to employ strategies of apparently ‘disorganized’ visual organization. The discussion of readability rather than legibility has become the central issue; debate focuses on appropriateness of a particular approach which in turn employs a particular style or visual language relevant to a particular audience.”

4 “The aim is to promote multiple rather than fixed readings, to provoke the reader into becoming an active participant in the construction of the message. [...] If someone interprets my work in a way that is totally new to me, I say fine. [...] That way your work has a life of its own. You create a situation for people to do with it what they will, and you don’t create an enclosed or encapsulated moment.”

5 “Form follows content”

uma floresta encantada, onde vozes ancestrais ressoam em toda direção e onde vozes novas passam, indo em direção a formas das quais não há registro.”

Para representar esta linha que defende o uso de formas tradicionais em livros usaremos algumas palavras de Jan Tschichold de seu livro “The Form of the Book”.

“O trabalho de um designer de livros difere totalmente do de um artista gráfico. Enquanto o último está constantemente à procura de novas formas de expressão, movido pelo seu desejo por um ‘estilo pessoal’, o designer de livros deve ser um criado fiel e sensível da palavra escrita.”⁶ [Tschichold, 1991: 8]

Podemos somar aqui a posição de Bringhurst:

“Em um mundo repleto de mensagens que ninguém pediu para receber, a tipografia precisa freqüentemente chamar a atenção para si própria antes de ser lida. Para que ela seja lida, precisa contudo abdicar da mesma atenção que despertou. A tipografia que tem algo a dizer, aspira, portanto, a ser uma espécie de estátua transparente. Outra de suas metas tradicionais é a durabilidade – não uma imunidade à mudança, mas uma clara superioridade em relação à moda. A melhor tipografia é uma forma visual de linguagem que liga a atemporalidade ao tempo. Um dos princípios da tipografia durável é, sempre, a legibilidade. Mas há outro. Trata-se de um interesse, merecido ou não, que doa sua energia vital à página. Ele assume várias formas e recebe diversos nomes, incluindo serenidade, vitalidade, riso, graça e alegria.” [Bringhurst, 2005: 23]

Terminamos este capítulo com dois comentários de Ellen Lupton et Abbott Miller a respeito da importância que a teoria do design assumiu nas últimas décadas.

“A ‘história do design’ deve ser entendida não como um catálogo de estilos ou regras formais, mas como um projeto que envolve cultura política, econômica e intelectual. O interesse renovado em história vem provocando um interesse em teoria, como uma referência para identificar princípios gerais que informam a prática do design.”⁷ [Lupton, 1996: 62] “Ao empregar teoria para conectar ao invés de isolar expressões visuais e verbais, poderemos intensificar e dirigir o significado cultural de nosso trabalho.”⁸ [Lupton, 1996: 65]

6 “The work of a book designer differs essentially from that of a graphic artist. While the latter is constantly searching for new means of expression, driven at the very least by his desire for a ‘personal style’, a book designer has to be the loyal and tactful servant of the written word.”

7 “‘Design history’ should be understood not as a catalogue of style or a cannon of formal rules, but as a complex enterprise that engages political, economical, and intellectual culture. The renewed interest in history has provoked an emergin interest in theory, a concern for identifying general principles that inform the practice of design.”

8 “By employing theory to connect rather than disengage visual and verbal expression, we can intensify and direct the cultural meaning of our work.”

3.2 Legibilidade e Leiturabilidade

Considerando que, segundo Noble et Bestley, “a discussão de leiturabilidade, mais que a legibilidade, passou a ser a questão central”, dedicaremos esta seção para entender estes dois termos.

Priscila Farias, em seu artigo sobre legibilidade [*legibility*] e leiturabilidade [*readability*] publicado na revista *Tupigrafia* 3, expõe a dificuldade de se determinar uma definição precisa para estes dois termos pois seu uso não é freqüente. Alguns autores e pesquisadores do assunto evitam o uso do termo leiturabilidade. [Farias, 2003]

No dicionário Oxford, Farias encontrou duas definições que colaboram para entendermos o sentido geral dos dois termos: “*legibility* significa ‘o que pode ser lido. (...) Suficientemente claro para ser lido; facilmente decifrável’, enquanto para *readable*

encontramos: ‘Apto para ser lido, legível. (...) Apto para ser lido com prazer ou interesse. Geralmente empregado a respeito de trabalho literário: fácil ou agradável de ler, de estilo aprazível ou atrativo.’” [Farias, 2003]

No artigo, Farias apresenta a distinção mais sucinta que encontramos entre os termos. A autoria é do tipógrafo Walter Tracy:

“Legibilidade é o termo a ser usado quando estivermos discutindo a clareza de caracteres isolados (...) Refere-se à percepção, e sua medida é a velocidade com que um caractere pode ser reconhecido. A leiturabilidade descreve uma qualidade de conforto visual (...) refere-se à compreensão, e sua medida é a quantidade de tempo que um leitor pode dedicar a um segmento de texto sem se cansar.” [Farias, 2003/Tracy, 1986: 31]

David Jury, em seu livro *About Face*, acrescenta no capítulo sobre leiturabilidade que “nem sempre o papel do tipo é ser lido. O tipo, em algumas situações, pode ser usado para comunicar, não tanto através do significado das palavras, mas através da maneira pela qual ele é disposto; ao utilizar cor, tamanho, forma(s), sua posição e justaposição com outros elementos, quem sabe, pictóricos ou abstratos.”⁹ [Jury, 2004: 64]

Segundo Jury, podem-se criar surpresas com contrastes entre o que está escrito e o que a composição tipográfica comunica para causar uma resposta apropriada. “Porém, o tipógrafo¹⁰ precisa estar ciente das ne-

9 “the role of type is not always to be read. Type, in other situations, must be required to communicate, not so much through the meaning of the words, but way it appears; utilising colour, size, shape(s), its position and juxtaposition to other, perhaps pictorial or abstract elements.”

10 Jury utiliza aqui a palavra tipógrafo para denominar o profissional responsável pelo design gráfico e composição tipográfica. Neste caso, poderíamos também utilizar a palavra designer.

cessidades e expectativas do leitor. Claramente, um dicionário necessita de ordem absoluta tanto em layout como em conteúdo. Em contraponto, quando uma publicação reflete uma atitude de questionamento a normas sociais, desordem tipográfica, elementos criados para encorajar o leitor a questionar as 'normas' podem ser considerados apropriados."¹¹ [Jury, 2004: 64.]

11 But the typographer must be aware of the needs and expectations of the reader. Clearly, a dictionary needs to have an absolute order in both arrangement and content. Alternatively, where a publication reflects a questioning attitude to social norms, typographic disharmony; elements aimed at encouraging the reader to question 'norms' might be considered appropriate.

Design gráfico de livros para crianças em processo de alfabetização

No capítulo anterior, apresentamos algumas reflexões sobre as mudanças no campo do design gráfico nas últimas décadas. Não será surpresa perceber que incertezas, pesquisas e experiências também são frequentes dentro da área do design de livros infantis. Talvez este assunto seja até mais polêmico.

4.1 Reflexões

O questionamento sobre as noções modernas de 'bom design' ocorreu na mesma época em que o mercado editorial especializado em livros infantis se sofisticou. Segundo o ilustrador carioca Guto Lins, "é inegável a evolução gráfica (técnica e estética) na literatura infanto-juvenil brasileira." [Lins, 2004] Os americanos Steven Heller, designer, e Steven Guarnaccia, ilustrador, também afirmam que "nunca houve um período tão fértil para os livros infantis."¹ [Heller et Guarnaccia, 1994: 113].

Num artigo da revista inglesa *Eye*, Katherine Gillieson afirma que muitas mudanças ocorreram no mercado editorial britânico voltado para crianças nos últimos 30 anos. Segundo ela, o advento da editoração eletrônica, mudanças no campo da educação, novidades na indústria gráfica, fatores econômicos e a influência dos livros altamente visuais da editora francesa Gallimard, estimularam e possibilitaram avanços na área editorial para crianças. [Gillieson, 2005: 28]

Segundo Heller et Guarnaccia, o livro infantil nos últimos anos se tornou, por um lado, uma área que possibilita experiências com tipografia e ilustração, e por outro, um campo governado pela tradição. Esta tensão tornou os livros infantis estimulantes não só para crianças e adultos, como também para artistas e designers que não se dedicam exclusivamente para este público mas cujas idéias foram bem acolhidas neste campo. [Heller et Guarnaccia, 1994: 113]

¹ "there has never been a more fertile period for children's books."

Talvez estejamos vivendo um período fértil, mas não é de agora que designers se dedicam a produzir livros que estimulem as crianças e despertem seu interesse.

Sue Walker apresentou na revista inglesa *Baseline* um artigo dedicado às características tipográficas e visuais de alguns livros infantis adotados por escolas britânicas do final do século XIX até os anos 1930. Cada livro apresenta uma novidade e sofisticação gráfica em relação ao anterior. Walker comenta como as noções de legibilidade da época influenciaram o design gráfico desses livros. [Walker, 2005a]

Entre as décadas 1940 e 1990, o designer Bruno Munari publicou muitos livros infantis, cheios de experimentações gráficas. Entre eles, alguns completamente sem texto, que chamou de “livros ilegíveis”. Segundo ele, “Normalmente, quando se pensa em livros o que vem à cabeça são textos, de vários gêneros: literário, filosófico, histórico, ensaístico, etc., impressos sobre as páginas. Pouco interesse se tem pelo papel, pela encadernação, pela cor da tinta, por todos os elementos com que se realiza o livro como objeto. Pouca importância se dá aos caracteres gráficos e muito menos aos espaços brancos, margens, numeração das páginas, e todo o resto.” [Munari, 1998: 210]

Nas últimas décadas, o debate sobre legibilidade e leiturabilidade chegou aos livros infantis:

“Assim como as ‘regras’ tipográficas nos livros para adultos estavam sendo revistas, inovações no tratamento tipográfico para literatura infantil também começaram a aflorar – e normalmente com mais sucesso. Apesar do senso comum dizer que os iniciantes na leitura não devem ser confundidos por uma linguagem [complexa] nos primeiros anos do aprendizado, isso não significa que eles não devem ser desafiados. Uma nova tipografia, preocupada em liberar a linguagem do confinamento arcaico dos princípios tipográficos, é usada em livros para crianças para visualizar a fala, e demonstrar variações na cadência e em timbre.”² [Heller et Guarnaccia, 1994: 113]

Já Gillieson defende que os designers deveriam trabalhar dentro de certos limites. “Se não usarmos uma linguagem que os outros entendam e compartilham, a comunicação é desfeita. Esse é um dos paradoxos constantes do design; nós criamos algo que é ao mesmo tempo único e também parte da tradição e da história do campo editorial.”³ [Gillieson, 2005: 34]

2 “As the typographic canon has been reassessed in adult-oriented design, innovations in type treatment have surfaced in children’s literature as well – and often with more success. While all would agree that young readers should not be confused by language in their formative years, that does not mean they should not be challenged. A new typography concerned with liberating language from the confines of archaic typographic principles is used in children’s book to visualize speech, and to offer variations in cadence and timbre.”

Em relação aos livros para as crianças que estão aprendendo a ler, Heller et Guarnaccia concordam que propostas muito audaciosas podem atrapalhar a comunicação.

“O design da maioria dos livros para crianças segue convenções específicas – algumas delas honradas pelo tempo, outras simplesmente desgastadas pelo tempo – geralmente determinadas pelos adultos do campo editorial ou de bibliotecas. Livros para criança devem ser limpos e sem confusão. Apesar de alguns livros se beneficiarem de tipografias brincalhonas e livres, a maioria, particularmente aqueles desenhados para crianças que estão aprendendo a ler, é melhor servida por tipografia ‘fácil de seguir’. Porém, tipografia sob controle não necessariamente significa que o tipo tem que ser transparente.”⁴ [Heller et Guarnaccia, 1994: 114]

Quanto à ilustração dos livros infantis, Lins afirma que o “livro, como produto de comunicação de uma sociedade plural, encontra diversas formas e suportes para se expressar. [...] A ilustração extremamente literal ou puramente ornamental e decorativa não representa mais a diversidade, a pluralidade e a riqueza de informações visuais a que as crianças de hoje têm acesso. [Lins, 2004: 36-37]

Segundo Lins, a diversidade de materiais e suportes disponíveis para a execução de ilustrações (por exemplo: massa de modelar ou esculturas de papel fotografadas e digitalização de imagens de vídeo) e produção gráfica (por exemplo: uso de papéis diferentes, facas especiais e encartes em materiais diversos) possibilita o enriquecimento das referências visuais e “incentiva o espírito criativo da criança na busca de soluções alternativas e no relacionamento com a diversidade [em suas vidas].” Porém ele ressalta que esses recursos devem ser usados com cuidado para manter coerência com o conteúdo textual do livro. [Lins, 2004: 46-47]

No Brasil, a sofisticação do mercado editorial se deu principalmente na qualidade das ilustrações e da produção gráfica. O design gráfico e tipográfico ainda não atingiu o mesmo padrão.

Segundo Lins, “até alguns anos atrás, o projeto gráfico dos livros era colocado em segundo plano. O ilustrador brasileiro era contratado apenas para executar as ilustrações e a sua participação era mínima e até evitada tanto pelas editoras quanto pelos próprios artistas. Com a profissionalização do mercado

3 “if we don’t use language that others understand and share, communication breaks down. This is perhaps one of the enduring paradoxes of design; we create something that is both a unique object, and part of a larger tradition and history of publishing.”

4 “The design of most children’s book is governed by specific conventions – some time-honored, others time-worn – that usually are determined by adults from the library and publishing fields. Books for children should be clear and not confusing, and while some books do benefit from freewheeling or playful typography, most, particularly those for early readers, are best served by easy-to-follow typesettings. However, subdued type composition need not mean that the type be transparent.”

atual, o ilustrador passa a acumular duas funções: ilustrador e projetista gráfico, conseguindo com isso um maior controle sobre o resultado formal do livro.” [Lins, 2004: 55]

Não queremos aqui defender que o design gráfico deve ser somente realizado por designers diplomados. Afinal, como Rafael Denis expôs na introdução de seu livro “Uma introdução à história do Design”, “para alguns intérpretes da história do design, só é digno da denominação designer o profissional formado em nível superior, mas tal interpretação se deve mais a questões de ideologia e de corporativismo do que a qualquer fundamento empírico.” [Denis, 2000: 18]

Porém, notamos em alguns livros infantis cujo design gráfico é de responsabilidade do ilustrador que pouca atenção é dada tanto ao seu design gráfico quanto tipográfico, criando assim um grande contraste entre a qualidade das ilustrações e do design gráfico. É possível dizer que, em alguns casos, o design gráfico e a tipografia continuam sendo uma lacuna importante a ser preenchida, seja pelo ilustrador que atue também como designer ou por um designer gráfico que trabalhe em conjunto com o ilustrador, desde que tenham conhecimentos na área.

Segundo Philip Meggs, no livro *Fotografiks* de David Carson, o “designers entendem palavras e figuras, não como meramente dois sistemas de linguagem separados para serem educadamente colocados juntos na página, mas como mídias receptivas para interação dinâmica tanto em forma como em mensagem. O objetivo é uma mensagem visual/verbal holística.”⁵ [Carson, 1999: 16]

Ao nosso ver, a interação não ocorre somente quando uma única pessoa controla o processo. Ela pode ser conquistada se a equipe de profissionais colaborar para tal. Aliás, Gillieson explica que o resultado final raramente é controlado por uma única pessoa. Projetos desse tipo são geralmente realizados por uma equipe em que cada profissional participa formando uma ‘rede de conhecimentos’. O autor, editor, ilustrador e designer tem papéis diferentes no processo de criação de um livro. [Gillieson, 2005: 34]

Algumas editoras procuram desenvolver um projeto gráfico padrão para dar uma unidade gráfica a uma determinada coleção ou à sua linha de livros infantis. De acordo com Heller et Guarnarccia, estas considerações de ordem tipográfica podem evitar um ‘mau design’ e garantir que o texto seja legível para uma criança que es-

5 “Designers understand words and pictures, not merely as two separate language systems to be politely placed together on the page, but as communications media receptive to dynamic interaction in both form and message. The goal is a holistic visual/verbal message.”

teja aprendendo a ler. Infelizmente, dizem eles, “isso pode levar a uma tipografia desestimulante. Porém, quando pensado com cuidado e bem aplicado, um modelo consistente não é necessariamente um monstro.”⁶ [Heller et Guarnaccia, 1994.]

Antes de terminarmos esta seção, gostaríamos de dizer que o livro infantil nos oferece a possibilidade de fazer algo que seja belo, no sentido que Louis Kahn descreveu. O livro pode despertar o desejo e, portanto, o conhecimento.

4.2 Tipografia e alfabetização

Voltando à questão colocada por Telma Weisz, será que desenvolver uma fonte tipográfica pensando no seu uso durante o processo de alfabetização é subestimar a capacidade de leitura das crianças? Ou, ainda, será que o designer deve usar critérios de legibilidade e leiturabilidade diferentes entre livros infantis e de adultos?

Muitas pesquisas têm sido feitas neste campo. Uma grande referência para quem tem interesse neste assunto é o projeto *Typographic Design for Children* desenvolvido pelo Department of Typography & Graphic Communication da Universidade de Reading, na Inglaterra. Entre os anos de 1999 e 2005, uma equipe coordenada por Sue Walker, chefe do Departamento de Tipografia, desenvolveu a pesquisa com o intuito de refletir sobre quanto o design tipográfico de livros de leitura afeta a qualidade da leitura e motivação das crianças.

Em 1974, Lynne Watts e John Nisbet publicaram o livro “*Legibility in Children’s Books*”, também na Inglaterra, em que sistematizaram, contextualizaram e compararam as pesquisas sobre este assunto realizadas até então.⁷

Watts *et Nisbet* começam dizendo:

“Tipografia é importante para a criança que está aprendendo a ler, que poderá ser ajudada ou atrapalhada por uma fonte tipográfica, corpo, espaçamento e layout do texto. Claro que há outras considerações, possivelmente mais importantes, que contribuem para o aprendizado: o conteúdo e seus efeitos na motivação; o nível e a extensão do vocabulário; a experiência da criança; suas atitudes e habilidades; métodos pedagógicos; entre outros. Na literatura acadêmica, essas outras considerações receberam mais atenção, enquanto as várias pesquisas realizadas sobre tipografia são pouco conhecidas entre os pro-

6 “[...] doing so can also lead to uninteresting typography. But when devised thoughtfully and applied well, consistent standards need not be the hobgoblins of imagination.”

7 Anexamos a este trabalho um resumo dos resultados das pesquisas consultadas a respeito de particularidades da tipografia como o uso de caixa alta, serifa etc. (Anexo A).

fessores, ou mesmo entre os editores de livros infantis.”⁸ [Watts, 1974: 7]

Existem muitos métodos para medir a legibilidade, alguns mais objetivos, que privilegiam o alto grau de exatidão, e outros mais subjetivos, que utilizam um conceito mais amplo de legibilidade. Com isso, muitos experimentos em legibilidade geram resultados conflitantes. Watts et Nisbet explicam que nenhum deles é claramente melhor que o outro. E eles acrescentam que o resultado das medições “puras” tem pouca relevância para o entendimento do processo de leitura das crianças que estão aprendendo a ler. À primeira vista, pode parecer que as crianças estão preocupadas com o reconhecimento das letras e das formas das palavras. Mas muitos psicólogos já haviam demonstrado na época em que escreveram o livro que, durante a alfabetização, a identificação e a compreensão não deveriam ser separadas como duas tarefas separadas e que a compreensão deve ser considerada mais prioritária do que a capacidade de reconhecer as letras ou a velocidade de leitura. [Watts, 1974: 13]

Para Watts et Nisbet, a capacidade de ler e o “desejo” de ler têm igual importância. [Watts, 1974: 15] Neste sentido, acreditamos que as observações de Watts et Nisbet se aproximam das propostas de Ferreiro, em que a escola motiva os alunos a descobrirem como funciona o sistema alfabético.

Depois de avaliar cuidadosamente cada um dos aspectos medidos por pesquisadores e observar que há grandes diferenças entre os resultados obtidos com adultos e crianças, Watts e Nisbet concluem que:

“Não é possível, a partir das pesquisas por eles examinadas, realizar uma lista de regras para serem seguidas por editores na impressão de livros infantis. Também não é possível dizer com convicção o que é *totalmente inaceitável* em livros impressos para criança. Preferimos nos referir a *graus do que pode ser considerado aceitável*. Para a maioria dos fatores discutidos neste relatório, existe uma *faixa* de condições que podem prover padrões aceitáveis de legibilidade.”⁹ [Watts, 1974: 87]

Watts et Nisbet expõem que existem pesquisas que enfatizam a participação dos hábitos de leitura, da familiaridade com o material impresso e da natureza idiossincrática das preferências e atitudes pessoais em relação ao material impresso. E que somente tendo em vista esta participação podemos colocar os resultados obtidos com pesquisas sobre

8 “Typography is important for the child who is learning to read, who may be helped or hindered by type face, size of print, spacing and lay-out of the text. Of course, there are other considerations, possibly more important in aiding learning: the content and its effect on motivation; the level and range of vocabulary; the child’s own background of experience, his attitudes and abilities; methods of teaching; and so on. In the research literature on reading, these other considerations have received most attention, whereas the extensive research on typography is not well known to teachers, nor even to publishers of children’s books.”

9 “It has not been possible, from an examination of the research literature, to set down a ‘list of rules’ to be followed by publishers in the printing of children’s books. Nor has it been possible to state categorically what is totally unacceptable in the printing of books for children, in preference to degrees of what might be regarded as acceptable. For the majority of typographic factors discussed in this report, there exists a range of conditions which provide for acceptable standards of legibility.”

legibilidade numa perspectiva correta e usá-los de forma prática em livros infantis. [Watts, 1974: 87]

Recentemente, Zuzana Licko, designer de fontes e coordenadora da fundição digital de fontes Emigre, reafirmou que a legibilidade varia conforme a familiaridade da fonte para o leitor:

“Legibilidade é neutralidade. As fontes mais populares são as mais fáceis de ler; a popularidade fez com que elas desaparecessem de nossa cognição consciente. Depois de um certo tempo, é impossível dizer se elas são fáceis de ler porque são muito usadas, ou se são muito usadas porque são fáceis de ler.” [Richardson, 1990 *apud* Farias, 2003]

Neste sentido, um estudo sobre legibilidade seria um reconhecimento das formas mais populares, num determinado momento histórico e em uma determinada cultura.

Considerando os depoimentos de Watts *et Nisbet* e Licko, poderíamos dizer que as pesquisas sobre legibilidade não são absolutas. Por outro lado, o conhecimento dessas pesquisas pode colaborar no processo de criação de livros, seja pela adoção da sugestão apresentada pela pesquisa, ou por sua negação.

Voltando às conclusões de Watts *et Nisbet*, notem como existe uma relação profunda com as questões colocadas por McLuhan, Ferreiro e Weisz:

“As crianças de hoje vivem em um ambiente social em que uma grande quantidade de materiais acessíveis na forma de jornais, histórias em quadrinhos, revistas, livros e televisão, ajudam a criar atitudes na direção da leitura. Alguém pode perguntar, existe a necessidade de uma série de livros do tipo “para aprender a ler” que, na cabeça da criança, é separada dos livros que a criança gosta que leiam para ela e que ela considera como sendo “livros de verdade”? Não seria mais interessante combinar essas duas funções (educacional e motivacional) em um livro que crie uma atitude para o aprendizado da leitura, que seja relacionado com o ambiente de sua casa e com a sociedade, mais do que com a sala de aula?”¹⁰ [Watts, 1974: 86-87]

Esperamos que as questões levantadas neste trabalho contribuam para que designer, ilustrador, editor e pedagogo enriqueçam a sua forma de propor um livro infantil.

Acreditamos que o convívio da criança com a diversidade dos livros, tradicionais, objetivos, desafiadores, experimentais, torna a leitura mais interessante. Também acre-

10 “Children today live in a social environment where large quantities of accessible material in the form of newspaper, comic books, magazines, books and television, help in creating attitudes towards reading. One may ask is there a need for a “learn to read” series of books, which becomes separated in the child’s mind, from the books the child likes to have read to him and which he conceives as being ‘real books’? Would it not be preferable to combine these two functions (educational and motivational) in a book that creates an attitude towards learning to read that is related to the home and society, rather than the school room?”

ditamos que não existe uma solução única para todos os casos. Para poder decidir com mais propriedade quando usar um recurso ou o outro, o designer deve expandir seus conhecimentos e sua experiência.

Quanto à relevância de se fazer uma fonte tipográfica para crianças, apesar da quantidade de fontes disponíveis, inclusive de fontes desenhadas especificamente para este fim (Sasson, *Fabula e Alphabet* 26), sempre será possível diagnosticar potencialidades ainda não exploradas, que contribuam para uma comunicação ainda mais intensa com a criança. Descartar esta possibilidade é desconsiderar a razão de existência de tipógrafos que ainda hoje desenham fontes. Como disse Licko, as percepções mudam e é a constante mudança das percepções que impulsionam nosso desejo por novas soluções tipográficas. [*in* Rubinstein, 2002:60]

Conclusão

Apresentamos neste trabalho as reflexões de alguns pensadores que contribuem para que possamos compreender os novos paradigmas da comunicação e da educação e, assim, nos posicionarmos com mais lucidez na prática do design gráfico de livros para crianças que estão aprendendo a ler.

Considerando que o *homo sapiens* caracteriza-se pela sua necessidade de satisfazer um prazer e uma emoção estéticos [Morin] e que essa necessidade desperta nele um desejo pelo conhecimento [Kahn], acreditamos que o livro infantil, com sua beleza e encantamento, é um dos elementos que motiva a criança a descobrir como funciona o sistema alfabético.

Segundo Ferreiro, as práticas do ensino devem se aproximar das práticas de escrita 'reais' e que a escola deve estar aberta para os textos do mundo: jornais, revistas, livros etc. Da mesma forma, acreditamos que a tipografia nos livros infantis não precisa ser "didática" e deve estar sincronizada com os novos recursos da comunicação contemporânea. Assim como McLuhan apontou, a discrepância entre o ambiente de circuito elétrico integrado da casa moderna e uma sala de aula, verificamos que nos livros infantis muita importância é dada à ilustração, porém, muitas vezes o design gráfico e tipográfico repetem soluções já estabelecidas, que não dialogam com o texto ou com a ilustração e não se relacionam com a diversidade tipográfica com que a criança convive.

Como vimos, a contemporaneidade é marcada por incertezas e o questionamento do modernismo (clareza, legibilidade, funcionalismo etc.). As novas experimentações buscam explorar a diversidade e a complexidade (várias possibilidades de leitura, participação do leitor na construção da mensagem, antinarrativa, ruído visual, reutilização de detritos gráficos, sobreposição, decomposição ou fragmentação de textos ou imagens, referência às tipografias vernaculares etc.).

Além das experimentações, esse questionamento provocou a recuperação das tradições tipográficas, a releitura das propostas modernistas e o aprofundamento das pesquisas teóricas sobre design gráfico.

Porém, a experimentação tipográfica em livros infantis é uma polêmica ainda maior do que no design gráfico para adultos. Alguns defendem que os livros devem favorecer a legibilidade e leiturabilidade. Outros consideram que um livro com leiturabilidade complexa pode desafiar e contribuir para a motivação da leitura.

Watts e Nisbet em seu livro "Legibility for Children", enfatizam que a capacidade de ler e o 'desejo' de ler têm igual importância e sugerem que não faz sentido criar livros infantis do tipo 'para aprender a ler'.

Como já dissemos, acreditamos que o convívio da criança com a diversidade dos livros, tradicionais, objetivos, desafiadores, experimentais, torna a leitura mais interessante. Também acreditamos que não existe uma solução única para todos os casos. Para poder decidir com mais propriedade quando usar um recurso ou o outro, o designer deve expandir seus conhecimentos e sua experiência

Referências

- ASSOCIAÇÃO DOS DESIGNERS GRAFICOS. Disponível em
<<http://www.adg.org.br/>> Acesso em: 3 set. 2006
- AU, Architecture and Urbanism. **Louis Kahn**. Tokyo: A+U Publishing Co.Ltd., 1975.
- BLACKWELL, Lewis; BRODY, Neville. **G1: Subj: Contemp. Design, Graphic**. London: Laurence King, 1996.
- BRINGHURST, Robert. **Elementos do Estilo Tipográfico: versão 3.0**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- CARSON, David; MEGGS, Philip. **Fotografiks**. London: Laurence King, 1999.
- DENIS, Rafael. **Uma Introdução à História do Design**. São Paulo: Edgar Blücher, 2000.
- FARIAS, Priscila. Legibilidade e Tipografia. **Tupigrafia**, São Paulo, n.3, p. 26-28, 2003.
- FERREIRA, Aurélio. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GILLIESON, Katherine. Genetics of the 'Open' Text: Children Information Books Communicate their Content with an Energetic Visual Language. **Eye Magazine**, London, n.57, p. 26-35, 2005.
- HELLER, Steven; GUARNACCLIA, Steven. **Designing for Children**. New York: Watson-Guptill, 1994.
- JURY, David. **About Face: Reviving the Rules of Typography**. Mies: Rotovision, 2004.
- LINS, Guto. **Livro Infantil?**. São Paulo: Rosari, 2004.
- LUPTON, Ellen; MILLER, Aboott. **Design Writing Research: Writing on Graphic Design**. London: Phadon, 1996.
- McLUHAN; Marshall. FIORE, Quentin. **The Medium is the Massage**. New York: Bantam Books, 1967.

- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORIN, Edgar. **O Enigma do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MUNARI, Bruno. **Das Coisas Nascem Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- NOBLE, Ian; BESTLEY, Russel. **Experimental Layout: Design Fundamentals**. Hove: RotoVision, 2001.
- POYNOR, Rick; BOOTH-CLIBBORN, Edward. **Typography Now: The Next Wave**. London: Booth-Clibborn, 1994.
- RUBINSTEIN, Rhonda. Zuzana Licko. **Eye Magazine**, London, n.43, p.58-64, 2002.
- TSCHICHOLD, Jan. **The Form of the Book: Essays on the Morality of Good Design**. Washington: Hartley & Marks, 1991.
- WALKER, Sue. *The Books that Nobody Sees: Typography in Children's Reading Books*. **Baseline**, Kent, n.48, p. 25-32, 2005.
- WALKER, Sue. **The Songs the Letter Sing: Typography and Children's Reading**. Reading: National Center for Language and Literacy, The University of Reading, 2005.
- WALKER, Sue. **Typographic Design for Children**. Disponível em < <http://www.kidstypography.org/> > acesso em: 3 set. 2006
- WATTS, Lynne; NISBET, John. **Legibility in Children's Books: A Review of Research**. Hove: Nfer, 1974.
- WEISZ, Telma. *A Revolução de Emilia Ferreiro*. **Coleção Memória da Pedagogia**, São Paulo, n.5, p.6-13, 2005.

Resumo das considerações de Watts et Nisbet e de Sue Walker

Nesta anexo apresentaremos um breve resumo das considerações de Watts et Nisbet e da equipe coordenada por Sue Walker sobre fatores da tipografia que interferem na legibilidade e leiturabilidade com crianças em processo de alfabetização. As pesquisas comentadas por Watts *et* Nisbet em sua maioria foram quantitativas. As considerações apresentadas por Sue Walker é o resultado da análise de pesquisas quantitativas e qualitativas. Lembramos que estas observações não devem ser interpretadas como absolutas pois há muita divergência sobre cada um destes fatores.

Fonte

- Professores costumam ter opiniões fortes em relação às fontes apropriadas para crianças. Nas escolas é muito comum o uso de versões da Helvetica, Frutiger e com menos frequência Gill Sans. [Walker, 2005];
- Segundo uma pesquisa de Coghill (1980), as crianças se adaptam com mais facilidade às diferentes fontes do que os professores costumam acreditar. [Walker, 2005];
- Uma fonte que enfatiza as características 'invariáveis' de cada letra e apresente grande contraste na forma das palavras colabora para a diferenciação entre letras e palavras. [Watts, 1974];
- O grande contraste entre as hastes grossa e fina não colaboram para legibilidade [Watts, 1974];
- Quanto maior a área do olho (espaço interno das letras) maior a legibilidade. [Watts, 1974];
- Ascendentes e descendentes mais longas colaboram para distinguir melhor letras e palavras, resultando em uma forma mais particular para cada letra e palavra. [Watts, 1974];

- De acordo com Sasson (1993: 161), não há necessidade de se utilizar fontes com caracteres infantis [infant character], de um andar, para as letras 'a' e 'g'. [Walker, 2005].

Serifa ou sem serifa?

- Fernanda Flores, coordenadora pedagógica da Escola da Vila, cita Ferreiro dizendo que prefere utilizar fontes sem serifa, pois mostram a estrutura da fonte. [entrevista];
- Na pesquisa realizada por Sue Walker com 24 crianças, 11 preferiram as fontes sem serifa. [Walker, 2005];
- Burt apresentou bons argumentos para o uso de fontes serifadas (diminuem as similaridades entre as letras, corrigem efeitos da irradiação e colaboram para o movimento horizontal do olho), mas não apresenta evidências empíricas. [Watts, 1974];
- Sue Walker concluiu que este fator não é tão importante quanto se costuma pensar. [Walker, 2005].

CAIXA ALTA ou caixa baixa?

- Caixa baixa é lida mais rapidamente e é preferida por leitores fluentes. [Watts, 1974];
- As pesquisas realizadas com crianças que estão aprendendo a ler não evidenciaram diferença na velocidade de leitura entre caixa alta e caixa baixa. [Watts, 1974];
- A baixa legibilidade de uma letra em caixa baixa isolada é eliminada quando esta mesma letra faz parte de uma palavra. Por exemplo: 'n' não é confundida com "u" quando aplicada na palavra 'ano'. [Watts, 1974];
- Os iniciantes costumam usar a primeira, depois a última letra e por último a forma geral para reconhecer a palavra. [Watts, 1974];
- A forma geral da palavra escrita em caixa alta não constitui uma informação útil. [Watts, 1974].

Relação entre corpo do tipo, entrelinha, comprimento da linha e peso da fonte

- Estes quatro fatores são inter-relacionados e afetam a legibilidade de uma fonte. [Watts, 1974];
- Decisões sobre estes fatores não devem ser tomadas isoladamente. [Watts, 1974];

- Pesquisas realizadas sobre a legibilidade de um destes fatores tem pouco valor de uso, porém é difícil relizar uma pesquisa envolvendo estas quatro variáveis. [Watts, 1974];
- Muitas pesquisas foram realizadas para se estabelecer o corpo mínimo de acordo com a idade do leitor. Mas há divergências conceituais e os resultados apresentam variações. [Watts, 1974];
- Watts *et* Nisbet comentam algumas recomendações de pesquisadores. A mais recente é a de Tinker, de 1959, com base em suas pesquisas e sua experiência no mercado editorial:

Série	Corpo do texto (pontos)	Comprimento da linha (paicas)	Entrelinha (pontos)
1	14-18	16-22	4-6
2-3	12-14	18-24	3-4
Acima de 4	10, 11 ou 12	18-24	2

[Watts, 1974].

Margens

- Há muitas divergências entre pesquisadores sobre a influência deste fator na legibilidade. [Watts, 1974];
- A margem interna deve ter largura suficiente para evitar que a curvatura do papel prejudique a leitura do texto. [Watts, 1974];
- A margem externa deve ter largura suficiente para evitar que o dedo que segura a página não cubra o texto. [Watts, 1974].

Texto justificado ou alinhado à esquerda

- Textos justificados apresentam uma variação no espaço entre palavras e necessitam de hifenização para evitar diferenças muito grandes desses espaços. [Watts *et* Nisbet, 1974];
- Textos alinhados à esquerda tem espaços regulares entre as palavras e torna a hifenização desnecessária – estas são considerações importantes quando o comprimento da linha é curto e o texto é composto em corpo grande, como na maioria dos livros infantis. [Watts, 1974];
- Com o texto alinhado à esquerda é possível quebrar a linha em ‘unidades de pensamento’ ou ‘unidades sintáticas’ – que pode colaborar para a compreensão do texto. [Watts, 1974].

Espaços entre letras e palavras

- Mais crianças notam as diferenças de espaçamento entre letras do que entre palavras. [Walker, 2005];
- Entre as crianças que notaram diferença no espaçamento entre palavras, a maioria disse que o espaçamento mais justo facilita a leitura. [Walker, 2005].