

Vilson J. Leffa  
organizador

2ª edição



**Produção**  
de materiais de ensino:  
*prática e teoria*





**PRODUÇÃO DE MATERIAIS**  
**DE ENSINO:**  
**TEORIA E PRÁTICA**



## **Universidade Católica de Pelotas – UCPel**

### *Chanceler*

D. Jayme Henrique Chemello

### *Reitor*

Alencar Mello Proença

### *Pró-Reitora de Graduação*

Myriam Siqueira da Cunha

### *Pró-Reitor Administrativo*

Carlos Ricardo Gass Sinnott

### *Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão*

Vini Rabassa da Silva

### *Diretor da Escola de Educação*

Pedro Ernesto Andreazza

### *Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras*

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer

## **EDUCAT – Editora da UCPel**

### *Editor*

Wallney Joelmir Hammes

### *Conselho Editorial*

Wallney Joelmir Hammes (Presidente)

Lino de Jesus Soares

Luciano Vitória Barboza

Luiz Roberto Bitar Real

Vilson José Leffa

Rua Félix da Cunha, 412  
96010-000 - Pelotas - RS  
Fone (53) 21288297  
Fax: (53) 3225.3105  
E-mail: [educat@phoenix.ucpel.tche.br](mailto:educat@phoenix.ucpel.tche.br)

Vilson J. Leffa  
organizador

**PRODUÇÃO DE MATERIAIS  
DE ENSINO:  
TEORIA E PRÁTICA**

**2ª edição**

Pelotas

EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas

2007

© 2007 Editora da Universidade Católica de Pelotas  
Impresso no Brasil – Printed in Brazil

Todos os direitos reservados à EDUCAT.  
Rua Félix da Cunha, 412  
96010-000 - Pelotas - RS - Brasil  
Fone (53) 2128.8297  
Fax: (53) 3225.3105  
E-mail: [educat@phoenix.ucpel.tche.br](mailto:educat@phoenix.ucpel.tche.br)  
<http://educat.ucpel.tche.br/>

Tiragem: 500 exemplares  
ISBN:

Capa e projeto gráfico: Daniel Clós Cesar –  
[daniel.clos@terra.com.br](mailto:daniel.clos@terra.com.br)  
Editoração: Jaqueline da Silva Oliveira –  
[jackieo@terra.com.br](mailto:jackieo@terra.com.br)

P964 Produção de materiais de ensino: teoria e  
prática / [organizado por] Vilson J.  
Leffa. 2.ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007.  
206p.

1. Línguas – estudo e ensino. 2. Línguas –  
métodos de ensino. 3. Materiais de ensino –  
produção I. Leffa, Vilson J. [org.]

CDD 371.3

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária  
Cristiane de Freitas Chim – CRB 10/1233



# Sumário

Apresentação da segunda edição | 7

Introdução | 9

1 Como produzir materiais para o ensino de línguas | 15

Vilson J. Leffa

2 Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações | 43

Christine Nicolaidis

Vera Fernandes

3 Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário em sala de aula | 69

Teresinha dos Santos Brandão

Luiz Gustavo Ribeiro Araújo

4 Uma proposta para o ensino de línguas próximas | 97

Cristina Pureza Duarte Boéssio

5 Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas | 109

Denize Nobre-Oliveira

6 Regras práticas para a criação de transparências com mídias eletrônicas | 125

Adriano Nobre Oliveira



7 O professor como facilitador virtual:  
considerações teórico-práticas sobre  
a produção de materiais para  
a aprendizagem via web ou mediada  
por computador | 145

Rafael Vetromille-Castro

8 Produção de livros: da prática à teoria | 173

Nara Widholzer

Daniel Clós Cesar



## **APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO**

O que mudar ou manter é sempre um desafio quando se lança a edição nova de um livro. Há o pressuposto de que o livro, de algum modo, tenha agradado ao público, o que poderia significar que ele deveria permanecer como está, partindo-se aí da premissa de que “não se mexe em time que está ganhando”. Por outro lado, sabemos que o mundo está num processo acelerado de mudança, o que significa que uma segunda edição deve não só refletir essas mudanças, mas até antecipá-las. O que esperamos ter conseguido, com esta edição, é ter mudado o que poderia ser melhorado e ter mantido como estava aquilo que



não tinha a mínima possibilidade de mudança sem prejuízo do resultado final.

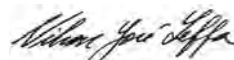
O que mudou no livro e o que mudou no mundo? As mudanças no livro são mais de ordem estrutural, tanto em termos de apresentação gráfica como em termos de conteúdo. Mudamos o *design*, substituindo a capa e alterando a editoração, mas mudamos também o conteúdo dos capítulos, uns mais do que outros.

As mudanças no mundo já são de intensidade, mais do que estruturais. O que houve foi um crescimento muito grande do interesse pela produção de materiais didáticos. Esse interesse ampliou-se em vários lugares, envolvendo órgãos governamentais, através de inúmeros projetos de desenvolvimento, e de instituições de ensino superior, através de projetos de pesquisa, oferta de disciplinas e até de cursos sobre produção de materiais.

Exemplos desse aumento de interesse podem ser notados, por exemplo, na iniciativa da FUNAI, com a criação da Comissão de Apoio e Incentivo à Produção e Edição de Material Didático Específico Indígena, no Programa de Incentivo à Produção de Material Didático da USP, no Laboratório de Produção de Material Didático na UFMG, na oferta de disciplinas para a produção de materiais na graduação e pós-graduação, além de cursos de especialização, voltados especificamente para a área.

Foi, sem dúvida, esse aumento de interesse que contribuiu para o lançamento desta segunda edição. Esperamos, de nossa parte, poder também contribuir para a área, realimentando esse interesse.

Pelotas, março de 2007



Vilson J. Leffa  
Organizador



## INTRODUÇÃO

Este livro é de professores para professores. Nasceu de uma turma criativa de alunos do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, na disciplina de *Produção e Avaliação de Materiais*. Depois que nasceu, se me permitem uma metáfora não tão criativa, cresceu robusto e forte e incorporou mais dois professores da própria universidade. Aí cresceu mais e saiu de casa, reunindo mais dois autores. Antes de ser lançado, já estava ficando famoso e começou a atrair mais autores, com a oferta de mais doações, mas então resolvi exercer meu autoritarismo e dar um basta: o livro não podia crescer mais; já estava adulto e precisava sair de casa. Com mais autores, perderíamos o controle da situação e poderíamos até chegar ao ponto

de nem saber mais quem era o pai da criança. Afinal, queríamos um livro e não uma enciclopédia. Um livro que fosse prático, fácil de usar e extremamente útil para os professores, reunindo, num só lugar, informações que não só estão espalhadas pelo mundo, mas que também são, muitas vezes, difíceis de serem encontradas.

Este livro é filho do Século XXI. Nasceu para atender às necessidades de hoje, usando os recursos de hoje. O professor atualmente tem, nas mãos, acesso a um mundo de informações e recursos que seriam impensáveis há alguns anos. Na década de 1980, por exemplo, a editora Collins, em convênio com a Universidade de Birmingham, investiu milhões de libras esterlinas para construir uma base de dados lingüísticos que seria usada para a produção de material didático e de dicionários. Hoje, esse investimento milionário equivale, em termos de acervo, a uma fração do que está disponível ao professor através, principalmente, da Internet. Estamos no meio de um oceano de informações e, como diria Casimiro de Abreu, o que é maior do que o oceano, minha mãe? Maior do que o oceano, meu filho, é a idéia. Glauber Rocha, se estivesse vivo, talvez dissesse que ninguém segura um professor com uma idéia na cabeça e um computador em algum lugar. Emily Dickinson provavelmente acrescentasse que, se não tivesse o computador, bastaria a idéia. Isso, como se percebe, deixa o professor sem opção de reclamar. Pode até dizer que não tem recursos, o que talvez seja uma meia verdade, mas não pode dizer que não tem uma idéia na cabeça. O potencial para a produção de materiais de ensino está disponível ao professor; este livro vai dar algumas dicas de como usar esse potencial.

Seu pressuposto teórico básico é de que o trabalho do professor na escola é mediado por artefatos culturais, entre os quais se incluem, como os mais relevantes, os materiais didáticos

preparados pelo próprio professor. A elaboração do material didático atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. A idéia é de que, pela mediação do material produzido, a interação entre o professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto de que o material preparado pelo professor amplia sua atuação, procura-se, através dos oito capítulos que compõem este livro, responder a algumas questões práticas e pontuais: Quais são os passos que devem ser seguidos para se elaborar um material de ensino? Qual é a relação entre material produzido e a autonomia do aluno? De que modo as questões ideológicas podem ser apresentadas no ensino da língua materna? Que aspectos destacar no ensino de uma língua estrangeira que pode ser considerada muito semelhante à língua materna? Como motivar o aluno na aprendizagem de aspectos difíceis da língua estrangeira? Como preparar material para uma apresentação oral? Como montar uma página para ser hospedada na Internet? Como preparar os originais de um livro?

O livro começa definindo o que normalmente se entende por produção de materiais e sugere os passos que devem ser seguidos na sua elaboração. É o que tento fazer no meu capítulo, *Como Produzir Materiais para o Ensino de Línguas*, onde ofereço uma retrospectiva da produção de materiais, desde os objetivos de Bloom até os recursos da Internet, passando pela questão da motivação, das abordagens para o ensino de línguas e das idéias clássicas de Cagné. Procuo definir produção de materiais como um processo que se inicia com uma análise das necessidades dos alunos, continua com o planejamento e desenvolvimento do material propriamente dito, segue com a implementação desse

material junto aos alunos e termina com sua avaliação. Entendo que, quando se fala em produção de materiais, a ênfase não deva estar nem no professor, nem no aluno, mas na tarefa.

A relação entre produção de materiais e autonomia do aluno é feita por Christine Nicolaides e Vera Fernandes no capítulo *Autonomia: critérios para a escolha de material didático e suas implicações*, onde as autoras falam de sua experiência no Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAAL), na Universidade Católica de Pelotas. Além de apresentarem um relato circunstanciado de experiências bem-sucedidas, incluindo a preparação de materiais pelos próprios alunos, fazem um balanço da importância da autonomia na aprendizagem, quer por seus aspectos econômicos, já que a sociedade não tem recursos para oferecer instrução personalizada a cada um de seus cidadãos, quer por seus aspectos didáticos, em que a ênfase não está necessariamente no aluno, mas no processo de aprendizagem.

No terceiro capítulo, Teresinha dos Santos Brandão e Luiz Gustavo Ribeiro Araújo, com *Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário em sala de aula*, oferecem sugestões de como o professor pode explorar anúncios de publicidade para desenvolver a leitura crítica em seus alunos. Para isso buscam suporte teórico nas idéias de Bakhtin, mas apóiam-se também na prática da publicidade, não só mostrando as estratégias de persuasão usadas pelos publicitários, mas também fornecendo sugestões didáticas de como analisar criticamente um anúncio.

Cristina Pureza Duarte Boéssio, em *Uma Proposta para o Ensino de Línguas Próximas*, mostra que a proximidade entre a língua materna do aluno e a língua estrangeira, embora seja um fator facilitador da aprendizagem, pode também esconder armadilhas para o professor, como ocorre muitas vezes no ensino do espanhol para alunos brasileiros. A autora toma como exemplo o problema do infinitivo flexionado, que existe em português,

mas não em espanhol. Defende, para esses casos, o uso de tradução, com ênfase na aprendizagem consciente, alertando o aluno para as diferenças que existem entre um idioma e outro.

Denize Nobre-Oliveira, em *Produção de Materiais para o Ensino de Pronúncia por meio de Músicas*, analisa as dificuldades que o aluno apresenta na produção daqueles sons que não existem em sua língua materna. Para tratar esse problema de modo interessante e motivador para o aluno, propõe o uso de músicas, estabelecendo critérios que o professor deve usar para selecionar o que vai usar em suas aulas e dando um exemplo de como determinados fonemas podem ser trabalhados. Defende também a necessidade da aprendizagem consciente, em que o aluno precisa ser chamado à atenção para que se dê conta da existência do problema.

A questão da preparação de materiais para comunicações orais é abordada por Adriano Nobre Oliveira, em *Regras Práticas para a Criação de Transparências com Mídias Eletrônicas*. O autor dá uma série de sugestões extremamente úteis de como preparar uma apresentação, quer usando um retroprojeter ou recursos de multimídia. Uma comparação entre o que diz o autor neste capítulo e o que se vê nas inúmeras apresentações, agora cada vez mais com recursos de multimídia, mostra quão oportunas são as sugestões apresentadas.

Um livro que se propõe a ajudar o professor na preparação de seus próprios materiais de ensino, nesta época de conhecimento em rede, não poderia ignorar os recursos da Internet. O capítulo de Rafael Vetromille-Castro, *O Professor como Facilitador Virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via Web ou mediada por computador*, trata justamente dessa questão. O autor começa com uma reflexão sobre alguns princípios da prática pedagógica presencial e a distância que devem ser contemplados na elaboração de atividades. Descreve

algumas ferramentas de autoria que podem ser utilizadas pelo professor e mostra como produzir um *site* educacional.

Fechando o livro, Nara Widholzer e Daniel Clós Cesar, em *Produção de livros: da prática à teoria*, não só caracterizam com precisão o que é um livro, mas também mostram os benefícios que o conhecimento da editoração podem trazer para o professor. Seguindo o que promete no título de seu capítulo, reúnem, em seu texto, informações de diversas fontes e principalmente de sua experiência como editores. São sugestões que vão desde o uso adequado do equipamento e de *softwares* disponíveis até recomendações sobre o uso de folhas de estilo, inserção de imagens no texto e instruções para a obtenção do número de ISBN.

Concluindo a apresentação, e retomando a metáfora do filho, gostaria de dizer que este livro foi gerado com muito carinho e cuidado. Durante todo o período de gestação, foi sempre o centro da atenção de toda a família, composta pelos alunos da turma de *Produção e Avaliação de Materiais*. Como nasceu da prática da sala de aula, acreditamos que será útil a professores que queiram fugir de aulas padronizadas e oferecer a seus alunos um tratamento personalizado, produzindo materiais que realmente atendam a seus interesses e necessidades.

Vilson J. Leffa  
Organizador



# 1

## COMO PRODUZIR MATERIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

*Vilson J. Leffa\**

### 1.1 Introdução

A produção de materiais de ensino é uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa seqüência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e

---

\* Professor da Universidade Católica de Pelotas. [leffav@gmail.com](mailto:leffav@gmail.com)



(4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo.

A produção de materiais é também um processo sistemático e de complexidade variada. Na extremidade mais simples está, por exemplo, o resumo esquemático distribuído durante uma palestra para acompanhar o que diz o palestrante. Na extremidade superior da escala, podem ser listados projetos envolvendo o uso de vídeo ou de multimídia interativa, o que pela sua complexidade exige um planejamento mais detalhado. Falta de planejamento, nesse nível, pode resultar em perda de tempo, dinheiro e esforço (Fardouly, 2002).

## 1.2 Análise

A análise parte de um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo. A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material.

O que o aluno precisa aprender, portanto, não é determinado apenas pela soma de competências exigida por uma determinada circunstância, seja ela originada pela escola, pela comunidade ou mesmo pelo mercado de trabalho. Uma determinada

circunstância pode exigir do aluno, por exemplo, que ele seja capaz de escrever cartas comerciais numa língua estrangeira, envolvendo uma série de competências como domínio de uma terminologia específica, o uso correto das normas sintáticas da língua, disposição gráfica do texto na página, conhecimento do gênero epistolar, etc. Isso não significa, no entanto, que o aluno precisa aprender, num determinado momento, todas essas competências; o que o aluno precisa aprender vai depender do que ele já sabe. O material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas. A análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontinuar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender.

### 1.3 Desenvolvimento

A etapa do desenvolvimento parte dos objetivos que são definidos depois da análise das necessidades. A definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. Ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele. Ajuda a quem elabora o material porque permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente, facilitando, assim, a avaliação.

#### *A definição dos objetivos*

Os objetivos podem ser gerais ou específicos. Objetivos gerais são elaborados para períodos maiores de aprendizagem, como o planejamento de um curso; os objetivos específicos, para períodos menores, envolvendo, por exemplo, uma aula ou

atividade. Ambos devem começar com um verbo que descreva o comportamento final desejado para o aluno.

Para os objetivos gerais usam-se geralmente verbos que denotam comportamentos não diretamente observáveis. Entre esses verbos, os seguintes têm sido usados com mais frequência: saber, compreender, interpretar, aplicar, analisar, integrar, julgar, aceitar, apreciar, criar, etc.

Para os objetivos específicos, usam-se verbos de ação, envolvendo comportamentos que podem ser diretamente observados. Entre eles, destacam-se: identificar, definir, nomear, relacionar, destacar, afirmar, distinguir, escrever, recitar, selecionar, combinar, localizar, usar, responder, detectar, etc.

Verbos que denotam processo – aprender, desenvolver, memorizar, adquirir, etc. – não podem ser usados para elaborar objetivos educacionais; eles não descrevem o resultado da aprendizagem.

O objetivo de aprendizagem tem três componentes essenciais: (1) as condições de desempenho; (2) o comportamento que o aluno deve demonstrar (expresso por um verbo); (3) o critério de execução da tarefa. No modelo clássico de Bloom (Anderson; Krathwohl, 2001), o objetivo é sempre apresentado em termos do que o aluno deve alcançar, sob a perspectiva do próprio aluno, não do material desenvolvido. A ênfase está na aprendizagem, naquilo que o aluno deve adquirir e no comportamento que ele deve demonstrar – não no ensino, não no material que vai ser usado para levar o aluno a atingir o objetivo.

### **É objetivo de aprendizagem:**

“ao ler um texto o aluno deverá ser capaz de identificar três idéias principais”.

**Não é um objetivo de aprendizagem:**

“Ensinar a diferença entre idéia principal e idéia secundária”.

As **condições** de desempenho especificam as circunstâncias sob as quais o comportamento deve ser demonstrado. Podem, e devem, ser expressas de modo simples, através de uma afirmação. Alguns exemplos:

Ao assistir o vídeo de um comercial, o aluno deverá...

Ao ouvir a gravação de uma música, o aluno deverá...

O **comportamento** que o aluno deve demonstrar deve ser expresso por meio de um verbo que denota uma ação diretamente observável.

Os **critérios** de execução da tarefa podem ser expressos em termos de velocidade, grau de correção ou qualidade. O critério estabelecido no objetivo é visto como o mínimo que o aluno deve atingir. Se a atividade pede, por exemplo, que o aluno responda a dez perguntas com 70% de acertos (critério), o objetivo será atingido com qualquer percentual igual ou acima de 70%.

É possível traçar os objetivos do material a ser produzido, não só no domínio cognitivo (envolvendo conhecimento), mas também no domínio afetivo (envolvendo atitudes) e mesmo no domínio psicomotor (envolvendo habilidades). A definição desses objetivos leva em consideração não só a análise das necessidades mas também o tempo disponível, sendo às vezes muito difícil adequar os objetivos ao tempo de que se dispõe.

A seguir, apresentamos uma lista de exemplos em cada um desses objetivos nos três domínios, aplicado ao ensino de línguas (cada objetivo geral é seguido de objetivos específicos).

*Taxionomia de objetivos para o ensino de línguas*

*Domínio cognitivo*

- 1 – Conhece o vocabulário relacionado a um determinado tópico
  - 1.1 – identifica sinônimos
  - 1.2 – relaciona antônimos
  - 1.3 – define palavras
  - 1.4 – nomeia objetos
  - 1.5 – soletra palavras
  - 1.6 – deduz o significado de palavras desconhecidas através do contexto
  
- 2 – Compreende a estrutura gramatical
  - 2.1 – substitui palavras numa frase
  - 2.2 – transforma frases (interrogação, negação)
  - 2.3 – identifica anomalias gramaticais
  - 2.4 – fornece o tempo verbal correto
  - 2.5 – identifica sentenças completas
  - 2.6 – identifica sinonímia estrutural
  
- 3 – Aplica regras gramaticais
  - 3.1 – constrói frases
  - 3.2 – responde oralmente
  - 3.3 – responde por escrito
  - 3.4 – traduz para o português
  - 3.5 – traduz para a língua estrangeira

- 3.6 – apresenta alguém
- 3.7 – cumprimenta
- 3.8 – atende a um pedido
  
- 4 – Analisa textos escritos
  - 4.1 – infere emoção
  - 4.2 – identifica estereótipos culturais
  - 4.3 – deduz conseqüências
  - 4.4 – descreve personagens
  - 4.5 – esquematiza enredo
  - 4.6 – descreve contexto
  - 4.7 – identifica tema
  - 4.8 – relaciona informação textual com informação extratextual
  
- 5 – Integra conhecimentos de diferentes áreas
  - 5.1 – usa mecanismos adequados para iniciar e encerrar turnos de conversação
  - 5.2 – resume extraíndo as idéias principais de um texto
  - 5.3 – usa o sumário e índice remissivo de um livro para encontrar a informação desejada
  - 5.4 – escreve um parágrafo bem organizado
  - 5.5 – completa exercícios de cloze
  - 5.6 – expressa relações entre partes do texto através de conectores
  - 5.7 – organiza adequadamente a informação num texto dissertativo
  - 5.8 – faz o mapa conceitual de um texto
  - 5.9 – transforma um mapa conceitual em texto
  
- 6 – Julga o valor de material escrito
  - 6.1 – explica a finalidade de um mecanismo retórico

- 6.2 – justifica o uso da linguagem figurada
- 6.3 – relaciona estilo com objetivo
- 6.4 – identifica níveis de formalidade

*Domínio afetivo*

- 1 – Aceita diferenças culturais
  - 1.1 – olha com atenção para fotos
  - 1.2 – faz perguntas sobre ilustrações
  - 1.3 – aponta para detalhes das ilustrações
  - 1.4 – faz comentários sobre fotos
  
- 2 – Demonstra interesse no tópico
  - 2.1 – oferece-se como voluntário para responder perguntas
  - 2.2 – faz atividades além do que é solicitado
  - 2.3 – traz material extra para a aula
  - 2.4 – pergunta sobre cursos na comunidade
  - 2.5 – cumprimenta o professor na LE
  
- 3 – Aprecia obras literárias
  - 3.1 – tira livros emprestado da biblioteca
  - 3.2 – lê além do que pede o professor por prazer
  - 3.3 – discute diferentes autores
  - 3.4 – elogia algumas obras literárias
  
- 4 – Integra conhecimento da língua em seu plano de vida
  - 4.1 – justifica a importância de conhecer a língua em sua futura profissão
  - 4.2 – lê revistas especializadas
  - 4.3 – busca na Internet tópicos tratados em aula

- 5 – Demonstra consistência na prática da língua estrangeira
  - 5.1 – aproveita todas as oportunidades para praticar a LE
  - 5.2 – participa de salas de bate-papo na LE na Internet
  - 5.3 – procura ouvir e ler a LE diariamente

*Domínio psicomotor*

- 1 – Reconhece vogais na língua estrangeira
  - 1.1 – discrimina vogais em pares mínimos
  - 1.2 – identifica a vogal numa sentença
  
- 2 – Sabe a posição dos órgãos da fala para os diferentes fonemas
  - 2.1 – pronuncia corretamente seqüências de fonemas inexistentes na língua materna (*slow*)
  - 2.2 – explica a posição da língua para uma determinada vogal
  - 2.3 – mostra a posição correta dos lábios
  - 2.4 – abre a boca corretamente
  
- 3 – Imita sentenças que ouve
  - 3.1 – repete adequadamente o modelo
  - 3.2 – executa exercícios simples de expansão
  - 3.3 – executa substituições em exercícios orais
  
- 4 – Fala naturalmente
  - 4.1 – pronuncia sentenças em velocidade normal
  - 4.2 – usa a entonação adequada para perguntas
  - 4.3 – acentua adequadamente palavras em uma frase



- 5 – Fala fluentemente
  - 5.1 – fala sem hesitação
  - 5.2 – produz frases no ritmo adequado da língua
  - 5.3 – usa pausas corretamente
  
- 6 – Ajusta a fala à situação
  - 6.1 – fala mais rápido quando tem menos tempo
  - 6.2 – articula as palavras com mais cuidado quando diante de um auditório maior
  
- 7 – Muda a pronúncia
  - 7.1 – imita sotaques regionais
  - 7.2 – imita a fala de pessoas famosas

### *A definição da abordagem*

Uma vez definidos os objetivos de aprendizagem, é necessário selecionar os conteúdos pelos quais os objetivos serão alcançados. Se o objetivo, por exemplo, for levar o aluno a compreender um texto de uma determinada área de conhecimento, o conteúdo selecionado pode ser um texto, uma amostra do léxico típico da área, uma lista de determinados mecanismos retóricos ou uma integração de diferentes conteúdos. A opção por um desses aspectos é determinada pela filosofia de aprendizagem a que se filia o professor. Tradicionalmente, no ensino de línguas, há seis grandes abordagens (Krahnke, 1987), que ampliamos abaixo, incluindo aspectos da língua materna.

*Abordagem estrutural.* O que o aluno precisa aprender são o léxico e as estruturas gramaticais da língua. Deve saber expressar-se dentro de um vocabulário adequado e com correção gramatical. Pode haver uma tolerância maior ou menor para com os

vícios de linguagem, incluindo estrangeirismos, problemas de regência, mas geralmente não são aceitos. A preocupação é mais com a forma do que com o conteúdo.

*Abordagem nocional/funcional.* A ênfase está no objetivo para o qual se usa a língua, na realidade, mais na função do que na noção. No caso da língua estrangeira, parte de uma taxionomia das funções: como discordar, apresentar alguém, pedir desculpas, etc. Também pode ser aplicado ao ensino da língua materna: como escrever uma carta de pedido de emprego, como rejeitar um convite educadamente, como solicitar ao auditório que se levante para cantar o hino nacional, etc.

*Abordagem situacional.* O conteúdo a ser ensinado parte de uma situação em que a língua é usada: visita ao médico, *check in* no aeroporto, abertura de uma reunião de negócios, etc. O pressuposto é de que nessas situações há uma seqüência típica de funções que ocorrem sempre da mesma maneira usando sempre o mesmo tipo de linguagem – e que pode, portanto, ser predeterminado.

*Abordagem baseada em competências.* Parte do princípio de que a linguagem usada numa determinada situação é relativamente independente da situação, dependendo mais de competências e processos lingüísticos (domínio dos aspectos fonológicos, lexicais, sintáticos, discursivos, capacidade em detectar a idéia principal, em fazer uma apresentação oral, etc.) que perpassam diferentes situações.

*Abordagem baseada em tarefa.* Caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. É a execução da tarefa que vai determinar que conteúdo lingüístico precisa ser aprendido. Diferencia-se da abordagem situacional por não predeterminar esse conteúdo, que pode surgir de modo imprevisível durante o desempenho da tarefa.

*Abordagem baseada em conteúdo.* Põe a ênfase no conteúdo, usando a língua que o aluno precisa aprender. O pressuposto é de que enquanto o aluno presta atenção no conteúdo, acaba adquirindo a língua incidentalmente. O material portanto não é desenvolvido a partir de tópicos lingüísticos, mas de tópicos do próprio conteúdo.

Ainda que seja possível desenvolver material de ensino rigorosamente dentro de uma única abordagem, a prática sugere a integração de duas ou mais. É também aconselhável levar em consideração os objetivos de aprendizagem e, a partir daí, escolher a abordagem mais adequada.

### *A definição do conteúdo*

O conteúdo na produção de um determinado material pode ser definido de várias maneiras, dependendo da concepção que se tem de língua. Se entendo, por exemplo, que língua é um conjunto de palavras ligadas por regras gramaticais, faço um recorte do léxico e da sintaxe; se vejo a língua como um conjunto de eventos comunicativos, incluo outros aspectos como regras de formalidade, os lugares sociais de onde falam os interlocutores, os efeitos de sentido que suas falas podem provocar, etc.; se entendo a língua como um meio para desempenho de determinadas atividades, posso selecionar uma lista de tarefas que devem ser executadas pelos alunos: como escrever uma carta comercial, elaborar um currículo, fazer uma *homepage*, etc.

Quando se fala em produção de materiais, tem-se privilegiado o ensino baseado na tarefa. Nesse caso, há uma preocupação maior com o mundo real e o uso de dados lingüísticos autênticos. A idéia é de que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de

aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. O uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem.

A transferência, no entanto, parece estar apoiada em um paradoxo de difícil solução (1) para sobreviver no mundo real, o aluno precisa ser preparado pela escola; (2) para ser preparado, de modo que a aprendizagem faça sentido, o aluno precisa conhecer o mundo real. O desafio aqui – usando uma metáfora freqüentemente citada na educação (Weininger, 2001) – é como levar o aluno do ambiente protegido do aquário para os perigos do mar aberto. A solução proposta por alguns, usando ainda a mesma metáfora, é jogar o aluno no mar, puxando-o de vez em quando para que respire (Wilson; Jonassen; Cole, 1993). A idéia é de que o tempo entre o investimento inicial do aluno na aprendizagem e o retorno pelo esforço despendido seja o mais breve possível, o que pode ser facilitado à medida que o aluno seja solicitado desde o início a realizar tarefas significativas e próximas do mundo real (Carroll, 1990).

Na definição do conteúdo, a preocupação está em definir da maneira mais clara possível o que exatamente o aluno precisa aprender para atingir os objetivos definidos anteriormente.

### *A definição das atividades*

A produção de materiais de ensino é uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. A teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadias.

As atividades propostas para o ensino de línguas têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: (1) fala, (2) escuta, (3) leitura e (4) escrita. Os materiais podem ser preparados para cada uma dessas habilidades, em separado, ou de modo integrado, incluindo duas ou mais habilidades. A Figura 1 mostra o recorte de uma atividade que pode ser usada para a prática da leitura de tabelas, produção oral e escuta.

### *A definição dos recursos*

A definição dos recursos envolve basicamente o suporte sobre o qual a língua vai ser apresentada ao aluno. Tradicionalmente o suporte mais comum tem sido o papel, que por sua vez pode ser subdividido em muitos outros (livro, jornal, revista, revista em quadrinhos, revista acadêmica, etc.). Com o desenvolvimento e barateamento das tecnologias de comunicação, outros suportes tornaram-se populares, incluindo fitas de áudio, fitas de vídeo e, mais recentemente, o computador e a Internet.

| Partida<br>(horário)     | Chegada<br>(horário)     | Escala | Vôo     |
|--------------------------|--------------------------|--------|---------|
| Porto Alegre<br>(06:45)  | Brasília<br>(09:05)      | 0      | JJ 3070 |
| Porto Alegre<br>(16:15)  | Brasília<br>(18:40)      | 0      | JJ 8021 |
| Porto Alegre<br>(19:30)  | Brasília<br>(23:30)      | 1      | JJ 3180 |
| Porto Alegre<br>(07:00)  | SP(Congonhas)<br>(08:34) | 0      | JJ 3048 |
| SP(Congonhas)<br>(09:05) | Brasília<br>(10:40)      | 0      | JJ 3722 |
| Porto Alegre<br>(06:30)  | SP(Guarulhos)<br>(08:05) | 0      | JJ 3150 |
| SP(Guarulhos)<br>(08:50) | Brasília<br>(10:26)      | 0      | JJ 3464 |
| Porto Alegre<br>(07:00)  | SP(Congonhas)<br>(08:34) | 0      | JJ 3048 |
| SP(Congonhas)<br>(09:48) | Brasília<br>(11:19)      | 0      | JJ 3470 |

Você é funcionário da TAM no Aeroporto Salgado filho em Porto Alegre. Tente responder, com base no horário acima, às perguntas de um cliente.

- (1) Que horas sai o primeiro vôo para Brasília?
- (2) Este vôo é direto ou tem escalas?
- (3) Que horas sai o primeiro vôo com escalas?
- (4) Que horas chega a Brasília?
- (5) Que horas sai o primeiro vôo com escalas, sem trocar de avião?
- (6) Quantas escalas têm esse vôo?

Figura 1 – Exemplo de material para ensino de Português como LE.

A introdução do computador parece demandar uma nova alfabetização, ou literacia, com a exigência de novas competências, incluindo a capacidade de trabalhar com arquivos eletrônicos (saber como salvar um arquivo, copiá-lo de um computador para outro, compactá-lo e descompactá-lo, enviá-lo pela Internet, navegar na rede, localizar arquivos em qualquer ponto do planeta, instalar e desinstalar programas, usar antivírus etc.). O computador, na realidade, representa uma convergência de diferentes tecnologias, incluindo textos, imagens, sons e movimentos.

Para quem possui as competências pressupostas pela nova literacia, os recursos que podem ser usados para o desenvolvimento de materiais de aprendizagem nunca foram tantos, tão fáceis de usar e tão disponíveis. Muitos recursos que há alguns anos só estavam disponibilizados para grandes empresas, com altos custos de produção, agora podem ser acessados por praticamente por qualquer indivíduo, a um custo irrisório ou inexistente. A Figura 2, por exemplo, mostra o resultado de uma pesquisa usando o Google, onde o objeto procurado era a imagem de pessoas produzindo um texto escrito. Em menos de um segundo o sistema conseguiu localizar milhares de arquivos contendo ilustrações com essas duas características.

Após acessado, um arquivo eletrônico, por sua natureza líquida, altamente mutável, pode ser modificado e reformulado de inúmeras maneiras (Maley, 1998). Uma imagem pode ser não só ampliada, reduzida, alongada, distorcida, etc., mas também inserida num determinado texto que o professor tenha selecionado para um grupo de alunos. Seja qual for o texto, é sempre possível ilustrá-lo com uma foto ou desenho rigorosamente adequado a um determinado conteúdo ou objetivo de uma aula.

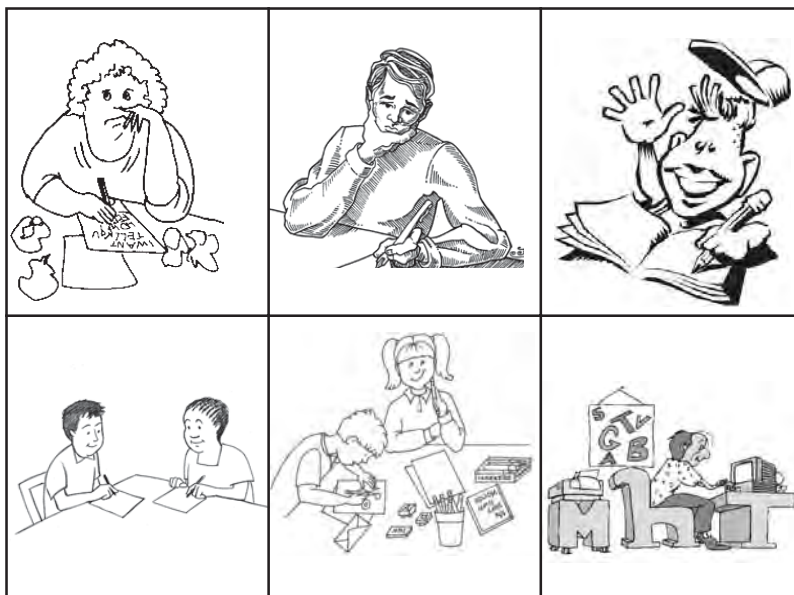


Figura 2 – Imagens selecionadas do Google com as palavras-chave “writing” e “gif”, de um universo de milhares de imagens.

### *Ordenamento das atividades*

Os dois critérios básicos para o ordenamento das atividades são facilidade e necessidade. Pelo primeiro critério, inicia-se pelo que é mais fácil e simples para o aluno, progredindo gradativamente para o que é mais difícil e complexo. O retorno pelo investimento feito na aprendizagem pode às vezes demorar um pouco, até produzir algo útil. Pelo critério da necessidade, começa-se pelo que é mais necessário e útil para o aluno, com retorno mais imediato. A situação ideal é aquela em que se possa unir os dois critérios; quando isso não for possível, a



tendência tem sido sacrificar pelo menos parte da facilidade em benefício da utilidade antecipada.

Uma maneira mais ampla e geral de ordenar as atividades baseia-se nos *nove eventos instrucionais* de Gagné, assim descritos:

*Garanta atenção.* Inicie despertando a curiosidade do aluno para o tópico da atividade. Conte uma história, mostre uma ilustração, faça uma analogia, conte uma anedota, cite um pensamento interessante.

*Informe os objetivos.* Deixe claro para os alunos o que eles vão aprender: “No fim dessa atividade, vocês vão saber como...”. Crie uma expectativa através dos objetivos.

*Acione o conhecimento prévio.* Faça os alunos pensar sobre o que eles já sabem. Relacione a atividade nova a situações e conhecimento que lhe são familiares.

*Apresente o conteúdo.* Mostre os pontos mais importantes, use técnicas variadas para manter a atenção e aumentar a compreensão. Use ilustrações, fotos, objetos.

*Facilite a aprendizagem.* Ajude os alunos a seguir no processo de aprendizagem, orientando, esclarecendo, dando exemplos.

*Solicite desempenho.* Mantenha participação ativa dos alunos. Peça para que executem tarefas relacionadas ao que estejam aprendendo. Envolve-os perguntando, discutindo, demonstrando.

*Forneça feedback.* Deixe claro para seus alunos de como eles estão acompanhando a atividade, ajudando com mais esclarecimento quando necessário. Tente produzir o material de aprendizagem de modo a poder inserir *feedback*.

*Avalie o desempenho.* Verifique a aprendizagem dos alunos pela observação, perguntas. Na produção de materiais, abra espaço para avaliação contínua.

*Ajude na retenção e transferência.* Faça com que os alunos lembrem o que estão aprendendo e ajude-os a aplicar seus novos conhecimentos.

### *A questão da motivação*

Manter a motivação durante e após a atividade de ensino tem sido uma das grandes metas da educação e é uma das preocupações básicas na produção de materiais. A atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto, mesmo depois que tenha terminado. O modelo mais conhecido para incorporar técnicas de motivação em atividades de ensino é o ARCS (sigla para Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), desenvolvido por John Keller na Universidade do Estado da Flórida.

A teoria básica sobre a qual se apóia o modelo é a chamada expectativa de valor, segundo a qual a motivação é medida pelo esforço demonstrado na execução de uma tarefa. Para que haja esforço, duas condições são necessárias: (1) a pessoa deve acreditar que a tarefa seja importante; (2) a pessoa deve acreditar que é capaz de executar a tarefa (Vroom, 1964; Porter; Lawler, 1968; Tomlinson, 1998).

O modelo ARCS identifica quatro estratégias básicas para sustentar a motivação.

- Estratégias de atenção [A] para despertar e manter a curiosidade e o interesse. Pense em maneiras pela qual se pode introduzir uma novidade, surpresa ou incerteza no início de uma atividade. Como fazer perguntas e apresentar problemas que possam estimular a curiosidade? Como introduzir variação na atividade que está sendo proposta?

- Estratégias de relevância [R] para mostrar a utilidade de uma tarefa, quais são seus objetivos e quais são os métodos

que podem ser usados para chegar aos objetivos, mostrando também a importância que a tarefa pode ter na vida dos alunos. Permitir que os alunos exponham seus interesses e necessidades. Relacionar a tarefa à experiência e valores apreciados pelos alunos. Expor a tarefa de maneira clara e compreensível para os alunos.

- Estratégias de confiança [C] que ajudem os alunos a desenvolver uma expectativa positiva de sucesso. Informar aos alunos quais são os critérios de avaliação, o que se espera deles em termos de trabalhos a serem executados. Oferecer oportunidades de sucesso através de projeto menores que preparem os alunos para os projetos maiores. Reconhecer o esforço pessoal do aluno e seus acertos em cada atividade proposta.

- Estratégias de satisfação [S] que mostre reconhecimento pelo esforço intrínseco e extrínseco do aluno. Exemplos de esforço intrínseco envolvem a satisfação pela própria aprendizagem, possivelmente mostrando o exemplo de pessoas conhecidas que possuem a habilidade em questão. Exemplos extrínsecos incluem feedback, diplomas, homenagens, etc.

## 1.4 Implementação

A etapa da implementação pode receber um cuidado maior ou menor dependendo, via de regra, da maior ou menor presença de quem preparou o material. Há três situações básicas: (1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem presença de um professor. Cada um desses casos requer uma estratégia diferente de implementação.

Quando o próprio professor prepara o material para os seus alunos, a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que, oralmente, explica aos alunos o que

dever ser feito. Normalmente, o material pressupõe essa intervenção oral, funcionando em “distribuição complementar” com o professor. Erros maiores e mal-entendidos que atrapalharam na implementação podem ser anotados e reformulados para uma próxima apresentação. A Figura 3 mostra um exemplo desse tipo de atividade.

Quando o material vai ser usado por um outro professor, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos. Usando ainda como exemplo a Figura 3, o autor teria que explicar o objetivo da atividade, o tipo de conhecimento que está sendo construído, como a atividade deve ser conduzida junto com os alunos, as possíveis respostas para as questões que estão sendo colocadas, como certas respostas dadas pelos alunos deveriam ser trabalhadas, etc.

A situação mais difícil e que requer maior cuidado é aquela em que o material vai ser usado sem a presença do professor. Há dois grandes desafios aqui: O primeiro é estabelecer contato com o aluno, idealmente oferecendo nem menos nem mais do que ele precisa, descendo ao seu nível de conhecimento mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser apreendido. O segundo desafio, é tentar prever o que pode acontecer. Como o professor não estará presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma idéia das possíveis dúvidas do aluno. Prever, no entanto, é partir do pré-construído, sem espaço para a criatividade e o inesperado. Tudo o que o aluno fizer além do que estiver previsto no material ficará sem retorno, de modo que quanto mais criativo for o aluno mais abandonado ele ficará.

1 - Trabalhando em grupo, complete as lacunas do pseudopoema abaixo, usando, sem repetir uma consoante de cada vez.

#### PSEUDOPOEMA DIGITAL

É uma arma mas não tem \_ala  
Às vezes não salva e me \_ala  
Outras vezes fica mudo e \_ala  
Com um disco se acende e \_ala  
Se a festa for de \_ala  
Ele se destaca na \_ala  
Quando se quebra não leva \_ala.  
Se fica velho, joga-se na \_ala.  
É anti-reflexivo e não usa \_ala  
O computador que levo na \_ala

2 - Que fontes de conhecimento o leitor deve acionar para apreciar o significado de cada uma das frases abaixo?

- Mais vale um pássaro voando do que dois na mão.
- Dizem que Pedro morreu como um passarinho; deve ter sido de estilingue.
- Quando bebia ficava falando com todos na rua; dizia que preferia ser um bêbado conhecido a um alcoólatra anônimo.
- Todo mundo acreditou na história do sapo que virou príncipe, menos a mãe da princesa.
- Era do tempo em que a filha apresentava o namorado à mãe; hoje é a mãe que apresenta o namorado à filha.
- Anúncio de linha no ZH classificado. É o menor barato.

Figura 3 - Exemplo de material sem instruções de uso para o professor.

Alguns exemplos tradicionais de material produzido para ensino sem a presença do professor são os livros com chaves de respostas, cursos de línguas com fitas de áudio, às vezes incluindo perguntas com tempo de espera para a resposta do aluno,

seguida da gravação da resposta correta para que o aluno possa escutar e comparar seu desempenho.

Com a informatização e a possibilidade da tomada de decisão pela máquina, a aprendizagem sem a presença do professor pode ser melhorada em termos de gerenciamento: uma ajuda automática pode ser apresentada para o aluno em caso de erro, a avaliação do desempenho pode ser dada logo após a resposta solicitada, uma estratégia de leitura pode ser sugerida no momento em que o aluno demonstrar precisar dela, etc.

A aprendizagem independente, sem a ajuda do professor, parece ter duas grandes limitações:

(1) Necessidade de alta motivação. A aprendizagem só ocorre se o aluno demonstrar o empenho suficiente para vencer todos os obstáculos que podem ocorrer durante a execução das tarefas. Será preciso muitas vezes refazer o trabalho, buscar ajuda em outros materiais, usando diferentes estratégias para resolver os inúmeros problemas que surgem. Sem essa motivação constante, que perdure além do entusiasmo inicial, não há possibilidade de manter o envolvimento necessário com o conteúdo para que a aprendizagem ocorra.

(2) Falta de uma avaliação externa. O aluno é o juiz de seu próprio desempenho. Como seu desempenho não é assistido, haverá erros e desvios em sua aprendizagem que passarão despercebidos e poderão ficar automatizados. Mesmo em ambiente informatizado, não há possibilidade de captar todos os desvios que podem ser produzidos pelo aluno e que afetarão negativamente sua aprendizagem.

É possível que com a distribuição do conhecimento em rede – não apenas informação que se observa do lado de fora, mas conhecimento que se compartilha – o aluno tenha oportunidade de testar seus conhecimentos, comparando-o com o conhecimento dos outros. Algumas hipóteses já construídas serão

rejeitadas, outras serão confirmadas e uma validação mais precisa da aprendizagem será possível. A aprendizagem autônoma não será a utopia prometida em muitos livros populares que aparecem nos jornaleiros, com títulos chamativos do tipo “Aprenda a falar em público sozinho”, “Francês sem mestre”, “Inglês em 30 dias” etc., mas poderá ser mais viável, por uma razão muito simples. Num mundo em que se distribui a inteligência e a cognição, a distribuição do conhecimento parece uma hipótese razoável. A própria autonomia - como a cognição, a inteligência e o conhecimento - deixa também de ser individualizada para ser coletiva e distribuída.

## 1.5 Avaliação

A avaliação de materiais pode ser feita de modo informal, geralmente quando envolve o trabalho de um único professor que prepara uma folha de exercícios, usa uma vez, vê como funciona, reformula para usar uma segunda vez, e assim indefinidamente com diferentes grupos de alunos, sem chegar a uma versão definitiva. Em outras situações, o material é preparado por um grupo de professores para uso próprio e/ou de outros colegas da mesma instituição. Nesses casos, a avaliação assume um caráter mais formal e pode ser feita por consultoria de um especialista ou por questionários e entrevistas com os alunos. Em escala maior, como no caso da publicação de um livro, os materiais são normalmente pilotados (Donovan, 1998).

A avaliação formal pode também ser feita através de protocolos, onde os alunos, ao fazerem as tarefas solicitadas pelo material, procuram expressar o que estão pensando, demonstrando assim os tipos de raciocínio em que estão envolvidos, as estratégias de aprendizagem que estão usando e as atitudes que estão desenvolvendo.

Os questionários, entrevistas e mesmo a análise de protocolos têm sido criticados por não serem muito confiáveis. Por questões de respeito e ameaça à face do professor, o aluno poderá dizer não exatamente o que pensa mas o que acha que o professor gostaria de ouvir. Por isso, muitos pesquisadores preferem a observação direta do trabalho do aluno com o material; mais importante do que o que os alunos respondem ou dizem é o que eles realmente fazem. Isso só se consegue pela observação.

A pilotagem mostra basicamente o que pode permanecer como está e o que precisa ser melhorado. Isso só é possível quando o material é testado com os alunos para o qual se destina, quando então se pode constatar se houve ou não o ponto de contato entre o nível de conhecimento pressuposto pelo material e o nível real do aluno.

## 1.6 Conclusão

Em termos de teoria, principalmente no que concerne os papéis do professor e do aluno, a produção de materiais diverge tanto da abordagem tradicional, que põe o professor no centro do processo de aprendizagem, como da abordagem mais recente, que salienta o papel do aluno. Produção de materiais não está centrada nem no professor nem no aluno; está centrada na tarefa.

É importante não confundir produto com tarefa. O produto é o artefato produzido (a folha de exercício, a fita de áudio, o programa de computador). A tarefa é a atividade que resulta do encontro desse artefato com o aluno. Em outras palavras, o artefato é o instrumento pelo qual a tarefa se realiza. Ensino centrado na tarefa, realça obviamente a tarefa e não o artefato.



## Referências

ANDERSON, L.; KRATHWOHL, D. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.

BROWN, J. D. *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1995.

CARROLL, J. M. *The Nurnberg Funnel: designing minimalist instruction for practical computer skill*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

DONOVAN, P. Piloting: a publisher's view. In: TOMLINSON, B. (Org.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.149-189.

FARDOULY, N. Instructional design of learning materials. Disponível em: <<http://www.fbe.unsw.edu.au/learning/instructionaldesign/materials.htm>>. Acesso em: mar. 2002.

GRAVES, K. (Org.). *Teachers as course developers*. New York: Cambridge University Press, 1996.

KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In: REIGELUTH, C. M. (Org.). *Instructional design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.

KRAHNKE, K. *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood: Cliffs; NJ: Regents Prentice Hall, 1987.

MALEY, A. Squaring the circle: reconciling materials as constraints with materials as empowerment. In: TOMLINSON, B. (Org.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.179-294.

PORTER, L. W.; LAWLER, E. E. *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Dorsey Press, 1968.

STOLLER, F. L. Making the most of a newsmagazine passage for reading-skills development. *English Teaching Forum*, v.32, n.1, p.2-7, 1994.

TOMLINSON, B. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Org). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.1-24.

VIERA, F. Language-learning objectives do make a difference. *English Teaching Forum*, v. 31, n. 2, p.10-11, 1993.

VROOM, V. H. *Work and motivation*. New York: Wiley, 1964.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p.41-68.

WILSON, B. G.; JONASSEN, D. H.; COLE, P. Cognitive approaches to instructional design. In: PISKURICH, G. M. (Ed.). *The ASTD handbook of instructional technology*. New York: McGraw-Hil, 1993. p.21.1-21.2.





# 2

## **AUTONOMIA: CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DE MATERIAL DIDÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES**

*Christine Nicolaides\*  
Vera Fernandes\*\**

### **2.1 Introdução**

As rápidas modificações pelas quais passa o mundo, atualmente, fazem com que se veja a vida como um processo contínuo

---

\*Universidade Católica de Pelotas.    nicolai@atlas.ucpel.tche.br

\*\*Universidade Católica de Pelotas.    vera@ucpel.tche.br

de educação. O pensador Carl Rogers, em sua obra *Freedom to Learn*, em 1969, já chamava a atenção para a necessidade de facilitar a mudança e o aprendizado como requisitos básicos para a sobrevivência, considerando como o único homem educado aquele que aprendeu a se adaptar e a mudar. Esse é, na realidade, o único conhecimento seguro – o saber procurar conhecimento. Assim, a preocupação com autonomia na aprendizagem parece ser uma meta coerente e indispensável.

Embora seu conceito tenha origem anglo-saxônica e necessite ser adaptado ao nosso *modus vivendi*, há sinais de que o ensino de língua estrangeira esteja se movendo em direção ao holístico, à globalização e, conseqüentemente à autonomia.

Quando se pensa em materiais para o ensino de língua estrangeira, o desenvolvimento do aprendizado autônomo deve ser um de seus componentes. É importante, então, ter em mente duas situações distintas. Uma é aquela em que o professor ou o responsável pelo curso adota materiais pré-produzidos ou os elabora especificamente para um determinado contexto de aprendizagem. Outra situação é aquela em que materiais didáticos ficam disponibilizados, por exemplo, em um centro de auto-acesso, para satisfazer a alunos oriundos de diferentes contextos, ligados ou não formalmente a um determinado curso. Nesse caso, os materiais são variados, na tentativa de atender às suas diferentes necessidades, preferências e estilos de aprendizagem.

Este capítulo tem por objetivo, assim, em uma primeira seção, trazer e discutir alguns conceitos de autonomia na aprendizagem de línguas. Esses conceitos servirão para advogar a favor de seu estímulo quando da escolha ou elaboração de material didático e decidir entre essas duas opções. Logo após, apontaremos alguns critérios que auxiliam o professor, em caso de adoção de material pré-produzido, a selecionar material que preconize o aprendizado autônomo. Uma quarta seção será dedicada

a considerações relevantes quando o professor opta por elaborar seu próprio material. A quinta tratará da alternativa em que os alunos são responsáveis por sua confecção. Finalizando, abordaremos a situação de criação de materiais desenhados para diferentes níveis e interesses de aprendizagem, os de auto-acesso.

## 2.2 Conceitos e concepções de autonomia

Antes de definir autonomia, é preciso esclarecer que há outros termos que são utilizados por estudiosos na área. Conforme Dickinson (1987, p.11), alguns desses termos são: *auto-instrução*, *autodireção*, *semi-autonomia*, *materiais de auto-acesso*, *aprendizagem de auto-acesso* e *instrução individualizada*. Segundo o autor, auto-instrução refere-se “a situações nas quais o aprendiz está trabalhando sem o controle direto do professor”,<sup>1</sup> autodireção “descreve uma atitude em particular à tarefa de aprendizagem, em que o aprendiz aceita responsabilidade por todas as decisões que dizem respeito a sua aprendizagem, mas não necessariamente assume a implementação dessas decisões”; semi-autonomia “convenientemente rotula o estágio no qual os aprendizes estão se preparando para a autonomia”; materiais de auto-acesso “são materiais apropriados e disponíveis para a auto-instrução”; aprendizagem de auto-acesso “é a auto-instrução usando esses materiais”; e instrução individualizada (apud Chaix; O’Neil, 1978) é “[...] um processo de aprendizagem que (no que diz respeito a conteúdo, metodologia e ritmo) é adaptado a um indivíduo particular, levando as características desse indivíduo em consideração”.

---

<sup>1</sup> As traduções de citações que aparecem neste trabalho são de responsabilidade das autoras.

Benson (1999), em seu *site What is autonomy*, dedicado à autonomia, esclarece, ainda, que, paralelo à autonomia, pode-se encontrar o termo *independência*. De acordo com ele, ambos os termos implicam os alunos tomarem um maior controle dos conteúdos e métodos de aprendizagem.

O mais clássico dos conceitos de autonomia pode ser considerado o proposto por Holec (1981, p.3), um dos responsáveis pela implementação do CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques em Langues – Universidade de Nancy, França), que a define como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”.

A partir desse, vários autores têm lançado outros conceitos e, principalmente, abordado o tema sob diferentes perspectivas. *En passant*, podemos mencionar uma definição em uma perspectiva mais pessoal e, sob nosso ponto de vista, crucial: aquela proposta por Kenny (1993, p.436) em que “autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa”. Essa idéia entra em consonância com a de Littlewood (1996, p.429), que argumenta:

[...] podemos olhar a capacidade geral de uma pessoa para independência ao longo de uma variedade de situações que ela encontra. Alternativamente, podemos olhar para a capacidade de um indivíduo em agir autonomamente no desempenho de tarefas específicas.

Em uma perspectiva um tanto diferente, autonomia é, encontrada na literatura associada à idéia de responsabilidade. Scharle e Szabó (2000, p.4) afirmam o seguinte:

Teoricamente, podemos definir autonomia como a liberdade e a habilidade de se gerenciar as próprias questões, que também dão o direito de se tomar decisões. Responsabilidade também pode ser entendida

como ser encarregado de algo, mas com a implicação de lidar com as conseqüências de suas próprias ações. Autonomia e responsabilidade ambas requerem envolvimento ativo, e parecem estar muito inter-relacionadas.

Independentemente do conceito em questão, o mais importante é que se esteja disposto a fazer uma profunda e constante reflexão sobre que real significado tem autonomia no contexto no qual estamos inseridos. Estabelecer autonomia como meta educacional requer, principalmente, uma mudança de papéis em que o professor deixa de ser o tomador de todas as decisões sobre o ato pedagógico e abre espaço para que seu aprendiz, gradualmente, assuma responsabilidade por sua aprendizagem. Esse fato tem uma série de implicações, em especial, políticas. Só para mencionar uma, já que esse não é o fulcro deste capítulo, há a questão do provável surgimento de um número maior de *conflitos* na sala de aula. Afinal, quando se dão oportunidade e estímulo para mais de uma voz se fazer valer (além da do professor), provavelmente se terá um cenário com pontos de vista diversos e, muitas vezes, mais difíceis de serem conciliados. Entretanto, ajudar o aprendiz e o próprio professor a lidar com vozes diferentes das suas, sem ser abafado e respeitando as individualidades do outro, faz também parte do processo de desenvolvimento da autonomia.

### 2.3 A presença da autonomia no material didático

McGarry (1995, p.1) é um dos autores que defende, na elaboração do material pedagógico, a construção de uma ponte para promover autonomia, pois o aprendizado será mais bem sucedido à medida que o aprendiz tenha mais controle sobre seu próprio trabalho, tornando-se ativamente envolvido no processo de



aprendizagem e desenvolvendo, por conseqüência, a habilidade de trabalhar independentemente. Essa preocupação com o desenvolvimento do aprendizado autônomo é particularmente importante, considerando que estaremos desenvolvendo, então, o aprender a aprender, suporte para um melhor resultado da aprendizagem não só na área de línguas, mas em diferentes campos do conhecimento.

A seleção ou produção de materiais didáticos para o ato pedagógico é, com certeza, uma das maiores preocupações seja do professor, seja da instituição educacional. A primeira decisão que se deve tomar diz respeito à elaboração do próprio material ou simplesmente a opção por algo pronto, pré-produzido. As vantagens de uma e de outra alternativa devem ser cuidadosamente examinadas e entre elas devemos considerar fatores como:

- *tempo e habilidade para preparar material didático* – é preferível adotar-se um material didático que não tenha um perfil exatamente adequado às necessidades e preferências dos aprendizes em questão e fazer-se uma adaptação ao longo do curso, a elaborar-se um material ineficiente, pouco atrativo, que atinja apenas as metas do professor ou do sistema escolar e que não desenvolva o pensamento crítico-reflexivo do aprendiz;
- *realidade com a qual se está lidando* – obviamente uma das primeiras limitações ao se adotar um livro didático é a do recurso financeiro disponível. É sabido que, em muitas regiões brasileiras, a escola pública tem como norma não adotar livro didático, norma essa justificada pela falta de recursos tanto do Estado como dos alunos para adquirirem material. Além disso, é preciso que se leve em consideração o contexto social em questão. Simplesmente importarmos modelos planejados para atender às necessidades de um outro contexto, pode

resultar em fracasso na aprendizagem, já que diferentes realidades requerem diferentes tratamentos.

Assim, uma vez tomada a decisão de adotar material didático pré-produzido, pensamos que a promoção da autonomia do aluno na aprendizagem de línguas tem que ser levada em consideração. Uma das maneiras de constatar a presença de autonomia nos objetivos do material didático que se pretende utilizar é pela análise dos pontos indicados por Nicolaides e Marx (no prelo):

- *explicação dos objetivos da unidade* – essa é uma peculiaridade de suma importância para o material didático que deve trazer proposta de objetivos e, ao mesmo tempo, permitir flexibilidade para negociação entre professor e aprendizes de forma que possam melhor se envolver no processo, dando espaço às suas necessidades e preferências;
- *explicitação de estratégias de aprendizagem* – essa é uma segunda característica, aliás pouco encontrada nos livros didáticos em geral – a conscientização do aprendiz do processo de aprendizagem por meio da explicitação de estratégias. Todavia, a simples presença de uma seção sobre explicitação de estratégia não é suficiente para que aconteça essa conscientização. Urge que o professor esteja preparado para desenvolver esse processo de forma a poder auxiliar seu aprendiz e alertá-lo para a importância desse passo. Em outras palavras, de nada adianta o material didático trazer seções sobre estratégias de aprendizagem se o professor, ao abordá-las, o faz simplesmente de forma automática, sem uma maior reflexão sobre suas implicações
- *foco na forma* – reconhecendo a importância de auxiliar o aprendiz a deduzir regras sobre a forma de como a língua

funciona, um bom material deve dedicar espaço para a gramática, especialmente quando se trata da aquisição de uma segunda língua, em que o aprendiz tende a comparar o sistema da nova língua com aquele da língua em que já é competente. No entanto, as autoras salientam que, igualmente importante, é a exploração do significado semântico, a intenção dos falantes e os aspectos culturais visíveis ou não, propostos nos textos do material.

- *auto-avaliação e automonitoramento* – esses são processos indispensáveis para complementar o aprendizado autônomo, em que o aprendiz deve ser capaz de avaliar seus conhecimentos e verificar quais os aspectos de cuja melhoria depende para aprimorar seu desempenho. Aqui, além do material, o professor mais uma vez possui um papel fundamental, estimulando e abrindo espaços ao aluno para sua auto-avaliação e automonitoramento. Material didático que pretenda desenvolver autonomia deve fomentar essa idéia, em especial, no manual do professor.
- *alternativas de opções para execução de tarefas* – essas opções também devem fazer parte de um material didático que estimule o desenvolvimento autônomo. Muitos materiais trazem diferentes sugestões de como uma ou outra atividade pode ser executada, porém são raros os que apresentam opções também para os alunos, em que eles possam escolher conforme suas preferências ou grau de dificuldade. Tarefas que apresentam diferentes graus de dificuldade, por exemplo, podem facilitar o problema enfrentado pelo professor que trabalha com alunos em diferentes níveis de conhecimento da língua-alvo.

## **2.4 Elaboração de material didático pelo professor para contextos específicos**

Quando se tem como meta educacional a autonomia, é óbvio que as diferenças individuais, as necessidades, as preferências e os estilos de aprendizagem devem ser, na medida do possível, respeitados.

Como ensina Nunan (1992, p.3), “devido a coações existentes na maioria dos contextos de aprendizagem, é impossível ensinar aos alunos tudo que eles necessitam”. O autor propõe, então, que os objetivos de ensino da língua-alvo se relacionem com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. São, pois, exemplos de objetivos: fornecer aos alunos estratégias eficientes e ajudá-los a identificar suas maneiras preferidas de aprendizagem; desenvolver nos aprendizes habilidades para negociar currículo, orientando-os a estabelecer seus próprios objetivos de forma realista, determinando tempo para sua realização e estimulá-los à auto-avaliação.

Uma forma de tentar manter a presença de todos esses requisitos, ou pelo menos, da maior parte deles, é a consulta direta aos alunos. Nicolaidis (1996), em sua dissertação de mestrado, na tentativa de garantir a participação dos alunos na elaboração e/ou seleção de materiais de ensino, bem como na preparação de aulas utilizadas em seu estudo, elaborou dois questionários aplicados no final do semestre anterior ao início das aulas.

O primeiro objetivava apresentar aos aprendizes funções para o desenvolvimento de uma competência limiar. Os alunos, em grupos de três ou quatro, discutiram e escolheram os itens lingüísticos que acreditavam lhes seriam mais úteis. O segundo questionário, aplicado individualmente, visava a traçar o perfil dos alunos. Esse documento permitiu a constatação de características relativas à maneira como passavam seu tempo livre, a

hábitos de leitura e escritura e estímulo fornecido para a família para o aprendizado de LE, por exemplo.

O estudo concluiu que esse tipo de abordagem atinge o objetivo de engajar o aluno no processo de aprendizagem. No entanto, é curiosa a constatação, nessa mesma pesquisa, do fato de um dos participantes ter-se manifestado a favor da adoção de material didático pré-produzido. A sua falta gerava dificuldades para seus estudos, impedindo, inclusive a opção de estudar sozinho, uma vez que não conseguia organizar seu material suficientemente.

## **2.5 Elaboração de material didático pelo próprio aluno**

Uma outra forma de promover a autonomia, no caso de o professor ou responsável por um determinado curso optar pela utilização de material não pré-produzido é o aluno elaborar ou compilar o próprio material. Uma maneira de se fazer isso é por meio de projetos como propõem Fried-Booth (1986) e Haines (1989). Esses projetos consistem, basicamente, em o aluno, ou o grupo delinear um plano de trabalho com o objetivo de concretizar um produto final, como, por exemplo, um comercial em vídeo ou um roteiro para turistas. Esse procedimento de elaboração de projetos autônomos é utilizado no Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas – CAAL, na Universidade Católica de Pelotas.

Na primeira vez em que esse procedimento foi adotado (2001/1), resultados positivos foram constatados. Dos 21 alunos acompanhados, seis deles desenvolveram seu próprio plano de trabalho. Um deles preparou-se para fazer o *Cambridge First Certificate* e, para tal, requisitou orientação do Centro para montar seu plano de trabalho diferenciado. Outro aluno propôs-se a, no lugar de preencher atividades preestabelecidas, elaborar e

organizar um pequeno banco de filmes em inglês com as respectivas sinopses e atividades para serem realizadas por futuros frequentadores do CAAL. Já um terceiro dispôs-se à elaboração de uma pasta com roteiros turísticos em dez cidades famosas, também acompanhados de tarefas. Ainda dois alunos de Espanhol prepararam-se para a prova de proficiência D.E.L.E. (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) oferecido pela Universidade de Salamanca.

No semestre subsequente, quando os dados foram coletados, os resultados foram ainda melhores, principalmente no que diz respeito à motivação daqueles aprendizes que, de fato, se envolveram com suas metas. Especificamente no caso do inglês, os alunos de segundo período tinham a opção de trabalhar com projetos diferenciados ou com atividades pré-selecionadas pelos pesquisadores e bolsistas do Centro. Dos treze alunos que estavam matriculados na disciplina de Língua Inglesa II, seis optaram por trabalhar com projetos diferenciados, seis com *pacotes* (atividades elaboradas pela equipe do CAAL) e um deles trabalhou com um conjunto de atividades especiais para suas dificuldades; esse mesmo ainda participou de um projeto, juntamente com os colegas, cujo objetivo era selecionar, aplicar e analisar tópicos, escolhidos pelos próprios alunos, para utilização em sala de aula, em uma escola da rede municipal.

Em relação aos alunos do quarto período, dos nove matriculados na disciplina de Língua Inglesa IV, que tinham como alternativas a realização de projeto, como explicado anteriormente, ou a elaboração de *pacote* (conjunto de atividades, selecionadas pelo aluno), quatro deles de fato conseguiram levar o projeto a cabo. Os outros cinco trabalharam com material que considerava suas necessidades e preferências em relação à aprendizagem da língua-alvo.

Os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes, tanto de segundo, como de quarto período, ao final do semestre, foram apresentados durante um pequeno evento que denominamos de *Mostra de Projetos Autônomos dos Alunos do Curso de Letras*. Nesse evento, estavam presentes, além dos apresentadores dos trabalhos, colegas de outros semestres e alguns dos professores de línguas estrangeiras. As apresentações, em sua grande parte, foram feitas com o auxílio do programa PowerPoint; alguns mostraram os principais resultados de suas pesquisas, outros o produto final de seu projeto e ainda outros fizeram um depoimento sobre quais tinham sido os aspectos, positivos e negativos, do trabalho realizado, em termos de desenvolvimento de sua competência lingüística, com o auxílio dos conjuntos de atividades. Assim parece que, uma vez que o aluno esteja mais familiarizado com suas preferências, necessidades e estilo de aprendizagem, tem mais condições de fazer algumas de suas próprias escolhas.

Servimo-nos ainda da opinião de McGarry (1995, p.6) para corroborar a validade do trabalho por meio de projetos para o desenvolvimento do aprendizado autônomo. Segundo o autor,

[...] o trabalho com projetos é particularmente valioso porque fornece ao aluno oportunidades gerenciáveis para adquirir experiência em revisar os planos conforme o estabelecimento de metas, a elaboração e o acompanhamento de cronogramas, a monitoração e avaliação do progresso.

Dessa forma, o professor aproveita a oportunidade para que os aprendizes utilizem-se de sua própria experiência para seu aprendizado, facilitando o desenvolvimento da autonomia, uma vez que, com o trabalho por meio de projetos, o aprendiz terá oportunidade de desenvolver uma atividade na qual se engaje

voluntariamente, pois é sua a escolha do tópico que pretende trabalhar.

Além disso, quanto mais variadas forem as escolhas, menos centrado será o ato pedagógico no professor e sim, surgirá a tendência de o foco da sala recair sobre o processo de aprendizagem. Dizemos que o ato pedagógico será centrado no *processo de aprendizagem* e não no *aluno*, guiadas pelo argumento de Auerbach (2000, p.144-145) ao abordar a “pedagogia participativa”. Ela salienta que, se por um lado os aprendizes têm suas metas e diferenças individuais, os professores têm seus próprios objetivos, sua própria compreensão da pedagogia mais eficiente para LE e também o poder para essas determinações. Segundo a autora, esse é um pressuposto freqüentemente desconsiderado por pesquisadores de LA, que focalizam apenas o aprendiz individualmente e seus processos mentais, deixando de lado o contexto social, porque defendem um ensino de LE centrado no aluno. No entanto, Auerbach afirma que a “pedagogia participativa” prega a necessidade de se focar o contexto social da aquisição da L2 e que relações de poder nele estão inseridas, uma vez que ele é compartilhado por aprendizes.

## 2.6 Contextos fora de sala de aula

Uma das maneiras de se introduzir autonomia no aprendizado é criando um espaço físico para que o aprendiz possa desenvolvê-la – o centro de auto-acesso é um exemplo. Poderíamos dizer que os chamados *Centros de Auto-acesso* (SAC – self-access centers) ou *Centros de Aprendizagem Independente* (ILC – Independent Learning Centers) são frutos evoluídos dos conhecidos *Laboratórios de Línguas* amplamente difundidos a partir da década de 60. Os laboratórios foram uma conseqüência da abordagem behaviorista empregada na época, em que se acreditava



que a aprendizagem de línguas ocorre por meio da fixação de estruturas, formação de novos hábitos e um dos objetivos almeçados era uma fluência próxima a do falante nativo. Assim, os ditos laboratórios serviam para a prática de exercícios estruturais, muitas vezes descontextualizados e sem focar a comunicação.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, os laboratórios caíram em desuso e, há cerca de duas décadas, quando autonomia começou a ocupar espaço nas discussões sobre educação, os SACs começaram a ser implementados. Os centros de auto-acesso têm, como meta principal, colocar mais insumos à disposição do aprendiz, por meio de recursos tais como: computadores com programas específicos em LE, *Internet*, trabalhos de compreensão oral com gravadores, vídeos, livros, textos, revistas e jornais para trabalhos de compreensão escrita e conjuntos de atividades em diferentes níveis de complexidade, entre outros, aos quais o aluno recorre conforme suas expectativas, aspirações de aprendizagem, suas necessidades ou dificuldades, em seu próprio tempo disponível.

Cumprе esclarecer aqui que os centros de auto-acesso podem ser dos mais variados tipos, dos mais simples aos mais sofisticados. Entre os mais simples, Gardner e Miller (1999, p.59-63) listam o tipo *banca de mercado*, cuja operacionalização se dá em alguns dias ou horas do dia. Os materiais são guardados em um armário em uma sala de aula e, em um determinado dia e hora, o professor abre e exhibe o material para a escolha dos alunos. A vantagem que esse tipo apresenta é o fato de ele poder ser programado para a situação de aprendizagem com que se depara o professor, e a desvantagem é a restrição da escolha do material ao espaço.

*Vídeolocadora* é um tipo cuja vantagem reside no fato de ser altamente motivador, embora os objetivos possam não ser

claros para os aprendizes. A ênfase está na diversão, uma vez que os aprendizes vêem um filme com o propósito de imergirem na língua.

Gardner e Miller também mencionam tipos muito sofisticados como a *loja de tecnologia*. Baseia-se em tecnologia: vídeo, áudio, computador. Esse centro é comumente encontrado em universidades com recursos abundantes. É útil para todo tipo de aprendiz. Sua principal desvantagem é ser caro para instalar, manter e atualizar; sua grande vantagem é a atração que o aprendizado de línguas, via tecnologia, apresenta para alguns aprendizes.

Convém salientar que, embora haja uma variada tipologia de centros de auto-acesso possíveis de serem implementados, dificilmente um centro se enquadra perfeitamente em uma das classificações. Os mais comuns são centros com parte das características de uma ou mais classificações. Também é importante lembrar que todo centro está constrangido pelo contexto institucional e cultural no qual está inserido. No que tange ao institucional, podemos considerar fatores como o sistema educacional adotado, verbas e recursos destinados a esse tipo de projeto, principalmente, em relação a espaço físico e pessoal especializado. Em relação ao contexto cultural, é preciso lembrar as crenças e atitudes dos participantes do cenário educacional, ou seja, aprendizes, professores, elaboradores de política educacional, e administradores que influenciam, positivamente ou não, no estabelecimento de um projeto dessa natureza.

Os insumos disponíveis em um centro como esse são denominados *materiais de auto-acesso*. Sheerin (1991, p.143) define auto-acesso como uma maneira de descrever materiais que são desenhados e organizados de modo que os aprendizes possam escolher o que fazer e trabalhar as tarefas como quiserem. Já Gardner e Miller (1999, p.9-17) expandem essa definição e

ênfatisam que, embora o termo auto-acesso seja, por vezes, entendido como um conjunto de materiais e por outras, como um sistema de organização de recursos, vêem o auto-acesso como integração de vários elementos que se combinam para fornecer um ambiente único de aprendizado, uma vez que cada aprendiz interage com o ambiente de sua própria maneira. No entanto, o oferecimento de uma estrutura, da mais singela a mais bem contemplada tecnologicamente, não garante, *per se*, o desenvolvimento da autonomia.

É Braga (1999, p.71-72) quem constata isso, ao acompanhar alunos adquirindo a leitura em uma língua estrangeira. Esses alunos se beneficiaram de materiais de auto-acesso, cujo foco foi o treinamento na conscientização da tarefa. Os resultados mostram que esse treinamento pode não ter resultados positivos devido à interferência de variáveis subjetivas como fatores de personalidade, por exemplo. O fato de um aprendiz ser muito extrovertido é benéfico para o aprendizado quando ele se encontra em uma situação real de comunicação, em que há interação com falantes da língua-alvo. Isso, no entanto, não influi do mesmo modo, quando se trata do uso de estratégias para desenvolvimento da compreensão escrita.

Muitas vezes, materiais de auto-acesso pressupõem que todos os aprendizes possuam autonomia. Segundo Braga, leitores inseguros podem desistir de aprender se não lhes for dada afirmação permanente e fornecido o *feedback* afetivo de que necessitam. É importante levar esse fator em consideração quando se opta por trabalhar com materiais de auto-acesso. Com frequência, o fracasso na aprendizagem decorre não da qualidade do material, mas sim da falta de preparo do aprendiz para a autonomia.

Uma outra limitação do material de auto acesso, por nós constatada, diz respeito ao *feedback* que deve ser dado ao aluno.

Esse material normalmente é formado por exercícios que admitem apenas uma alternativa correta. Isso, no entanto, é uma contradição, quando se pretende estimular autonomia. Para que se possibilite o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo, faz-se mister que o aprendiz tenha possibilidades de escolha, que lhe sejam dadas oportunidades de fornecer suas próprias respostas, dentro do possível, com suas justificativas pessoais. Quando isso não acontece, a responsabilidade da correção continua fora do controle do aprendiz, transferida do professor para, por exemplo, o gabarito.

Na tentativa de solver esse problema, tornar o aprendizado mais personalizado, e simultaneamente satisfazer às necessidades individuais, é interessante que o processo conte com a orientação de alguém mais experiente na aprendizagem de línguas. Esse alguém não deve ser considerado como o dono do conhecimento ou da verdade absoluta que, por conseguinte, sabe o que é melhor para o aprendiz. Esse alguém deve ter o papel de mediador ou facilitador, que auxilia o aluno a aprender a aprender.

Uma figura comumente encontrada nos centros de auto-acesso é o chamado *conselheiro*, cujo papel é acompanhar os aprendizes de maneira que consigam cumprir as metas por eles estabelecidas e, nas eventuais dificuldades, sugerir alternativas, estimulando-os a buscar seu próprio conhecimento. O conselheiro orienta e procura facilitar a aprendizagem autônoma desses alunos. Alinhado a esse pensamento, é oportuno rever o que Riley (1997, p.122) propõe como papéis do conselheiro:

1. elicitare informação sobre metas, necessidades e desejos;
2. fornecer informação, esclarecer por que, para quê, como, por quanto tempo, sugerindo materiais, sugerindo outras fontes;

3. sugerir procedimentos organizacionais;
4. sugerir metodologia;
5. ouvir, responder;
6. interpretar informação;
7. sugerir procedimentos de manutenção de registros e planejamento;
8. apresentar materiais;
9. analisar técnicas;
10. oferecer procedimentos alternativos;
11. sugerir ferramentas e técnicas de auto-acesso;
12. dar *feedback* no auto-acesso;
13. ser positivo;
14. apoiar.

Esses papéis do conselheiro acabam por estabelecer uma relação intersubjetiva entre ele e o aprendiz nesse contexto. De um lado o aprendiz vem imbuído de crenças oriundas da sua cultura de aprendizagem, que acabam por influenciar suas atitudes durante o ato pedagógico. Por outro, está o conselheiro que, por sua vez, também traz consigo um conjunto de representações, valores e crenças que incluem conhecimento especializado sobre o processo de aprendizagem de línguas, bem como sobre a operacionalização do sistema de auto-acesso. O resultado desse encontro deve ser o estabelecimento da intersubjetividade, em que aprendiz e conselheiro exercem seus papéis de forma a chegarem a um senso comum. Riley chama atenção para a questão da assimetria de poder presente em uma situação como essa, em que se incorre no risco de repetir a tradicional relação professor/aluno, reforçando o papel centralizador do professor como único tomador de decisões.

Assim, é preciso que se instigue o aluno a buscar seu conhecimento, conforme as metas por ele estabelecidas, dando

oportunidades para que se encarregue de sua aprendizagem desde o planejamento e execução até a avaliação de seu projeto de trabalho. Essa orientação pode ser dada de forma individual ou em grupo, periodicamente, ou conforme a necessidade do próprio aprendiz. Nesses encontros, também é aconselhável a aplicação de diferentes questionários e testes, com o objetivo de verificar estilos (Scharle; Szabó, 2000, p.17-21; Gardner; Miller, 1999, p.159-160) e estratégias de aprendizagem (SILL – Strategic Inventory Language Learning – Oxford, 1989, p.293-297) que melhor convenham ao aprendiz, estimulando, dessa forma, a aprendizagem autônoma.

Quando o conselheiro e o professor da sala de aula não são a mesma pessoa, é relevante haver um contato regular entre ambos, para que haja reflexão sobre o processo e para que o professor exponha sua visão do aprendiz. Isso porque, devido a várias razões, o comportamento do aprendiz pode variar de um contexto para outro.

Uma vez cientes dessas limitações, cabe refletirmos sobre as razões pelas quais os materiais para auto-acesso podem contribuir para uma aprendizagem bem sucedida. Sheerin (1991, p.7) é uma das autoras que defende a manutenção de materiais de auto-acesso. Ela os considera como a solução para vários problemas que ocorrem no ensino de línguas, entre eles, salas de aula com alunos em diferentes níveis de competência na língua-alvo, alunos com variadas necessidades, diferenças psicológicas (estilos de aprendizagem), e diferenças de personalidade (extroversão/ introversão, aptidão etc.).

Essa mesma autora, posteriormente em sua obra (1997, p.54-65), expõe duas razões que pretendem justificar o auto-acesso. Uma em nível pragmático – a individualização, e a outra, em nível ideológico – a promoção da independência do aprendiz. No que se refere à individualização, Sheerin lembra que a

organização de materiais de auto-acesso é para atender à demanda dos aprendizes, satisfazendo às suas necessidades específicas. Essas necessidades incluem estilos de aprendizagem e preferências e tipos de atividades, requisitos oriundos da ocupação profissional ou da vida acadêmica do aprendiz. Também abarcam limitações peculiares a cada indivíduo, que podem fazer com que queiram trabalhar de forma individual ou não. Cita ainda restrições temporais, decorrentes de compromissos assumidos pelo aprendiz. No entanto, a própria autora diz não serem essas razões suficientes para justificar o auto-acesso. Ela aduz a idéia da promoção do aprendizado independente, em nível filosófico e psicológico; conseqüentemente, mais difícil de ser observado mas já de senso comum entre educadores.

Na mesma linha de pensamento, Crabbe (1993, p.441-452) argumenta que o indivíduo deve ser livre para fazer suas próprias escolhas em qualquer área. Educadores como Freire (1978, p.36) mostram que o indivíduo não deve ser objeto de escolhas alheias; aprende-se melhor quando se é responsável pelo próprio aprendizado; há mais motivação e, freqüentemente, mais sucesso. O aprendizado é, assim, mais significativo e mais permanente. Crabbe ensina ainda que essa significação e permanência baseiam-se no trabalho da psicologia cognitiva como um processo de solução de problemas. O aprendizado é influenciado por muitas variáveis e não pode ser garantido, simplesmente, pelo estabelecimento de tarefas em sala de aula.

O autor mostra, finalmente, que a sociedade não tem recursos que lhe permitam oferecer um nível de instrução personalizada a cada um de seus cidadãos – o indivíduo deve ser capaz de suprir suas próprias necessidades de aprendizado. Esse é um argumento muito importante, se considerarmos o gradual aumento na demanda pelo aprendizado de línguas estrangeiras e o grande número de pessoas às quais é negado o acesso a ele. O

autor salienta o fato de que, onde há aulas, elas, com frequência, têm um número demasiadamente grande de alunos para o professor poder, de forma equânime, dividir sua atenção. O mesmo ocorre quando as aulas terminam: o aprendizado precisa continuar e, uma vez desenvolvida a autonomia, essa transição não é traumática.

Entre todos os argumentos mencionados, o psicológico, que é trazido tanto por Sheerin (1997) como por Crabbe (1993), é o que tem o maior peso para os educadores, pois coloca o controle do aprendizado onde ele ocorre – na mente do aluno (Fernandes, 1996, p.37).

Concluindo esta seção, é interessante lembrar algumas características, mencionadas por Dickinson (1987, p.80-87), que devem estar presentes em material de auto-acesso. São elas:

- interesse, variedade e clareza;
- determinação clara de objetivos;
- insumos lingüísticos significativos;
- exercícios e atividades;
- flexibilidade de materiais;
- instruções de aprendizagem;
- aconselhamento sobre aprendizagem de línguas;
- *feedback* e testes;
- estímulo à manutenção de anotações sobre o progresso da aprendizagem;
- materiais para consulta;
- catalogação de materiais para consulta;
- fatores motivacionais para o uso de materiais, como apresentação profissional, com ilustrações e colorido, fácil acesso, unidades de trabalho relativamente curtas, considerando um aluno de rendimento médio,



- encorajamento ao aluno por meio de lembretes colocados no próprio material;
- aconselhamento sobre o progresso na aprendizagem.

Muitas dessas características, previamente abordadas, precisam estar perceptíveis em outros materiais que não os de auto-acesso, como já mencionamos durante este capítulo.

## 2.7 Comentários finais

Neste capítulo, pretendemos levantar algumas questões teóricas e práticas sobre materiais didáticos. Para tanto, procuramos expor algumas concepções de autonomia relacionando-as com o material didático, que pode ser comercialmente produzido ou elaborado para um contexto específico, tendo como uma meta a promoção do aprendizado autônomo. Apresentamos, assim, alguns critérios que pensamos devem ser analisados no caso da opção por um material pré-produzido. Nesse caso, faz-se necessária a ajuda e a direção de um professor hábil e experiente, o que provavelmente inclui alguns procedimentos bastante centrados no professor.

Em optando pela produção de materiais, ela pode ser feita pelo próprio professor ou pelos alunos. Na primeira alternativa, é mister uma consulta prévia aos aprendizes, para que o professor saiba quais seus interesses. Assim, o aprendizado é centrado no grupo, em que acontecem procedimentos como negociação de conteúdos e planejamento de aulas. Quando os alunos são os responsáveis pela elaboração de materiais, ilustramos com os projetos, que incluem planejamento, execução e avaliação por eles realizada.

Por último, relatamos o trabalho desenvolvido no CAAL, um centro de auto-acesso. Em um tipo de centro como esse, os

alunos podem usar os materiais para minorar suas dificuldades, tanto individuais como do grupo.

O que queremos deixar, todavia, ao leitor, é nosso pensamento que, independentemente de o professor ou responsável por um determinado contexto de aprendizagem optar por material pré-produzido ou por elaborar seu próprio material, dirigido a um contexto específico, ou ainda simplesmente disponibilizar aos aprendizes materiais para auto-acesso, ele deve ter em mente a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. É necessário que a autonomia ocupe um lugar maior na educação – só assim ocorre educação. Quando se reprime ou ignora autonomia, o que ocorre é apenas a imposição da opinião dominante.

## Referências

AUERBACH, E. R. Creating participatory learning communities: paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (Org.). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

BENSON, P. *What is autonomy*. Disponível em: <<http://ec.hku.hk/autonomy/what.html>>. Acesso em: 1999.

BOUD, D. Moving towards autonomy. In: BOUD, D. (Ed.). *Developing student autonomy in learning*. 2. ed. London: Kogan Page, 1988.

BRAGA, D. Self-tutoring processes: the role of subjective factors in readiness for autonomous learning of foreign-language reading. *The Specialist*, São Paulo, Educ, v. 20, n.1, 1999.

CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, Great Britain, Pergamon Press, v. 21, n. 4, 1993.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FERNANDES, V. *A busca da autonomia na aprendizagem de LE: a experiência do ensino concentrado na UCPel*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIED-BOOTH, D. L. *Project work*. New York: Oxford University Press, 1986.

GARDNER, D.; MILLER, L. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HAINES, S. *Projects for the EFL classroom*. Edinburgh: Thomas Nelson and Sons, 1989.

HOLEC, H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KENNY, B. For more autonomy. *System*, Great Britain, Pergamon, v. 24, n. 4, 1993.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. *System*, Great Britain, v. 24, n. 4, 1996.

McGARRY, D. *Learner autonomy – the role of authentic text*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1995. v.4.

NICOLAIDES, C. *Interação em sala de aula de língua estrangeira: uma experiência na escola de ensino de primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1996.

NICOLAIDES, C.; MARX, F. *O papel do material didático na promoção do aprendizado autônomo*. No prelo.

NUNAN, D. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OXFORD, R. *Language learning strategies – what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1989.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

ROGERS, C. R. *Freedom to learn*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co., 1969.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. *Learner autonomy – a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SHEERIN, S. *Self-access*. Oxford: Oxford University Press, 1991.





discurso, e articular esse referencial a uma proposta didática voltada especificamente a alunos iniciantes nos cursos de graduação, os quais estejam freqüentando disciplinas direcionadas à leitura e à produção textual. Convém, desde já, esclarecer que ler, tanto quanto escrever, envolve um processo o qual não pode estar desvinculado de suas condições de produção, mas determinado por aspectos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais.

Não é sem motivo, portanto, que recorremos a Bakhtin (1992, 1997). Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1992), o autor rompe com as teorias formalistas e afirma ser o signo essencialmente ideológico, e mais, “sem signos não há ideologia” (Bakhtin, 1992, p. 31). Parece-nos ideal trabalhar com uma noção tal de signo uma vez que, ao nos debruçarmos sobre uma leitura do “politicamente correto”, necessariamente a ideologia insurgirá, porém não como fator acessório, mas como elemento constitutivo da linguagem, sem o qual não é possível nos ocuparmos do *discurso*, senão da língua – sistema abstrato formal voltado ao seu próprio interior.

Igualmente nos servimos de Bakhtin (1992) porque o autor parece nos responder a questionamentos que nos inquietam em se tratando da análise e produção de textos: como a palavra alheia chega até nós? O que fazemos com ela quando a incorporamos ao nosso discurso?

O discurso de outrem, a partir do momento em que é retomado, não é mais o mesmo, sofre alterações; no entanto, ao mesmo tempo em que se altera, pode ser reconhecido como já enunciado por outra pessoa. Em síntese, o que ocorre é uma semantização desse discurso, um processo de interpretação valorativa em que o conteúdo ideológico passa a ser julgado e, assim, não pode ser entendido como uma mera transposição do discurso alheio. Concordamos, pois, com Bakhtin (1992, p. 31)

quando explica que o signo “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior”, ou seja, essa outra realidade é a ideologia. Passemos-lhe a palavra: “Conseqüentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se* índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.” (Bakhtin, 1992, p. 46, grifos do autor). Essas noções poderão nos auxiliar na interpretação dos “diálogos” que se processam no interior do gênero analisado, assim como daqueles que lhe são exteriores e também dialogam com ele.

Já em *Os gêneros do discurso* (1997), Bakhtin afirma que não há comunicação senão por meio de gêneros e os define como um conjunto de “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (Bakhtin, 1997, p.279, grifos do autor). Sobre a estabilidade dos gêneros assim se manifesta:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 1997, p. 302).

Da mesma forma, preocupa-se em analisar o que denomina “relativamente”. Segundo o teórico, os gêneros devem ser entendidos como fenômenos e práticas de ação social, únicos e concretos, pois determinados por suas condições de produção, em sua essência, variáveis.

No início do capítulo, Bakhtin (ibid.) ressalta estarem as atividades humanas relacionadas à utilização da língua e se manifestarem em determinadas esferas sociais, ideologicamente marcadas. Nestas, destaca três elementos fundamentais: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional.

Examinaremos, neste capítulo, a esfera publicitária, cujos atores envolvidos serão detalhados no decorrer da análise, bem



como os interesses em jogo. O gênero em circulação nessa esfera, objeto de nosso estudo, será o anúncio publicitário. Consideramos que, especialmente nesse gênero – cuja empresa anunciante é considerada “socialmente responsável” –, subjazem elementos de uma *política de leitura*, incorporada a uma postura a qual se convencionou chamar de “politicamente correta”, que impõe ao leitor menos desavisado e crítico, uma prática de leitura com a qual não concordamos. Por conseqüência, arriscaremos expor o porquê dessa discordância e convidamos aos docentes que desejarem acolher nossa análise para produzirem seus materiais de ensino que assim o façam.

É comum e freqüentemente aceita a idéia de que, em se tratando de publicidade, ser criativo é sinônimo de genialidade, fruto de uma inspiração digna de alguns publicitários privilegiados. No entanto, nesse universo, é fundamental *planejamento*; um anúncio publicitário é, pois, um processo de construção que envolve ao menos dois objetivos específicos: “a *venda do produto* como constituinte de trocas de mercado e a *venda de valores e normas socioculturais* partilhadas por uma comunidade.” (Gomes, 1999, p. 209, grifos nossos). Para a autora, o anúncio publicitário “torna-se, então, um grande produtor de imagens da civilização: imagens de estilo de vida social, política, econômica e cultural de um país.” (idem). Dessa forma, acrescenta, “o público é levado não apenas a comprar produtos, mas a adotar comportamentos, hábitos, modos divulgados pelas entidades que se movimentam no espaço público [...], através das reconstituições de cenas da realidade.” (ibid., p. 210).

A publicidade envolve um vasto universo delimitado por objetivos e sujeitos específicos, marcado por um funcionamento próprio, relacionado a um contexto de produção sócio-histórico, econômico e cultural que lhe é característico. Nesse contexto de produção, a *imagem* que se tem do consumidor/leitor,

Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário...

da(s) empresa(s) anunciante(s) e da(s) empresa(s) concorrente(s) no mercado é decisiva para que a publicidade atinja sua principal função: a de incitar o consumidor a agir. Isso requer o apelo à *manipulação*. Vale dizer: ao publicitário cabe *saber fazer* (usar artifícios e recursos vários adequados a fim de despertar um desejo, uma necessidade, uma falta no consumidor) para *fazer crer* (comprovar que é possível suprir essa falta ou saciar um desejo, apresentando vantagens ou razões para se consumir um produto ou adotar um estilo de comportamento) e, assim, *dever fazer* (provocar no consumidor a vontade de se apropriar do produto ou a adotar valores que atendam a essa necessidade, preencham essa falta, saciem seus desejos mais inconscientes...). Desse modo, conforme Carrascoza (2003, p. 32), “[...] a mensagem da publicidade se dirige ao mundo dos sonhos no qual a realização do consumo não só é possível, mas também desejável.”

Nesse mundo de sonhos, possuir objetos, adotar estilos de vida e comportamentos, seguir os padrões de beleza e inteligência equivale a alcançar o bem-estar e a felicidade. Para tanto, segundo se afirmou, o apelo à manipulação e à persuasão como estratégias de publicidade são fundamentais. Entre as mais conhecidas, destacam-se as seguintes.

a) *Tentação*. Manipulação por meio de uma *recompensa*.

Exemplo: Se você lavar meu carro, ganhará um presente; é uma surpresa...

Neste caso, o manipulado *quer fazer* algo (é levado a) para obter um prêmio.

b) *Intimidação*. Manipulação por meio de uma *ameaça*.

Exemplo: Se tu não lavares meu carro, nunca mais te levo para passear!

O exemplo evidencia que o manipulado *deve fazer* algo (é obrigado a). Se não o fizer, haverá uma *punição*.

c) *Provocação*. Manipulação por meio de um *desafio* (ressaltam-se as características negativas do manipulado).

Exemplo: Duvido que, quando eu tiver voltado do trabalho, tu já tenhas lavado meu carro... Duvido!

Neste exemplo, o manipulado *deve fazer* algo (é obrigado a) para obter uma *recompensa* (pode ser até mesmo a aprovação pelo que fez).

d) *Sedução*. Manipulação por meio de um *desafio* (salientam-se as características positivas do manipulado).

Exemplo: Tu és tão querido, tão gentil... Eu acho que, quando eu chegar do trabalho, vou encontrar meu carro lavadinho, né?

O manipulado, neste caso, *quer fazer* algo para obter uma *recompensa*.

Como critérios para a análise do anúncio publicitário enquanto instrumento didático, serão considerados os itens a seguir.

## 1) Descrição

A descrição constitui etapa importante neste gênero, sobretudo quando se trata de material colorido e o leitor só tem acesso a ele em cores preto e branco. Além disso, na descrição, podem-se ressaltar alguns elementos do material: tamanho (se for construído só por linguagem verbal, até a forma da letra e a maneira como está disposta; se for produzido com linguagem não-verbal, ou ambas, frisar detalhes que podem passar despercebidos ao leitor, etc.).

## 2) Sujeitos envolvidos

Este item mostra-se relevante para se delimitar o perfil dos sujeitos envolvidos, a *imagem* que estes têm de si mesmos e um do outro; da(s) empresa(s) anunciante(s), da(s) empresa(s) concorrente(s) no mercado e que estas têm de si mesmas e da anunciante, e por fim, da imagem que os quatro elementos têm de si e entre si.

## 3) Aspectos temáticos

O tema anúncio publicitário diz respeito às informações sobre o produto a ser vendido ou ao estilo de vida a ser adotado pelo consumidor/leitor. Somente depois de delimitado o tema (“De que trata o anúncio?”), é possível encontrar meios (recursos, estratégias, procedimentos) a fim de valorizar o produto ou o estilo de vida em questão.

## 4) Interesses em jogo

Quem anuncia o faz com determinados objetivos, tais como reconhecer as necessidades e os desejos do consumidor, ou ainda, tais necessidades, influenciá-lo de tal modo que, mesmo não havendo tais necessidades de fato, o consumidor passe a senti-las como reais. Em outros termos: embora ele não tenha uma “falta”, é preciso *fazê-lo crer* que a tem e, desse modo, a empresa anunciante deve provar-lhe que é capaz de supri-la. Mostrar-lhe essa capacidade comprovando-a é uma forma de levar o consumidor à ação, incitá-lo a um *dever-fazer* (comprar o produto ou adotar determinados comportamentos).

Este item encontra-se intimamente ligado ao (2) uma vez que, numa peça publicitária, o “jogo de imagens” é vital para traçar um perfil dos interesses da empresa anunciante.

## 5) Estrutura

Via de regra, é comum o anúncio publicitário ser estruturado conforme os subitens explicitados a seguir. No entanto, em se tratando de publicidade, as variações são muitas. Deve-se, portanto, ter o cuidado de não tornar generalizante o que pode ser particular, específico.

### 5.1) *Título*

O título é parte significativa na estrutura do anúncio. A fim de que desperte a curiosidade do leitor/consumidor, deve ser atrativo o suficiente para o anúncio ser lido até o final. No título, os aspectos temáticos são expressos de forma ampla.

### 5.2) *Corpo do texto*

Nesta parte, a informação contida no título é ampliada, e os objetivos, explicitados (ou pressupostos). Aconselha-se, além de salientar a importância do produto a ser consumido, também demonstrar a relevância por meio de provas que assegurem o quanto o produto é valioso ao consumidor, ou seja, se este o adquirir, preencherá a “falta” sobre a qual comentamos.

### 5.3) *Epílogo*

Além de ratificar a importância de adquirir produtos, novos hábitos de vida, etc., nesta parte, convida-se o consumidor à ação, utilizando-se um enunciado conciso, mas que, inconscientemente, induza-o a comprar tais produtos. A assinatura, logotipo ou marca do anunciante costumam aparecer no epílogo.

Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário...

Agora, leia o texto a seguir e acompanhe a análise posterior.



Figura 1 – Anúncio da AMBEV.

### 1) *Descrição*

O anúncio publicitário ocupa duas páginas abertas da revista *IstoÉ* publicada em 19/08/2004, em cujo fundo mesclam-se as cores verde escuro e verde mais claro. Nesse fundo, percebem-se marcas de impressões digitais; nas bordas, o dizer “República Federativa do Brasil” (na borda de cima), seguido, em linhas separadas, de “Estado de São Paulo” e “Secretaria de Segurança Pública”. Já “Carteira de identidade” está escrito na borda de baixo.

À esquerda, na parte de cima, próximo à borda lateral esquerda, há um símbolo do estado de São Paulo, da República Federativa do Brasil.

A página esquerda é ocupada quase integralmente com a figura de uma adolescente maquiada em exagero, usando seu cabelo preso em forma de um coque, penteado muito comum em senhoras de um modo geral, e não em adolescentes. Ela usa óculos grandes, de um modelo já ultrapassado, ou seja, “fora de moda”. Traja uma blusa “bem comportada”, com decote conhecido popularmente por “gola-de-padre”, sugerindo recato. As bijuterias não são adequadas à sua idade; pelo contrário, são apropriadas a uma mulher “de meia-idade”, e não a uma adolescente. O sorriso é leve, suave. Em síntese: vemos uma adolescente *disfarçada* de senhora.

Na parte de cima, próximo à borda lateral direita, ocupando um espaço significativo, com tamanho maior do que o símbolo do estado de São Paulo – talvez assim disposto para *legitimar* seu poder, mesmo não sendo um poder estatal –, encontra-se um logotipo, em forma de círculo, dividido por letras grandes e azuis, contendo a sigla AMBEV.

Nas bordas do logotipo, pode-se ler: “PROGRAMA AMBEV DE CONSUMO RESPONSÁVEL”, enunciado escrito em azul e com letras pouco menores do que a da sigla AMBEV.

Na parte de baixo, próximo à borda lateral direita, nota-se, ainda que de forma não muito nítida, um RG, em miniatura, de uma cidadã (interessante o RG mostrar a fotografia de uma mulher, e não de um homem).

Há, junto ao RG, um logotipo menor do que o descrito anteriormente, disposto sob a forma de “cruzamento”, como se o RG ratificasse a existência do logotipo menor, como se um dialogasse com o outro.

É criativa a “brincadeira” feita pela agência publicitária em relação a esse logotipo: ilustrado em tamanho menor, mas nem por isso menos importante, mostra o número 18 em posição inclinada – o número 8 simboliza dois olhos, e o 1,

Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário...

igualmente inclinado, manifesta um sorriso. Os números assim dispostos encontram-se dentro de um círculo amarelo, submersos em um líquido semelhante à cor de uma cerveja, inclusive, notam-se algumas pequenas bolhas na tentativa de representar o mais fielmente possível as características dessa bebida. O logotipo, além de ter como fundo a representação de um líquido que lembra uma cerveja, é construído em forma de círculo, como descrito, e apresenta bordas que acompanham esse desenho circular. Pode-se ler, nas bordas, azuis, o enunciado escrito em letras brancas “PEDIMOS RG/ CERVEJA SÓ PARA MAIOR”.

A página é ocupada, no centro, com os seguintes enunciados e nesta disposição:



**NÃO ADIANTA  
DISFARÇAR.**  
(em cor verde)  
**CERVEJA,  
SÓ DEPOIS  
DOS 18 ANOS.**  
(em cor azul)

**CAMPANHA PEÇA O RG DA AMBEV.**  
(em cor preta e tonalidade forte)

AJUDANDO A REDUZIR O CONSUMO ENTRE MENORES DE 18 ANOS.

Mais de 250 mil bares e restaurantes do Brasil assumiram um compromisso com a AmBev: exigir o RG antes de vender cerveja aos jovens: Porque mais importante do que vender cerveja é vender cerveja com responsabilidade.  
(em cor preta, com letras menores e tonalidade mais fraca)

Este anúncio vale-se não só da linguagem verbal, mas também da não-verbal. Nesse sentido, cumpre lembrar que, na



publicidade, o apelo a imagens – fotos, desenhos, o próprio *design* do anúncio, etc. – é recurso freqüente. É por isso que muitos publicitários justificam esse largo uso da linguagem não-verbal servindo-se da célebre frase “Uma imagem vale por mil palavras”, mesmo que, é claro, para comprovar tal afirmação, usem palavras...

Por *design gráfico*, compreende-se o projeto gráfico formado por todos os elementos que compõem a página impressa/diagramação, fotos, ilustrações, tipografias e efeitos computadorizados, combinados e tratados de maneira que fiquem bem distribuídos e tenham sentido (Cesar, 2000, p. 115).

Outro recurso comum de que lançam mão muitos publicitários diz respeito às *figuras de linguagem*, mas, quando o fazem, não limitam seu uso apenas à linguagem verbal. Sobre isso, Carrascoza (2003, p. 149) assim se manifesta: “As figuras de linguagem ampliam a expressividade da mensagem [...]. E as figuras de linguagem são exploradas não unicamente na esfera verbal, mas também nos códigos visuais de uma peça publicitária [...]”.

E Simões (1999), reportando-se ao diálogo possível para além dos elementos não-verbais, explica: “[...] a linguagem verbal e a visual travam diálogos intensos e imemoráveis entre si e provocam outros tantos entre seus autores e leitores.” Assim, não é de se estranhar o diálogo estabelecido no anúncio da AMBEV entre esta empresa e a figura da adolescente “disfarçada”.

Abaixo, seguem alguns exemplos do uso de figura de linguagens utilizado na linguagem não-verbal, tão comuns na publicidade.

a) *Metonímia*. Trata-se da substituição de uma imagem por outra em virtude de haver entre elas algum relacionamento (de

Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário...

contigüidade, por exemplo). Esse processo pode ocorrer de várias formas.

No anúncio a seguir, extraído de um anúncio das sandálias Havaianas,<sup>1</sup> toma-se a parte pelo todo com o intuito de chamar a atenção, em especial, para o produto anunciado, focando-o de perto. No caso, o pé representa toda a população brasileira



“No Mundial, este é nosso esquema tático:

11 com chuteira na frente e 186 milhões com Havaianas atrás.”

Figura 2 – Anúncio das sandálias Havaianas.

b) *Metáfora*. A metáfora é uma figura de linguagem em que, por um processo de analogia, uma imagem passa a se referir a outro objeto, fato, fenômeno, etc.

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.almapbbdo.com.br/>>. Acesso em: 11 dez. 2006.



Figura 3 – Propaganda produzida para a RBS.

No anúncio que faz parte do *Balanço Social RBS*, uma empresa considerada socialmente responsável – porque números são feitos de pessoas –, publicado pela Fundação Maurício Sirotzky Sobrinho (2000, p. 15), também uma empresa caracterizada como socialmente responsável, há uma relação de semelhanças entre esperança/gravidez/nascimento. A mulher

Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário...

grávida é o processo de esperança: “uma vontade que nasce, cresce e faz você se sentir realizado.”

c) *Antítese*. Na antítese, ocorre o uso de imagens contrastantes, apontando para sentidos opostos.



Figura 4 – Anúncio do sabonete Dove.

No anúncio do sabonete Dove, extraído de *IstoÉ*, 1818, de 11/08/2004, ressalta-se a qualidade do produto (“O único com ¼ de creme firmador”); daí o nome Dove *firring*).

Em relação às cores, o *verde* suave do sabonete contrasta com o *cinza* (lembrando o tom chumbo) do instrumento da academia.

Quanto ao peso, com Dove, levantam-se apenas 100 gramas; com o instrumento, o consumidor “tem que levantar muito peso” para manter a pele firme.

Esquemmatizando-se, obtém-se:

|            |   |                         |
|------------|---|-------------------------|
| Dove       | x | instrumento da academia |
| 100 gramas | x | muito peso              |

Assim como esses exemplos, muitos outros poderiam ser citados a fim de evidenciar a relação entre figuras de linguagem/ linguagem não-verbal/publicidade. Eles foram selecionados a título de ilustração.

## 2) *Sujeitos envolvidos*

AMBEV (empresa anunciante e aliadas a ela), poder judiciário, poder executivo, público-alvo, agência publicitária, adolescente “disfarçada”, *IstoÉ*, Instituto Ethos, entre outros.

No que diz respeito aos sujeitos envolvidos, a fim de melhor analisarmos o anúncio, fazem-se necessárias as considerações abaixo.

a) A AMBEV<sup>2</sup> foi criada em 10/07/99, inicialmente com a associação das cervejarias Brahma e Antarctica, fusão aprovada em 30/03/2000 pelo Conselho de Defesa Econômica.

<sup>2</sup> Ver outras informações em: <[www.ambev.com.br](http://www.ambev.com.br)>. Acesso em: 11 dez. 2006.

Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário...

Posteriormente, passou a incorporar a Skol e Bohemia, e, em 03/03/2004, a companhia passou a manter operações com países da América do Norte, tornando-se a Cervejaria das Américas.

A AMBEV é, hoje, a maior indústria de bens de consumo do Brasil e a maior cervejaria da América Latina.

b) O poder judiciário, no anúncio, está representado pela presença do RG e do enunciado “Secretaria de Segurança Pública”, e o executivo, pelo símbolo do estado de São Paulo, República Federativa do Brasil.

c) Quanto ao público-alvo, embora haja adolescentes que leiam a revista *IstoÉ*, o público adulto é mais numeroso e, talvez, mais crítico. Essa informação sugere que o anúncio é, antes de tudo, destinado aos pais de adolescentes ou de adultos em geral.

d) A adolescente “disfarçada” é figura central na peça publicitária, assim como o logotipo da AMBEV (o de tamanho maior), ou melhor, o que ele, neste caso, representa no contexto.

### 3) *Aspectos temáticos*

Como temáticas centrais desenvolvidas, citam-se: a venda de bebidas alcoólicas a menores de 18 anos; a educação pela permissividade X educação pela responsabilidade; a importância do papel a ser desempenhado pelas empresas socialmente responsáveis; a postura “politicamente correta”, etc.

### 4) *Interesses em jogo*

Conforme se pode perceber na leitura do anúncio, quem se opõe ao comportamento da adolescente é uma empresa renomada nacional e internacionalmente e entende dos produtos que

fabrica, sobretudo em relação às bebidas alcoólicas (rever item “2”: sujeitos envolvidos).

a) A AMBEV, como empresa socialmente responsável, assumiu um compromisso, em parceria com o Instituto Ethos<sup>3</sup> de Empresas e Responsabilidade Social – um dos mais respeitados institutos dessa natureza no Brasil –, de se relacionar eticamente com seus colaboradores, fornecedores, clientes e comunidade em geral.

b) A empresa, no anúncio em questão, ao usar como pano de fundo um RG, alia-se por legitimidade ao poder executivo (“República Federativa do Brasil”) e ao judiciário (é ilegal, segundo a legislação brasileira, vender bebidas alcoólicas a menores de 18 anos).

Some-se a essas observações um outro aspecto absolutamente indispensável de se mencionar em relação ao anúncio: a AMBEV é o que se convencionou denominar modernamente *empresa socialmente responsável*.

Tal como qualquer empresa desse porte e natureza, a fim de atingir suas metas – gerar lucros e garantir uma imagem de respeitabilidade no mercado –, deve consolidar-se com base, no mínimo, em quatro objetivos, a saber:

---

<sup>3</sup> O UniEthos – Educação para a Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável – é uma instituição sem fins lucrativos voltada à pesquisa, produção de conhecimento, instrumentalização e capacitação para o meio empresarial e acadêmico nos termos de Responsabilidade Social Empresarial (SER) e Desenvolvimento Sustentável (DS). Tem como objetivo oferecer soluções educacionais para o meio empresarial nos temas da SER e do DS, vinculadas à gestão estratégica e operacional das empresas, além de atuar com a comunidade acadêmica que desempenha papel fundamental na capacitação e formação os gestores e futuros gestores de empresas. Disponível em: <<http://www.uniethos.org.br>>. Acesso em: 11 fev. 2006.

- 1) gerar lucros;
- 2) lidar com a competitividade, assegurando um alto padrão e qualidade ao produto e serviços oferecidos ao consumidor, agora mais crítico e exigente;
- 3) adotar um modelo de gestão voltado ao novo cenário que se viu emergir já nos anos noventa do século passado; o de abertura à concorrência nacional e internacional em decorrência das privatizações de muitas estatais, notadamente em nosso país; o fortalecimento de uma imagem de empresa centrada na comunidade com a qual lida;
- 4) cumprir com suas obrigações fiscais e legais.

Esse cenário é muito bem descrito por Leo Voigt em seu artigo *As empresas e a responsabilidade social: obrigatoriedade, compromisso ou negócio?*, publicado no *Diário Popular* (Pelotas, RS), em 2 e 3 de novembro de 2003.

Assim, empresas devem gerar lucro, assegurar sua competitividade e perenidade e dar retorno ao investimento dos seus acionistas ou cotistas. Se não há lucro, não se justifica a empresa. Não se tem a fonte geradora da obrigação fiscal, nem muito menos se justifica a sua ação social.

É justamente da busca do lucro e da competitividade, respaldados no respeito aos princípios éticos, que nasce essa nova mentalidade empresarial e essa nova estratégia de gestão de negócios denominada responsabilidade social empresarial. Uma gestão dos negócios socialmente responsável preconiza que não basta promover o crescimento da empresa. É preciso que haja respeito ao desenvolvimento dos seres humanos, dos cidadãos – sejam eles colaboradores diretos, como



os funcionários, ou membros da comunidade onde a corporação atua.

Esse modo de gestão já existia nos anos 80, principalmente nos EUA, mas, no Brasil, com a criação da Constituição de 1988, de caráter democrático e voltada a princípios como os de estímulo à participação da sociedade civil organizada, vê-se proliferar o surgimento de ONGs, fundações, institutos, projetos comunitários, empresas como as descritas, etc.

#### 5) *Estrutura*

a) *Título*. No anúncio em questão, diante do tamanho e da expressividade da figura da adolescente, esta torna-se mais importante do que o título – “Não adianta disfarçar” - que, neste caso, acaba por passar quase despercebido pelo leitor, cujo olhar fixa-se mais intensamente na figura.

b) *Corpo do texto*. A estrutura e o funcionamento do anúncio ancoram-se em uma antítese, a saber: de um lado, a adolescente “disfarçada”; de outro, o logotipo e o RG da AMBEV, manifestando posicionamentos contrários acerca da venda de bebidas alcoólicas a menores de 18 anos.

Diante de uma figura cuja expressividade é bastante significativa – o tamanho que ocupa na página, os traços fortes de maquiagem, os acessórios, os óculos, cuja armação é desproporcional ao rosto, a vestimenta e, marcadamente, o fato de *não* se ver naquele rosto as nuances de uma adulta –, não haveria outra hipótese senão a de lançar mão de um discurso autoritário, proibitivo, assumido pela AMBEV e “aliados” (sobre o termo em aspas, considerar os itens “4” e “2” sublinhados) e, assim, “desmascarar” tal figura.

Talvez em razão desses posicionamentos contrários e do conflito decorrente deles, Carrascoza refere-se à “criação de inimigos” no âmbito da publicidade quando se quer que essa força persuasiva estabelecida entre os dois pólos seja acirrada, amenizada ou, até mesmo, suprimida. Não há, portanto, como ignorar que uma das técnicas mais comuns

[...] é que haja no discurso um inimigo a quem se quer combater. A criação de inimigos é um dos elementos argumentativos mais utilizados pelo discurso religioso e, igualmente, pela publicidade, o que nos mostra mais uma semelhança entre ambos. Assim como o Diabo se opõe a Deus, há sempre um adversário explícito ou culto que a publicidade deve atacar (a sujeira, os ácaros, a falta de tempo, etc. (Carrascoza, 2003, p.46).

Por um lado, mesmo que literalmente a adolescente não fale – e o silêncio muito significa...! –, defende um discurso baseado na *educação pela permissividade* e falta de limite: tudo pode ser feito – “É proibido proibir” –, *slogan* muito difundido na década de 1960. A tal discurso alia-se a idéia de muitos jovens e seus pais, segundo quem a onipotência e a negação da realidade são tidas como características próprias da adolescência: “Eu posso”, “Eles não sabem de nada”, “Comigo nunca vai acontecer”, “Eu tiro essa de letra”, etc.

Na via oposta, explicita-se um discurso baseado na *educação com responsabilidade*. Percebe-se, então, a presença de “inimigos” a que Carrascoza se reportou: a adolescente disfarçada de uma mulher maior de 18 anos X AMBEV “armada”, pronta para combater a “inimiga”.

O termo entre aspas, marcado fortemente para se reportar à grave infração da adolescente, remete a uma outra expressão, qual seja, o adjetivo “polêmico”, cujo objetivo, segundo

Maingueneau, deve centrar-se na refutação. O autor, para melhor ilustrar sua afirmação, cita Kerbrat-Orecchioni, para quem

O discurso polêmico é um discurso *desqualificador*, o que quer dizer que ele ataca um *alvo* e põe a serviço desse objetivo pragmático dominante [...] todo o arsenal de seus procedimentos retóricos e argumentativos. (Kerbrat-Orecchioni, 1980c, p.13 apud Charaudeau; Maingueneau, 2004, p.380, grifos do autor).

Nessa polêmica, é interessante o deslocamento feito entre duas esferas: uma voltada à intimidade, a outra, ao público. Na primeira, vista pelo olhar de outros adolescentes, ser transgressora é ser heroína; pelo olhar da AMBEV, unicamente transgressora. Essa transgressão, na esfera da intimidade, por mais que provoque indignação, não é tão grave quanto na esfera pública, na qual há punições legais, referentes ao não cumprimento da legislação.

Merecem destaque ainda as formas de manipulação. Enquanto a adolescente agiu sob provocação, a empresa, sob intimidação.

Convém realçar que há uma questão implícita nesses movimentos de tensão os quais perpassam todo o anúncio. Assim, é pertinente indagar-se: as empresas que fabricam e vendem drogas lícitas, como o caso da AMBEV e das indústrias tabagistas, podem ser consideradas, apesar da aparente contradição, socialmente responsáveis e politicamente corretas? Antes de responder a essa pergunta, cabe esclarecer o termo “politicamente correto” na Pós-Modernidade.

Como característica de nosso tempo, temos um processo em que o universal, o homogêneo, o absoluto cedem espaço à fragmentação, à heterogeneidade, às estruturas de poder

localizado. Por conseqüência, surgem estilos de vida convencionalmente chamados de politicamente corretos. Courtine,<sup>4</sup> ao criticar esse estilo de vida, explica que “o politicamente correto é uma das conseqüências discursivas de uma transformação do *modelo de cidadania* americano que ocorre sob nossos olhos.” (Courtine, 2004, p. 26, grifos nossos). Na mesma obra, salienta que “o poder que se exerce, entretanto, não é, de modo algum um poder total, mas bem mais um poder local, detalhista, que regulamenta e é *voluntariamente anônimo*.” (ibid., p. 27, grifos nossos).

Numa postura com aparência de politicamente correta, as empresas Philip Morris e Reynolds foram obrigadas a assumir, após uma batalha judicial e por pressão das seguradoras de planos privados de saúde, processos indenizatórios de vítimas do tabagismo – atitude legitimada pelo governo norte-americano – que fumar faz mal à saúde.

A AMBEV, como mantém acordos comerciais e, portanto, políticos, com empresas do mercado americano, teve de adotar também essa postura. Logo, tanto as empresas tabagistas quanto a AMBEV direcionaram o seu *marketing* com a finalidade de os adultos consumirem os seus produtos, já que, segundo elas, são os melhores do mercado, mas não as crianças e os adolescentes.

Abaixo, citaremos algumas passagens do *site* da Philip Morris<sup>5</sup> muito semelhantes às do tipo de *marketing* desenvolvido pela AMBEV.

Nosso marketing encoraja fumantes adultos a escolher nossas marcas. Não buscamos atingir as crianças com

---

<sup>4</sup>Tradução livre.

<sup>5</sup>Disponível em: <<http://www.philipmorrisinternacional.com.br>>. Acesso em: 30 jan. 2006.

nosso marketing: crianças não devem fumar. Mas sabemos que algumas crianças fumam e é por isso que apoiamos programas de prevenção do hábito de fumar entre os jovens no mundo todo.

Mas fazer publicidade de cigarro com responsabilidade tem mais impacto do que a prevenção do consumo de cigarros entre os jovens, apesar de essa última ser prioridade. [...]

Vários países já restringiram o marketing do tabaco. Apoiamos inteiramente leis feitas para reduzir a exposição das crianças à propaganda de tabaco, mas que nos permitam continuar nos dirigindo a fumantes adultos. [...]

Reconhecemos que fabricamos e comercializamos um produto que causa dependência e graves doenças e que há uma intensa vigilância do que fazemos e do modo como fazemos. Mas isso não significa que não podemos ser bons cidadãos corporativos. Na verdade, nossa meta é sermos os mais responsáveis cidadãos corporativos.

### c) *Epílogo*

O leitor, fixado a princípio na figura da adolescente, percorre todo o caminho do anúncio e, quando chega ao epílogo, constrói o entendimento de que há uma neutralização na polêmica: a adolescente se disfarça, aos olhos da AMBEV, para transgredir. Porém, há de se ressaltar a frase de efeito – “Porque mais importante do que vender cerveja é vender cerveja com responsabilidade.” –, pois esta dissimula o seu desejo para também *disfarçar* e poder continuar vendendo seus produtos e manter a imagem de uma empresa socialmente responsável em conformidade com os padrões do “politicamente correto”. Nesse sentido,

Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário...

o olhar da AMBEV que recai sobre a adolescente é de um *fazer silenciar*.

É curiosa a relação entre *ser* e *parecer* no anúncio. A adolescente *parece ser* transgressora, mas diante das considerações que seguem, também a Ambev acaba por privilegiar o *parecer*, e não o *ser*. Aliás, a uma empresa tão preocupada em identificar os que parecem ser mas não o são, deveria levar em conta a história bastante conhecida que envolveu o imperador César e sua esposa: suspeita de manter relações adúlteras, César a repudiou mesmo sem ter conhecimento concreto sobre os fatos para poder acusá-la durante o processo de interrogatório em que lhe indagaram:

“– Por que então a repudiou?”

“– Porque ela não deveria ser suspeita. A mulher de César não pode apenas ser honesta, precisa parecer.”, respondeu.

Essa tensão entre *ser* e *parecer* encontra-se presente em todo o texto e tentar desfazê-la não é nosso objetivo. Desejamos, ao contrário, fazê-la emergir.

Todo discurso apresenta lacunas, falhas que fazem vir à tona justamente o que se quer esconder. Provavelmente, o que Maingueneau denomina de “diálogo de surdos” e pode ser melhor detalhado próprio autor:

Como um posicionamento não é uma doutrina fechada em si mesma, mas um trabalho de (re)construção de sua identidade, que passa por colocações em relações com outros posicionamentos, a discussão, longe de ser a ocasião de acabar com os conflitos é, na maior parte dos casos, o lugar em que a divergência *se reafirma e se fortalece*. Cada um procura, particularmente, *salvar a sua face*. (Maingueneau; Charaudeau, 2004, p. 319, grifos nossos).

Portanto, o *façer silenciar* presente no olhar da AMBEV apóia-se no senso comum, no dito (re)significado: “As aparências *não* enganam...”

Neste capítulo, apresentamos alguns anúncios publicitários como exemplos de como esse gênero textual pode ser trabalhado em sala de aula. Com base na análise desenvolvida, o professor poderá, junto com os estudantes, construir outros modelos interpretativos, buscando a formação de leitores cada vez mais proficientes. É relevante acrescentar que, dada a natureza do material, os sujeitos envolvidos poderão ser atuantes desde a seleção dos textos, co-autores, portanto, do que venha a ser produzido para a utilização em sala de aula, não meramente reproduzindo fórmulas, mas interagindo no processo de construção de sentidos.

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. Os Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-358.

CARRASCOZA, J. A. *Redação publicitária: estudos sobre a retórica do consumo*. São Paulo: Futura, 2003.

CESAR, N. *Direção de arte em propaganda*. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COURTINE, J-J. La prohibition des mots. L'écriture des manuels scolaires en Amérique du Nord. *Cahiers de LISSL*, n. 17, p. 19-32, 2004.

Uma (re)leitura do politicamente correto no gênero anúncio publicitário...

DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DISCINI, N. *A comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, M. C. A. O texto publicitário em sala de aula. In: LEFFA, J. V.; ERNST, A. *O ensino da produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999.

KARWOSKI, A. T. ; GAYDECZA, B. ; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Paraná: Kaygangue, 2005.

SIMÕES, D. Semiótica aplicada à leitura de textos verbais e não-verbais. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999.







# 4

## UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS

*Cristina Pureza Duarte Boéssio\**

Amparado pela Lei Federal 5.692/71, o ensino de língua estrangeira (LE) em escolas públicas brasileiras, até o final de 1996, era apenas recomendado na grade curricular e privilegiava, por influência americana, o idioma inglês. Com a aprovação da Lei 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que, no artigo 26, parágrafo 5º, garante a obrigatoriedade do ensino de, pelo menos, uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental – e com o advento do

---

\* Universidade Federal de Pelotas. [cristinapdb@bol.com.br](mailto:cristinapdb@bol.com.br)

MERCOSUL, surge o interesse cada vez maior pelo ensino/aprendizagem do espanhol.

Desnecessário dizer que o aprendizado de uma LE possibilita um melhor nível de conhecimento não só de si mesmo e de sua própria cultura mas, também, da cultura do outro. Aumenta o conhecimento da língua materna por meio de comparações com o idioma estrangeiro, além de promover a aceitação das diferenças, tanto no modo de expressão como no comportamento.

Em busca do melhor método, diversas correntes surgiram na tentativa de encontrar um modelo pronto que garantisse o sucesso do ensino de LE. Assim foram criados, entre outros: o método clássico – ainda tão presente em salas de aula – em que se privilegiava a tradução; o audiolingual – estímulo → resposta → reforço; o audiovisual – estimulando a audição e a visão – e a abordagem comunicativa – simuladora de situações reais. Independente do método, constatou-se que o mais importante é fazer com que o aluno aprenda a usar o que aprendeu, num processo dinâmico, de acordo com a realidade.

Dependendo dos objetivos que se pretende atingir, uma ou outra abordagem pode ser privilegiada, ou, até mesmo, um método eclético, em que são aproveitadas diversas metodologias de acordo com as características dos alunos e seu nível de conhecimento. Entende-se que num curso de formação de professores, os futuros mestres devem dominar a LE em que irão trabalhar não só para adquirirem confiança em si mesmos, mas, e sobretudo, para construir o novo conhecimento com seus alunos predizendo suas dificuldades e propondo alternativas para saná-las.

Pela proximidade do espanhol com o português, muitas transferências ocorrem de uma língua para outra. Ora, se uma das metas que se pretende com o ensino de LE é aumentar

também o conhecimento de língua materna por meio de comparações em diversos níveis, indispensável se torna o professor de LE dominar profundamente sua própria língua, não só para entender os equívocos cometidos pelos alunos, como também para, através da reflexão e da consciência dos fatos lingüísticos, levá-los à verdadeira aprendizagem do fenômeno em questão.

Ressentem-se os Cursos de Letras, habilitação em Espanhol, de um estudo aprofundado e sistemático de Língua Portuguesa o que, acreditamos, seria facilitador ao futuro docente de Língua Espanhola. Essa lacuna reflete-se na problemática central desta investigação – a flexão do infinitivo.

Exclusivo do português, o infinitivo flexionado (ou pessoal, como é denominado por alguns autores), é uma das transferências realizadas por aprendizes brasileiros de espanhol como LE. Em relação às demais línguas neolatinas, a língua portuguesa apresenta essa particularidade que, para Rui Barbosa (apud Almeida, 1962), é um “maravilhoso lusitanismo, um dos privilégios mais invejáveis do nosso idioma [...]”. Os outros idiomas não se ressentem de tais formas flexionais, encontradas, aliás, nos mais antigos documentos da literatura lusa. Gil Vicente (apud Almeida, 1962), cometeu o “erro” de escrever em espanhol “Tenéis gran razón de llorades vuestro mal”.

O que mais surpreende, no entanto, é que, apesar do íntimo parentesco do português com o castelhano, ficasse este desprovido do infinitivo pessoal e, apesar do contato da nossa literatura com o castelhano e, mais tarde, com o francês e outros idiomas, nenhuma língua, absolutamente nenhuma, influenciasse o português no sentido de restringir-lhe de algum modo o uso do infinitivo flexionado. Pelo contrário, esta forma resistiu a todas as influências estranhas desde que apareceu, e o seu uso, quando muito, tem-se ampliado nos escritores modernos.

Fato significativo registrado por Frederico Diez (apud Almeida, 1962) dá conta de que, num determinado tempo, em Portugal, os poetas escreviam suas obras parte em português e parte em espanhol, língua que lhes era bastante familiar. Todos eles, no entanto, excetuando unicamente Camões, cometeram o erro de empregar o infinitivo flexionado em espanhol, como se também o castelhano conhecesse semelhante forma.

Apesar de ser um fenômeno lingüístico inexistente no espanhol, o infinitivo flexionado mereceu a atenção de alguns gramáticos interessados no ensino de língua espanhola para brasileiros. Milane (2000, p.218), sob o título *Observação importante*, alerta:

O estudante brasileiro deve tomar muito cuidado para não flexionar o infinitivo no Espanhol e não usar o futuro do subjuntivo em subordinadas temporais (introduzidas por cuando) ou condicionais (introduzidas por si) como o faz em Português...

Ainda sobre essa questão, Durão (1999, p.123-124) comenta:

A diferencia del español, el portugués presenta dos formas para el infinitivo: una no flexionada y otra flexionada. La lengua portuguesa es la única entre las lenguas neolatinas que presenta un infinitivo flexionado, aunque hay evidencias de su utilización en textos arcaicos en napolitano. Su uso no ha desaparecido pese al contacto que mantuvo a lo largo de su historia con las otras lenguas románicas. Los estudiosos no están totalmente de acuerdo sobre su origen, por lo que algunos consideran que se derivó del imperfecto de subjuntivo latino y otros creen que su punto de partida fue la utilización del pronombre dialectal –mos junto al infinitivo.

Também observa a alta frequência em que ocorre esta flexão no português, havendo a flexão no morfema de pessoa e número, que pode ou não vir precedido de preposição, enquanto que no espanhol, estas formas aparecem no infinitivo, ou se expressam mediante tempos precedidos por *que*. Alguns exemplos dessa flexão obtidos por meio das observações realizadas em sala de aula – os alunos estavam em um mesmo nível intermediário de aprendizado – foram, entre outros:

- *obtenermos* no lugar de *para que obtengamos*;
- *irmos* no lugar de *para ir* ou *para que vayamos*;
- *haceren* no lugar de *para que hicieran*;
- *podermos* no lugar de *para poder* ou *para que pudiéramos*;
- *hablarmos* no lugar de *para hablar* ou *para que habláramos*;
- *lograrmos* no lugar de *para lograr* ou *para que lográramos*.

O professor de espanhol como LE, nativo desta mesma língua, corrige o erro sem saber o porquê da ocorrência. Por sua vez, o professor nativo de português comete, muitas vezes, essa transferência, por desconhecimento de sua língua materna, conforme se pôde observar em contato com as diferentes situações de aprendizagem. Ainda há os que não cometem a flexão na LE mas, nem por isso, sabem explicar, de forma concreta, este fato aos alunos. O aprendiz que recebe este “input” negativo do professor certamente cometerá esta transferência para o resto de sua vida.

Defende-se, neste caso, a importância da consciência lingüística, isto é, da reflexão sobre as similaridades e as diferenças estruturais entre LM e LE para minimizar tais ocorrências. Após trabalhar as diversas habilidades, necessárias a uma comunicação razoável, o professor deve, por meio de exercícios específicos, conduzir o aluno a refletir sobre os fatos lingüísticos,

principalmente em se tratando, como já referido, de um curso de formação de professores.

Acreditamos que mais verdadeiro e autêntico será aquele aprendizado construído sobre bases sólidas de conhecimentos pré-adquiridos, isto é, a partir da LM, pois é nela que o aluno pensa e se estrutura para depois comunicar-se em LE. Assim sendo, concordamos com Vandresen (1988), quando diz que é indiscutível a importância da lingüística contrastiva para o ensino de línguas estrangeiras. Como uma subárea da lingüística geral, seu interesse está em apontar similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna e a língua estrangeira, objeto de estudos de um determinado grupo. Nessa perspectiva, a correção de erros é um assunto muito controvertido no ensino de línguas. Apesar de se mostrar cético a respeito de sua eficácia, Krashen (apud Bohn; Vandresen, 1988) indica quatro princípios pelos quais deve nortear-se essa prática:

- a correção é válida quando o foco da aprendizagem está na conscientização da forma, e não quando a aquisição é a meta. A aquisição processa-se só quando os alunos recebem suficiente *input* compreensível e procuram entendê-lo visando à mensagem, à comunicação;
- o momento oportuno da correção não deve ser a sala de aula, durante um exercício comunicativo ou uma conversa. A correção deve ser realizada em condições que permitam ao aluno tempo suficiente para corrigir-se através de exercícios gramaticais ou mesmo composições;
- os erros a serem corrigidos devem ser aqueles formais já ensinados, mas não aprendidos; erros que interferem na comunicação, impedindo que ela se efetue, mas não de modo a cortar o fluxo comunicativo;

- os dois métodos mais empregados para a correção de erros são: dar a forma correta e o método indutivo da descoberta (não há comprovações da superioridade de um método sobre o outro).

Ainda sobre a questão do erro, Durão (1999) apresenta uma nova perspectiva para seu tratamento no contexto da sala de aula. Segundo a lingüista, o erro deixou de ser um mal a ser evitado, para revestir-se de características positivas. Por meio dele, é possível fazer a análise da competência transitória dos sujeitos em estudo, proporcionar ao investigador evidências das estratégias que os alunos estão utilizando para aprender a LE e alertar os estudantes para que tenham consciência de que cometer erros é um mecanismo que todos utilizam para aprender, e é um modo de que dispõem para testar diferentes hipóteses acerca da natureza da língua que estão aprendendo. Diante dessas constatações, enfatiza-se a necessidade de material didático adequado à realidade do aluno brasileiro estudante de espanhol como LE.

Nossa proposta é dar continuidade a essas investigações no sentido de apresentar alternativas facilitadoras ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Tendo-se em vista as armadilhas que são comuns ao aluno brasileiro devido à proximidade das duas línguas, principalmente no que diz respeito ao emprego do infinitivo flexionado e à sua correção, acredita-se na importância de trabalhar esse tópico gramatical de maneira a evitar problemas de fossilização e, até mesmo, de discriminação por parte de um falante nativo de espanhol. Para isso, no caso de os alunos já estarem em um nível avançado de conhecimento, a abordagem da gramática e da tradução (AGT), apesar das críticas que tem recebido ao longo do tempo, é digna de crédito, uma vez que consiste no ensino da segunda língua pela primeira,



metodologia que se entende positiva em se tratando de línguas próximas. Entre os passos essenciais para a aprendizagem da língua propostos por essa abordagem, aquele que nos parece mais eficaz diz respeito a exercícios de tradução e versão, os quais, dando ênfase à forma escrita da língua, permite uma maior conscientização do tópico gramatical em estudo, através de reflexão e comparação das duas línguas.

As sugestões de exercícios aqui desenvolvidos são bastante estruturais, devido à necessidade de um enfrentamento mais efetivo dessa questão. A partir da ênfase dada a este aspecto, acredita-se no despertar de uma nova visão, isto é, de uma nova consciência, na qual o aprendiz, mesmo que continue flexionando o infinitivo, perceberá que algo não está correto, tendo então que refletir e buscar solução, reformulando, assim, o enunciado.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de exercícios dentro dessa linha de argumentação. O primeiro tem como objetivo proporcionar a produção escrita espontânea do aprendiz, verificando se há ou não a ocorrência da flexão do infinitivo, ou mesmo do futuro do subjuntivo, dado que essas formas coincidem, pelo menos com os verbos regulares.

Já o segundo apresenta, como opção de preenchimento das lacunas, duas formas: a correta e a transferência comum realizada por aprendizes brasileiros. O objetivo é, no momento da correção conjunta, verificar se o aluno “consciente” ou “inconsciente” utilizou a forma e, se a utilizou, investigar se foi por real conhecimento do aspecto gramatical, ou somente por “intuição”, partindo daí para explicações mais estruturalistas e reflexivas sobre a estrutura da língua.

O último exercício, de cunho bastante estruturalista, como, o anterior, busca reforçar o conhecimento em nível de consciência, isto é, por meio da tradução, aproveitando os aspectos

positivos que possui o método da A.G.T, já que se acredita na Análise Contrastiva no ensino de línguas próximas.

## Actividad 1

Su grupo va a hacer un viaje y está invitando al otro grupo. Haz la invitación rellenando el recuadro.



---

### INVITACIÓN:

Mensaje: Nosotros .....

.....

Dirección:

Fecha:

Hora:

Retorno:

---

Deben aparecer los siguientes datos en el mensaje:

¿Cuál es la propuesta?

¿Por qué les gustaría invitarles?

La importancia del sentido de equipo.

Esta invitación será cambiada con la del otro grupo, a partir de ahí, deberán apuntar todos los verbos que aparecen, decir el tiempo y modo, bien como si están bien empleados.

(Apareciendo la flexión del infinitivo, las reflexiones serán trabajadas en equipo, los alumnos buscarán las soluciones.)

## Actividad 2

Completa el texto con las alternativas que te parezcan más adecuadas.

### Necesidades de alumnos

Queríamos que fueras nuestra profesora \_\_\_\_\_ muy atenciosa y \_\_\_\_\_ siempre lista a ayudarnos.

\_\_\_\_\_ esta asignatura tan difícil, es necesario mucha atención y mucha dedicación por parte del alumno, y del profesor, bien como hay la necesidad \_\_\_\_\_ siempre dispuestos a aprender.

Además de esto, \_\_\_\_\_ a nuestros colegas, debemos trabajar en equipo \_\_\_\_\_ juntos hasta el final del curso.

porque eres

por seres

para irnos

para que vayamos

para que sepamos

para saberemos

para acompañarnos

para que  
acompañemos

porque estás

por estares

de estarmos

de que estemos

### Actividad 3

Completa el recuadro:

| VERBO   | ESPAÑOL   | PORTUGUÊS   |
|---------|---|---|
| COMER   |   | Por comeres bem, estás forte.                         |
| JUGAR   | Yo veo a mis hijos jugar al fútbol.                                     |   |
| COMPRAR |   | Comprei este microfone para cantarmos.                |
| PODER   | Para que podamos trabajar juntos, debemos aceptar nuestras diferencias. |   |
| SER     |   | As vantagens de sermos alunos deste curso são muitas. |
| HACER   | Para que hicieran bien el trabajo, estudiaron muchas horas.             |   |
| TENER   |   | Não os culpo por não terem vontade de estudar.        |



## Referências

DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de errores de interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje el español como lengua extranjera*. España: Edelsa; Grupo Didascalía, 1997.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v.4, n.4, p.13-24, 1999.

MILANI, E. M. *Gramática del español para brasileños*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

VANDRESEN, P. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p.75-94.



# 5

## **PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA POR MEIO DE MÚSICAS**

*Denize Nobre-Oliveira\**

### **Introdução**

Após alguns anos trabalhando como professora de Inglês como Língua Estrangeira (EFL), tenho observado que a pronúncia é um aspecto freqüentemente negligenciado pelos profissionais da área. Esse fato é um tanto preocupante, uma vez que uma produção oral inadequada pode potencialmente

---

\* Universidade Federal de Santa Catarina.      [denizenobre@yahoo.com.br](mailto:denizenobre@yahoo.com.br)

comprometer a inteligibilidade no processo comunicativo, podendo até gerar mal-entendidos no discurso das partes envolvidas.

O aluno brasileiro, ao estudar o inglês como língua estrangeira (LE), apresenta certa dificuldade para adquirir os sons que não fazem parte do inventário fonético de sua língua materna (LM). Como posto anteriormente, a não-aquisição – ou a dificuldade de aquisição – desses sons pode-se dever a uma produção ineficiente por parte dos próprios professores, que, às vezes, nem chamam a atenção dos aprendizes para tal aspecto lingüístico. Ora, se os alunos não percebem a diferença entre sons da LM e sons da LE, eles, muito provavelmente, não fazem essa distinção no momento da produção oral. Esse assunto – referente às diferenças paramétricas entre línguas – tem sido extensivamente abordado até os dias de hoje, mas, aparentemente, tal literatura não tem sido aplicada à sala de aula, ou porque os próprios professores não lêem sobre o assunto, ou porque não dão o devido valor a ele, ou, ainda, por não saberem como tratar o problema na sala de aula.

Neste capítulo, escrevo sobre a importância da consciência fonética e do treinamento, da produção apropriada dos sons da língua inglesa por parte dos professores e as conseqüências advindas das trocas fonéticas. Em seguida, aponto alguns aspectos que devem ser considerados durante a produção dos materiais para o ensino da pronúncia de inglês como LE. Finalmente, sugiro algumas atividades que podem ser desenvolvidas e utilizadas para o ensino desse aspecto lingüístico por meio de músicas.

## 5.1 O ensino de pronúncia na sala de aula de EFL

A *consciência fonética* (ou seja, o conhecimento da maneira como o aparelho fonador deve ser articulado para a produção adequada dos sons das línguas) em conjunto com a *atenção seletiva* (isto é, a focalização em determinados aspectos que muitas vezes passam despercebidos pelo ouvinte) são dois fatores cruciais para se realizar um processo de ensino/aprendizagem de pronúncia eficiente na sala de aula de LE, em termos de produção e de percepção dos sons (Pisoni et al., 1994). Além de funcionar como estratégia catalisadora para a percepção dos sons da língua-alvo que não existem na língua materna dos aprendizes, a consciência fonética e a atenção seletiva tornam este processo perceptivo e produtivo mais eficaz. Argumentos contrários postulam que a consciência fonética não seria necessária, uma vez que o aprendiz de sua língua materna (LM) não recorre a tal expediente. Contudo, há que se considerar que se trata de momentos distintos de aprendizagem, ocupando, inclusive, áreas cerebrais diferentes. Além disso, mesmo o aprendizado de LM envolve certa consciência fonética, a exemplo do que apontam estudos sobre processamento fonológico e aquisição de LM, como os de Stampe (1973) e Yavas, Hernandez & Lamprecht (1991). É fato que crianças, mesmo nas fases iniciais de aquisição, têm consciência dos segmentos integrantes das palavras e, apesar de elas não conseguirem produzi-los, elas os têm em sua subjacência.

Um outro argumento contrário à prática da pronúncia em sala de aula é a questão da fossilização lingüística. Alguns pesquisadores acreditam que a capacidade produtiva e perceptual dos aprendizes de uma LE é comprometida após a puberdade devido à perda da plasticidade cerebral, e muitos professores utilizam-se desse argumento para não dar a devida atenção ao



ensino de pronúncia. Porém, diversos estudos já comprovaram que o treinamento, juntamente com a atenção seletiva, é um meio eficaz para a superação das limitações cognitivas pós-puberdade. Afinal, foi comprovado que a plasticidade cerebral é limitada com o passar dos anos, porém não é totalmente inibida, e um esforço extra tanto de alunos quanto de professores, aliado a um programa de treinamento fonético bem planejado e desenvolvido, pode levar à superação dessa limitação (Pisoni; Lively; Logan, 1994; Hawkins, 1998).

De fato, em termos de pronúncia, dificilmente um falante não-nativo de uma LE conseguirá adquirir uma pronúncia idêntica à de falantes nativos, mas essa não é a questão. O que professores e alunos devem buscar é a inteligibilidade na comunicação e não a eliminação total de sotaque. Afinal, uma pronúncia com um pouco de sotaque pode ser até charmosa!

É preciso ter em mente que, se o aluno não perceber determinado fonema, provavelmente ele não o produzirá. O *input* lingüístico fornecido pelo professor também é, portanto, um ponto bastante relevante, já que é um dos modelos disponíveis para os alunos; caso o professor possua limitações quanto à pronúncia adequada dos sons-alvo, é preciso que outros modelos sejam providenciados, como gravações feitas por falantes nativos, por exemplo. É notável como aprendizes de EFL foneticamente conscientes adquirem o sistema de sons da língua-alvo de modo mais rápido. Vários pesquisadores (Dickerson, 1977; Pisoni et al., 1994; Akahane-Yamada et al., 1999; Callan et al., 2003; entre outros) já atestaram tal fato.

Um outro fator bastante importante é conhecer as diferenças paramétricas que se verificam entre línguas; assim, o que é *menos marcado* (isto é, de mais simples produção/percepção) na língua portuguesa pode ser *mais marcado* (ou seja, de mais difícil produção/percepção) na língua-alvo e vice-versa. Dessa forma,

fonemas consonantais como /θ/ e /ð/ da língua inglesa são mais marcados para aprendizes brasileiros de EFL, sendo portanto, sob os aspectos acústico e articulatório, mais problemáticos de ser adquiridos, e a estratégia utilizada por aprendizes brasileiros é a substituição do que é mais difícil por algo de mais fácil, em termos de produção. Isso significa, por exemplo, que os alunos tenderão a produzir *three* como *tree* ou *free*, já que /t/ e /f/ são fonemas menos marcados do que /θ/ – ou seja, são mais simples de serem produzidos por falantes nativos de língua portuguesa. Esse aspecto canônico é bastante relevante, pois, conhecendo-se a língua materna do aprendiz, é possível preverem-se as dificuldades potenciais que ele poderá apresentar durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

## 5.2 Seleção do material

O uso de músicas como fontes de *input* autêntico compõe um recurso bastante atraente para professores e aprendizes de línguas estrangeiras, especialmente de EFL. Os alunos só têm acesso ao *input* do professor durante as poucas horas em que estão em sala de aula; entretanto, esses mesmos alunos estão constantemente ouvindo músicas em casa, no carro, na academia de ginástica, nas ruas, em seus momentos de lazer. Além disso, muitos alunos, especialmente os adolescentes, atribuem à música a motivação por estarem aprendendo uma língua estrangeira.

Além de praticar aspectos perceptuais (por meio de atividades de *listening*) e produtivos (ao cantar as músicas), fica a critério do professor a prática de atividades de transcrição fonética. Também fica a critério do professor desenvolver atividades de identificação e de discriminação fonética, seja no nível segmental ou supra-segmental. Neste capítulo, proponho

atividades abrangendo apenas segmentos, mas que podem facilmente ser adaptadas para a prática de aspectos prosódicos da língua.

É importante enfatizar que o uso de músicas para a elaboração de materiais para o ensino de pronúncia só será eficiente se algumas variáveis extralingüísticas (apresentadas a seguir) forem controladas, uma vez que elas podem afetar negativamente o bom funcionamento das atividades que serão desenvolvidas. Primeiramente, é necessário considerar-se a clareza do *input* ao qual o aprendiz será exposto. Ruídos de fundo (como o som dos instrumentos musicais muito alto), ou a voz muito baixa ou muito rouca do intérprete da canção (como é o caso de algumas canções de Eric Clapton), são fatores que podem comprometer o processo de percepção dos alunos.

Dependendo do objetivo da aula, é preciso descartar materiais que, apesar de estarem “na moda”, são problemáticos. Numa aula sobre tonicidade de palavras (*word stress*) da língua inglesa, por exemplo, recomendo evitar a música *You're beautiful*, de James Blunt (já que o intérprete insiste em acentuar a sílaba incorreta da palavra *beautiful*).

A velocidade de produção também deve ser observada. Há artistas (como Alanis Morissette, em seu álbum *Jagged little pill*) que cantam de forma “atropelada”, numa velocidade tão rápida, que faz com que a canção torne-se quase incompreensível (e frustrante para os alunos, que não conseguem acompanhá-la).

Por fim, é necessário observar-se se o intérprete possui um sotaque muito forte. Atualmente está muito em voga a idéia de que se deve falar um inglês mais neutro, sem fortes influências de dialetos específicos, a fim de poder compreender e ser compreendido por um maior número de falantes, independentemente de seu dialeto ou idioma original.

### 5.3 Proposta de atividades

Vamos supor que o assunto da aula sejam as vogais frontais do inglês. Como atividade introdutória ao tópico da aula, o professor pode selecionar palavras da canção que contenham as vogais-alvo, ou seja, /i/, /I/, /eI/, /ε/ e /æ/. É nesse momento que se deve chamar a atenção do aluno à diferença entre esses fonemas, explicando de que forma eles devem ser produzidos.

Na atividade seguinte, o professor distribuirá a letra da música com as palavras que apresentam os fonemas em questão destacadas das demais (em negrito ou sublinhadas), como em (1).

(1)

#### Losing my religion (REM)

Life is **bigger**  
It's **bigger** than you  
And you are not **me**  
The **lengths** that I **will** go to  
The **distance in** your eyes  
Oh no I've **said** too much  
I **set it** up

That's **me in** the corner  
That's **me in** the spotlight  
Losing my **religion**  
Trying to **keep up with** you  
And I don't know **if** I can do **it**  
Oh no I've **said** too much



I haven't **said** enough  
I thought that I heard you **laughing**  
I thought that I heard you **sing**  
I **think** I thought I saw you try

**Every whisper** of **every waking** hour  
I'm choosing my **confessions**  
Trying to **keep** an eye on you  
Like a hurt lost and **blinded** fool  
Oh no I've **said** too much  
I **set it up**

**Consider this**

The **hint** of the century  
**Consider this** the slip  
That brought me to my **knees failed**  
What **if** all **these** fantasies  
Come flailing around  
Now I've **said** too much  
I thought that I heard you **laughing**  
I thought that I heard you **sing**  
I **think** I thought I saw you try

But that was just a **dream**  
That was just a **dream**

Os alunos deverão, ao ouvir a música, distribuir essas palavras nas colunas adequadas, como em (2).

(2)

| [ i ] | [ ɪ ]  | [ eɪ ] | [ ε ] |
|-------|--------|--------|-------|
| me    | is     | waking | said  |
| knees | bigger | ...    | ...   |
| dream | it     |        |       |
| ...   | ...    |        |       |

Em seguida, os alunos repetirão uma palavra de cada coluna, após o professor, conferindo a distribuição das palavras ao mesmo tempo em que praticam os sons da LE.

Esta atividade pode ser adaptada para diversos níveis de proficiência. O exercício a seguir é uma variação dessa primeira atividade. Para que os alunos possam praticá-lo de forma eficiente, é necessário que eles já conheçam o alfabeto fonético internacional (IPA). Após selecionar uma música, o professor deve transcrever apenas as palavras que contenham o segmento-alvo, como em (3).

(3)

### Losing my religion (REM)

Life [ ɪzbiɹər ]  
 [ ɪtsbiɹər ] than you  
 And you are not [ mi ]  
 The [ leŋθs ] that I [ wɪl ] go to  
 The [ dɪstəns ] in your eyes  
 Oh no I've [ sɛd ] too much  
 I [ set ] [ ɪt ] up  
 [...]

Será pedido, aos alunos, que escrevam as palavras ou frases transcritas foneticamente, como em (4).

(4)

### Losing my religion (REM)

|                                    |                |
|------------------------------------|----------------|
| Life [ ɪzbiɡər ]                   | is bigger      |
| [ itsbiɡər ] than you              | it's bigger    |
| And you are not [ mi ]             | me_____        |
| The [ leŋθs ] that I [ wil ] go to | lengths / will |
| The [ distəns ] in your eyes       | distance       |
| Oh no I've [ sɛd ] too much        | said_____      |
| I [ sɛt ] [ it ] up                | set it_____    |
| [...]                              |                |

Com esse exercício de transcrição, os alunos poderão visualizar não só as diferenças acústicas e articulatórias, mas também as diferenças gráficas entre fonemas. O grau de dificuldade das atividades é estabelecido pelo professor, que pode detalhar em maior ou em menor grau a transcrição fornecida aos alunos; fica a seu critério trabalhar apenas contrastes fonêmicos (atividade mais simples) ou incluir diacríticos em sua transcrição a fim de sinalizar detalhes de pronúncia, como a aspiração e a velarização de determinadas consoantes (atividade mais complexa).

Uma atividade de grau intermediário pode incluir a transcrição de uma música completa, mas sem sinais diacríticos (exceto representações da tonicidade de palavras polissílabas), como está representado em (5).

(5)

**Love Generation (Bob Sinclar)**

(1) [ wɑɪ məst ʌər 'tʃɪldrən pleɪ ɪn ðə stri:t ],

(1) \_\_\_\_\_,

(2) [ 'brʊkən hɑ:ts ɛnd 'feɪdɪd dri:ms ],

(2) \_\_\_\_\_,

(3) [ pi:s ɛnd lʌv tə 'ɛvrɪ,wən ðæt ju mi:t ],

(3) \_\_\_\_\_,

(4) [ daʊnt ju 'wʌri, ɪt kʊd bi<sup>l</sup> sou swi:t ],

(4) \_\_\_\_\_,

(5) [ dʒəst lʊk tə ðə 'reɪn,bʊ, ju wɪl si: ],

(5) \_\_\_\_\_,

(6) [ sʌn wɪl ʃaɪn tɪl ɪtə:nɪti ],

(6) \_\_\_\_\_,

(7) [ aɪv gʌt sou mʌtʃ lʌv ɪn mi hɑ:t ],

(7) \_\_\_\_\_,

(8) [ nou wən kæn tɛə ɪt əpɑ:t ],

(8) \_\_\_\_\_,

Yeah

(9) [ fi:l ðə lʌv ,dʒenə'reɪʃən ],

(9) \_\_\_\_\_,

Yeah, yeah, yeah, yeah,

(10) [ fi:l ðə lʌv ,dʒenə'reɪʃən ],

(10) \_\_\_\_\_,

C'mon c'mon c'mon c'mon

Don't worry about a thing,

It's gonna be alright.





Uma atividade que pode ser praticada pelos alunos ao final da aula – como uma atividade *follow up* – é a proposta em (6). O professor distribui uma tabela constituída por categorias lexicais na primeira coluna e os sons da LE que estão sendo trabalhados. A tarefa dos alunos é preencher os campos da tabela com o vocábulo correspondente ao som designado. Assim, os aprendizes têm a possibilidade de, literalmente, visualizar que as diferenças de pronúncia podem acarretar diferenças lexicais.

(6)

|         | [ i ]  | [ ɪ ] | [ eɪ ] | [ ε ]    |
|---------|--------|-------|--------|----------|
| Name    | Geena  | Bill  | Kate   | Meg      |
| Country | Sweden | Chile | Maine  | Mexico   |
| Verb    | seen   | been  | Bake   | Bet      |
| Noun    | pin    | sin   | Cake   | Laughter |
| ...     | ...    | ...   | ...    | ...      |

Com essa atividade, além de praticarem a pronúncia, os alunos também têm a oportunidade de exercitar seu vocabulário e ortografia. Uma variação para esta atividade seria colocarem-se, na primeira coluna, os vocábulos grifados na música trabalhada. Os alunos teriam, então, que marcar a coluna que contivesse o som correspondente ao das palavras em cada linha, como em (7). Trata-se de uma atividade semelhante àquela ilustrada em (2).

(7)

|          | [ i ] | [ ɪ ] | [ eɪ ] | [ ε ] |
|----------|-------|-------|--------|-------|
| It       |       |       |        |       |
| Laughing |       |       |        |       |
| Dream    |       |       |        |       |
| Said     |       |       |        |       |
| Waking   |       |       |        |       |
| Bigger   |       |       |        |       |
| ...      | ...   | ...   | ...    | ...   |

Essas são sugestões de atividades que podem servir de modelo para o desenvolvimento de tantas outras.

## 5.4 Conclusão

Neste capítulo, apontei alguns aspectos importantes para a produção de materiais para o ensino de pronúncia e sugeri atividades que podem ser desenvolvidas para esse fim. Não quero, com isso, fornecer receitas para serem copiadas; meu objetivo é que os professores façam um plágio das minhas idéias e não das atividades, baseando-se nas sugestões para produzirem seus próprios materiais, de acordo com as necessidades de seus alunos.

As músicas são ótimos instrumentos de trabalho, e há inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas tomando-as como base. Os graus de atratividade e de eficiência da atividade dependerão da criatividade do professor.

## Referências

AKAHANE-YAMADA, R.; TOHKURA, Y.; BRADLOW, A.; PISONI, D. Does training in speech perception modify speech production? *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences*, San Francisco, 1-7 August 1999, p.117-120, 1999.

CALLAN, D.; TAJIMA, K.; CALLAN, A.; KUBO, R.; MASAKI, S.; AKAHANE-YAMADA, R. Learning-induced neural plasticity associated with improved identification performance after training of a difficult second-language phonetic contrast. *NeuroImage*, n. 19, p.113-124, 2003.

DICKERSON, W. Explicit rules and the developing interlanguage phonology. In: JAMES, A.; LEATHER, J. *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht: Foris, 1986.

HAWKINS, S. Auditory capacities and phonological development: animal, baby, and foreign listeners. In: PICKETT, J. M. *The acoustics of speech communication: fundamentals, speech perception theory, and technology*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1999. p.183-197.

MORISSETTE, A. *Jagged little pill*. USA: Maverick Recording Company, 1995. 1 CD.

PISONI, D. B.; LIVELY, S. E.; LOGAN, J. S. Perceptual learning of nonnative speech contrasts: implications for theories of speech perception. In: GOODMAN, J. C.; NUSBAUM, H. C. (Ed.). *The transition from speech sounds to spoken words*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994. p. 121-166.

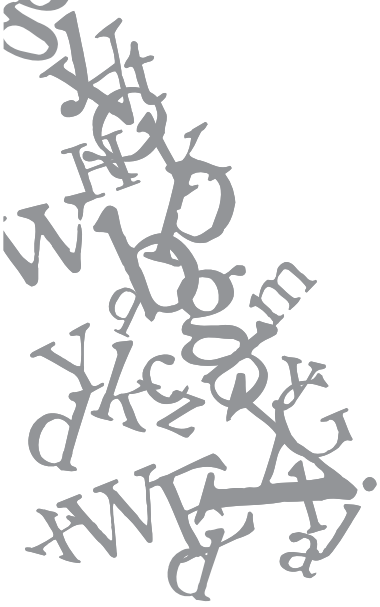
REM. Losing my religion. In: \_\_\_\_\_. *Out of time*. USA: Athens, 1991. 1 CD.

SINCLAR, B. Love generation. In: \_\_\_\_\_. *Love generation*. England: Tommy Boy, 2005. Single CD.

STAMPE, D. *A dissertation on natural phonology*. 1973. Tese (Doutorado) – Universidade de Chicago, Chicago, 1973.

YAVAS, M; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.





# 6

## REGRAS PRÁTICAS PARA A CRIAÇÃO DE TRANSPARÊNCIAS COM MÍDIAS ELETRÔNICAS\*

*Adriano Nobre Oliveira\*\**

### 6.1 Introdução

A decisão de se utilizarem transparências ou algum tipo de mídia eletrônica como suportes a uma apresentação pode aumentar substancialmente a qualidade do trabalho, fazendo crescer o interesse do público e o nível de retenção do assunto discutido. O simples emprego de uma mídia de suporte, porém,

---

\* O autor agradece a colaboração de Denize Nobre-Oliveira e Nara Widholzer.

\*\* Universidade Federal do Ceará.      nobreadriano@yahoo.ca

não é garantia de sucesso para uma apresentação, uma vez que a má utilização de material de apoio pode arruinar a exposição até mesmo de um excelente apresentador, provocando desconcentração e desinteresse na platéia. Nesse sentido, durante minha vivência, tanto no Brasil quanto no exterior, pude assistir a inúmeras apresentações e palestras e se, por um lado, constatei o poder das exposições que exibiram materiais de suporte bem planejados e equilibrados, por outro, observei, em diversos casos, outras que poderiam ter obtido um grande sucesso, mas que foram mal-sucedidas devido ao emprego de material de suporte inadequado. A necessidade de se obedecer a certas regras básicas na construção de transparências e apresentações eletrônicas faz-se, dessa forma, evidente. Nas próximas páginas, você encontrará uma compilação de orientações práticas e uma metodologia de construção de apresentações que o guiarão na criação de materiais de suporte eficientes.

## **6.2 Importância de uma mídia de suporte visual**

Uma análise do modo como o ser humano assimila informações deixa clara a importância de um material de suporte bem elaborado, considerando-se que as pessoas retêm:

- 10% das palavras que ouvem;
- 40% da forma como as palavras são ditas;
- 50% daquilo que vêem.

Dessa forma, pode-se perceber que, para o aprendizado do público, a maneira da qual uma apresentação é feita pode ser até mais importante que o próprio conteúdo exposto, ao contrário do que muitos poderiam pensar. A esse respeito, é interessante

referir o que escreve Widholzer, nesta mesma obra, a respeito do discurso gráfico. Somado a isso, no caso de exposições orais, são determinantes a capacidade de o apresentador exprimir-se bem por meio de gestos, de impor um tom de voz adequado ou mesmo de exibir um olhar firme e confiante ao público. Uma mídia de suporte pode, logo, aumentar enormemente a retenção do assunto pela audiência, atuando como um elemento de concentração para o público, e reforço do conteúdo e de melhora da performance da pessoa que realiza a apresentação.

### **6.3 Aspectos gerais da apresentação**

#### *6.3.1 Definição das características do público*

Antes de se começar o processo de criação de uma apresentação, é essencial que se conheça bem o público. Informações sobre seu perfil e seu nível de domínio do assunto a ser exposto devem ser previamente anotadas e ficarem acessíveis durante todas as fases de planejamento da apresentação.

Algumas perguntas devem ser respondidas antes de se prosseguir a criação da exposição, a saber:

- Quem é minha platéia (idade, sexo, profissão, nível cultural, hábitos, etc.)?
- Qual o nível de entendimento dessas pessoas sobre o assunto da apresentação?
- O que elas pensam e qual sua opinião a respeito do assunto?
- O que a platéia espera obter da apresentação?
- Existem barreiras ou preconceitos sobre o assunto exposto entre essas pessoas? Quais são?



- O grupo tem um perfil homogêneo? Se a resposta a essa pergunta for negativa, deve-se fazer um levantamento dos pontos que essas pessoas tenham em comum, os quais devem ser explorados, e dos pontos divergentes, que devem ser evitados sempre que possível.

### 6.3.2 *Objetivo da apresentação*

Uma vez que o seu público e suas principais características já sejam conhecidos, chega o momento de se estabelecerem os objetivos da apresentação. O que você pretende conseguir: educar, motivar, informar? O que as pessoas da platéia deverão sentir, saber ou fazer de modo diferente após a apresentação? Você quer que a platéia lembre-se de detalhes específicos, ou a idéia geral é realmente o mais importante na sua exposição? Por exemplo, na preparação de uma apresentação de um estudo científico sobre uma nova teoria de ensino, é mais importante que o espectador lembre-se dos detalhes de realização da pesquisa e dos resultados estatísticos, ou você quer transmitir uma visão geral da aplicação dessa teoria em sala de aula? Novamente, as respostas a essas perguntas dependerão de quem for a platéia. Caso ela seja formada por um grupo de professores do ensino médio, você não estaria prestando-lhes nenhum serviço centrando sua apresentação em detalhes como os passos da metodologia científica utilizada; seria melhor focalizar, por exemplo, que a nova teoria aumenta a interação em sala de aula ou que contribui para a construção de sentido, por parte dos alunos, durante o processo de leitura de determinado gênero textual.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Exemplo baseado em Solé (1998).

Assim como o perfil da platéia, o objetivo da apresentação deve estar sempre presente, guiando-a durante todo o processo de construção da exposição.

## 6.4 Conhecendo os aspectos gerais do formato de uma apresentação

Agora que você já estabeleceu A QUEM você falar e O QUE você quer comunicar, é necessário conhecer alguns aspectos práticos da criação de *slides* e apresentações, para decidir como você vai realizar a comunicação. Dessa forma, as próximas seções trazem orientações básicas sobre os vários elementos de um material de suporte visual, as quais se aplicam tanto a apresentações que utilizam recursos de informática quanto àquelas que se valem de transparências.

### 6.4.1 *Objetivo: uma idéia geral ou detalhes pontuais?*

Em função dos objetivos estabelecidos, há duas maneiras de se elaborar uma apresentação. Se você definiu que o objetivo principal da sua apresentação é deixar o espectador com um conceito, um sentimento ou uma idéia:

- use fotografias e, no caso de apresentações eletrônicas, produza vídeos animados;
- reduza a quantidade de texto na tela ou transparência;
- mostre pessoas aplicando a idéia ou usando o produto;
- mostre pessoas que pareçam satisfeitas;
- enfatize *o que* está sendo feito, mais do que *como* está sendo feito.

Se seu objetivo for o de comunicar detalhes factuais:

- empregue texto e quadros;
- não use mais do que seis linhas por *slide*;
- declare e reforce as idéias usando métodos e termos diferentes;
- simplifique as telas ou transparências;
- utilize fotografias ou arte para ajudar o espectador a ligar os dados brutos ao mundo real.

#### 6.4.2 *Recomendações gerais para confecção de slides ou telas*

Independente do tipo de apresentação que você estiver construindo, as seguintes orientações são sempre válidas:

- cada tela ou *slide* deve abordar um único conceito ou idéia;
- as transparências devem seguir uma progressão lógica, cada uma complementando a outra;
- em geral, o melhor é um projeto simples;
- o espectador deve ser capaz de processar cada tela de maneira rápida e fácil;
- no caso de telas de texto, o ideal é empregar-se um máximo de seis linhas;
- na maior parte do texto, usam-se letras maiúsculas e minúsculas, e nunca TODAS MAIÚSCULAS (os títulos e os cabeçalhos podem ser definidos em maiúsculas);
- a cor deve se harmonizar com o tema da exposição;
- deve-se evitar o uso de muitas cores (é recomendado um máximo de quatro por tela);

- o contraste entre as cores utilizadas – de fundo e texto, por exemplo – deve permitir uma leitura fácil (essa verificação deve ser realizada na mídia que será utilizada durante a apresentação);
- quando possível, devem ser empregadas ilustrações;
- é necessário muito cuidado com os “efeitos especiais” em apresentações eletrônicas (animações, ruídos, etc.). Eles devem ser utilizados com parcimônia e somente se contribuírem de fato para o objetivo da apresentação.

### 6.4.3 Varredura da tela pelo olho humano

Além dos aspectos citados anteriormente, é importante ter-se consciência do modo como a maioria das pessoas vê uma página, tela ou fotografia. A varredura de uma superfície pelo olho humano segue, aproximadamente, a forma de “Z” (entrada e saída da página, tela ou *slide*). Ela começa no canto superior esquerdo (entrada), vai para o meio na direção do lado direito, dá um salto para a esquerda até cerca de três quartos para baixo e sai pelo canto direito inferior. Dessa forma, os itens que você deseja enfatizar devem ser colocados ao longo do padrão de varredura do “Z”, como ilustrado na Figura 1.

Outros recursos e técnicas podem ser utilizados para se chamar a atenção do espectador para um ponto determinado da tela, mesmo que ele não esteja sob o “Z”. Animações curtas, por exemplo, fazem com que o olho se mova para uma direção específica da tela. Essa animação não tem que ser necessariamente feita a partir de desenhos, podendo ser empregado qualquer tipo de elemento dinâmico. Mesmo cores que pisquem ou caracteres que se modifiquem farão o espectador olhar para certa área.

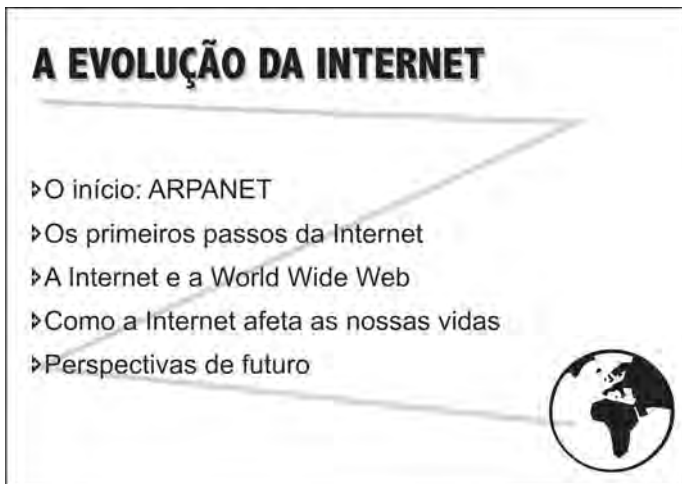


Figura 1 – Varredura da tela pelo olho.

#### *6.4.4 Perfeita combinação entre a narração e o visual*

O equilíbrio entre o que se vê e o que se ouve é essencial para uma boa assimilação do assunto pela platéia. Às vezes, a exibição de muito material para se ler ao mesmo tempo em que alguém esteja falando pode ser dispersiva ou até irritante. Ou as pessoas sintonizam-se nas palavras, ou se concentram no visual, ou então examinam superficialmente ou ignoram o visual a fim de ouvir o que está sendo dito.

Quando acompanha a narração ou o material falado, o material visual deve ser particularmente breve. Ele deve ser exibido primeiro, seguido da fala do palestrante, ou deve ser exibido após a exposição oral.

#### 6.4.5 Utilização de listas e marcadores

Visando manter o máximo de simplicidade nos textos de uma transparência, você pode ignorar certas regras gramaticais básicas na construção de frases. Uma lista com marcadores, por exemplo, nem sempre exige um sujeito e um verbo. Assim,

**em vez de escrever:**

→ A computação exige habilidades em matemática e lógica;

→ A computação exige uma boa capacidade de abstração;

**você pode escrever:**

A computação requer: ☞ matemática;

☞ lógica;

☞ capacidade de abstração.

Dessa forma, as palavras-chave da transparência ficam evidenciadas, ajudando a platéia a focalizar o ponto principal da exposição e facilitando a lembrança da mensagem. Em marcadores, convém usarem-se símbolos que atraiam a atenção do público e que tornem a apresentação mais visual.

#### 6.4.6 Utilização de fontes

Nas apresentações, o formato escolhido para as fontes constitui um detalhe essencial, pois elas devem assegurar a legibilidade do texto, considerando-se, ainda, que elas desempenham um relevante papel na forma pela qual a mensagem será percebida.

Os caracteres podem ser classificados de acordo com os seguintes atributos:



- estilo e peso do tipo: **negrito**, *itálico*, sublinhado, **sombreado**, *itálico negrito*, etc;
- fonte: Times New Roman, **Helvetica**, Bookman Old Style, **Arial**, etc.;
- serifas: tipo com serifas (que inclui traços no final dos traços principais) e tipo sem serifas:

Times New Roman é um tipo com serifa  
Helvetica é um tipo sem serifa

- tamanho do ponto (ou corpo do tipo): o tamanho do tipo é medido em pontos. Um ponto é igual a 1/72 de uma polegada, de modo que 72 pontos têm cerca de uma polegada. Na maior parte dos casos, um corpo do texto com tamanho entre 18 e 28 pontos é legível numa transparência ou tela. Para títulos e cabeçalhos, convém utilizar-se um tamanho entre 24 e 40 pontos.

Em cada apresentação, você deve procurar utilizar, no máximo, três tipos de fonte diferentes. Além disso, os títulos, os textos principais e outros objetos devem obedecer sempre à mesma disposição e padrão em todas as transparências. Por exemplo, se você tiver uma série de *slides* que inclua um título ou uma linha título em cada um, em todos esses *slides*, deverá ser utilizada a mesma fonte e, em geral, o mesmo tamanho de fonte, além de esses elementos estarem situados na mesma região de tela. Como regra geral, para apresentações, são recomendadas as fontes sem serifa, pois elas proporcionam um visual mais contemporâneo e limpo, ao passo que as serifas tendem a desaparecer ou borrar, sobretudo se você estiver projetando imagens.

Em relação ao tamanho, a regra de ouro neste caso é que os textos sejam facilmente legíveis. Assim sendo, se você não tiver certeza sobre a aparência de determinado tamanho de fonte, convém testar a apresentação com um grupo de amigos ou colegas num ambiente semelhante ou idêntico àquele que será utilizado para a apresentação.

Finalmente, deve-se limitar o uso de fontes em itálico, usando-as somente para citação de termos ou palavras estrangeiras.

#### *6.4.7 Utilização de fotografias e de imagens gráficas*

Conforme referido anteriormente, o uso de fotografias deve ser feito sempre que possível para ajudar os espectadores a associar ao mundo real as informações que estejam sendo apresentadas. Quando expomos uma lista com um fundo fotográfico – mesmo que este faça referência a um só item da lista –, ajudamos a tornar o texto menos abstrato para a platéia. Esses recursos também contribuem para que a audiência retenha as informações, pois quanto mais visual for a apresentação, mais eficaz ela será quanto a esse aspecto.

Na falta de fotografias, imagens gráficas podem ser utilizadas. Além disso, esses dois recursos podem ser empregados em uma mesma exposição. O importante, mais uma vez, é apresentarem-se as informações da forma o mais visual possível.

## **6.5 Construindo o roteiro da apresentação**

Agora que os aspectos gerais que envolvem o formato de *slides* e transparências são conhecidos, podemos passar à definição da estrutura da apresentação. Ao fim dessa etapa, teremos um roteiro completo de todos os *slides* da apresentação, restando apenas construí-los.



### 6.5.1 *Resumo da apresentação*

Neste ponto, devemos voltar nossa atenção novamente para a definição do público e do contexto da apresentação. É importante que você reserve o tempo necessário para refletir profundamente sobre as seguintes interrogações:

- Quem?
- O quê?
- Quando?
- Onde?
- Por quê?
- Como?

Essas perguntas genéricas podem ser reformuladas de maneira mais específica, conforme propõem Badgett e Sandler (1994):

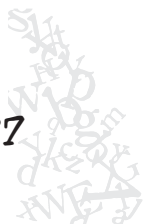
- Quem é a minha platéia?
- O que ela pensa do meu assunto?
- O que ela espera obter da minha apresentação?
- O que eu pretendo conseguir: educar, motivar, informar? O que as pessoas deverão sentir, saber ou fazer de modo diferente após a apresentação?
- Sob quais condições minha apresentação será realizada?
- Quando e com que freqüência a apresentação será realizada?
- Onde a apresentação ocorrerá?
- Por que eu estou fazendo esta apresentação?

- Qual a importância de atingir os objetivos de minha apresentação?
- Como posso atingir meus objetivos da forma mais efetiva com os recursos disponíveis?

Uma vez que você tenha respondido com segurança a esses questionamentos, poderá passar à criação do resumo da apresentação. Esse resumo tem por objetivos (cf. Badgett; Sandler, 1994):

- ajudar a organizar a exposição;
- destacar áreas mais importantes que outras;
- destacar idéias ou conceitos que possam ser abordados superficialmente;
- descobrir idéias ou conceitos que possam ser esquecidos.

Não existe uma regra fixa a ser seguida quanto ao formato do resumo; no entanto, sugiro que ele se assemelhe à estrutura dos *slides*, com títulos, tópicos e subtópicos, a fim de facilitar a criação do *storyboard* da apresentação. A seguir, apresento um exemplo de resumo de uma apresentação multimídia sobre a evolução da Internet.



## Resumo preliminar

Apresentação da evolução da Internet

- I. Título
  - A. A evolução da Internet
  - B. Gráfico de quadro único – Tema: O mundo ligado pela Internet
  
- II. O início: ARPANET
  - A. Contexto histórico
  - B. O funcionamento da ARPANET e as bases da Internet atual
  - C. Animação com mapa-múndi mostrando as conexões da ARPANET
  
- III. Os primeiros passos da Internet
  - A. Perfil dos utilizadores (cientistas)
  - B. Principal serviço: e-mail
  
- IV. A Internet e a World Wide Web (WWW)
  - A. Lista animada com os fatos e conceitos que originaram a WWW
  - B. Lista animada com as principais personalidades (com fotos) envolvidas no desenvolvimento da WWW
  - C. Gráfico com o crescimento do número de usuários da Internet
  
- V. Como a Internet afeta as nossas vidas
  - A. Gráficos e “botões” de vídeo animado
    1. Comportamento social e relacionamentos
    2. Busca de informações
    3. Compra de produtos e serviços
    4. Comunicação
  - B. Série de *slides* ligados a cada botão
    1. Figura com telas de programas relacionados a cada item
    2. Tabela: antes x depois da Internet
  
- VI. Perspectivas de futuro
  - A. Previsão de crescimento da rede
  - B. Novas áreas de aplicação
  - C. *Slide* convidando o público a expor suas opiniões

A prática demonstra que a zona de conforto em relação ao número de itens que o ser humano pode processar situa-se entre um e seis. Dessa forma, você deve tentar limitar o número de tópicos principais da sua apresentação, no máximo, a esse número.

### 6.5.2 *Storyboard*

Partindo do resumo, você irá construir a representação gráfica da apresentação, ou seja, o *storyboard*, que é o esboço dos *slides* que serão exibidos. Ele pode ser construído a mão, sobre folhas de papel comum, e sua função é permitir que se façam as primeiras simulações, testes e ajustes à apresentação. Além disso, à medida que trabalhar em seu *storyboard*, você estará também realizando algumas coisas importantes, como (cf. Badgett; Sandler, 1994):

- estabelecimento da ordem dos *slides*;
- determinação do número de *slides*;
- definição do projeto geral de cada *slide*;
- decisão dos efeitos especiais (som, vídeo, etc.) que serão usados (no caso de apresentações multimídia);
- determinação dos recursos necessários para a produção dos *slides*;
- fornecimento, aos outros membros da equipe, de um veículo para examinarem a apresentação, com vistas às modificações que se fizerem necessárias.

Quanto à forma de organização das informações da apresentação de trabalhos, há cinco principais que merecem ser mencionadas. (Note que as duas primeiras relacionam-se aos modelos de leitura, conforme descritos em Moita Lopes, 1996.) São elas:

- *organização dedutiva ou top-down*: vai do geral para o específico;
- *organização indutiva ou bottom-up*: vai do específico para o geral;
- *organização cronológica*: descreve uma seqüência de eventos na ordem em que tenham ocorrido;
- *organização de processo*: apresenta as etapas envolvidas num processo ou procedimento, no qual cada uma delas deve ocorrer conforme uma seqüência;
- *organização de agenda*: apresenta as informações em uma ordem aleatória, freqüentemente sem lógica aparente alguma. Neste caso, para o expositor ter sucesso, a plateia deve saber qual será a ordem de apresentação desde o início.

Cabe salientar que é raro observarem-se apresentações em que as informações sigam estritamente apenas um desses tipos de organização. Na maior parte dos casos, a organização das informações resulta da combinação entre duas ou mais formas.

A escolha de um tipo de organização não é óbvia, devendo-se ter em mente que o modo correto de se organizarem as informações é aquele que permitirá à apresentação atingir seus objetivos. É importante destacar que essa fase existe para se experimentar e simular, processo durante o qual o *storyboard* pode passar por várias modificações até que se chegue a um modelo ideal.

Via de regra, é importante que o *slide* introdutório da apresentação mostre a lista de tópicos que serão desenvolvidos, para que o público tenha uma visão geral da apresentação, assim como a noção do ponto em que você está. Como foi dito na seção anterior, o número de tópicos deve ser de, no máximo, seis.

### 6.5.3 *Script*

O *script* é um roteiro para a apresentação, no qual consta um texto indicando como cada *slide* será exibido. Esse texto deve ser escrito de forma clara e concisa. Dependendo do tipo de apresentação e dos recursos nela utilizados, o *script* deve trazer, para cada *slide*, a descrição de elementos como:

- duração;
- tempo real de execução (no caso de apresentações multimídia);
- aspectos a serem comentados pelo apresentador;
- efeitos de som (no caso de apresentações multimídia);
- música;
- elementos gráficos;
- vídeo animado (no caso de apresentações multimídia).

Um detalhe que pode parecer óbvio, mas que é bastante esquecido, é que o apresentador deve evitar ler simplesmente os *slides*. O que aparece nos *slides* deve ser complementado ou desenvolvido oralmente, e não apenas repetido.

## 6.6 Testando e depurando a apresentação

Se, nas fases anteriores, o trabalho foi realizado de maneira individual, para o teste da apresentação, é extremamente recomendável que se conte com a colaboração de terceiros. Esse teste deve ser feito diante de uma platéia (composta por amigos, colegas, etc.), para que se possa ter uma idéia do efeito da apresentação sobre o público. É importante que a platéia de teste sintam-se à vontade para fazer críticas e dizer honestamente como

reagiriam ao trabalho, sem medo de ferir os sentimentos do expositor ou de sofrer conseqüências.

É muito importante que se estabeleça um questionário de avaliação, o qual ajudará os espectadores de teste a expressarem suas opiniões após a apresentação. Esse questionário deve trazer perguntas objetivas do tipo “sim/não”, que induzam a audiência a mostrar aquilo que realmente sinta. Todas as informações recolhidas devem ser levadas em consideração quando dos eventuais ajustes efetuados antes de a apresentação ser levada ao seu público-alvo.

Sobretudo nos casos de utilização de computadores e canhões projetores, os testes devem ser feitos nos locais onde a apresentação será efetivamente realizada, ou, pelo menos, com os mesmos equipamentos disponíveis ao apresentador durante a apresentação de fato. Isso evita que se utilizem transparências que, na tela do computador, são perfeitas, mas que, durante a apresentação, ao serem projetadas, mostrem-se ilegíveis para a platéia.

## 6.7 Erros comuns

A lista que segue baseia-se em minha experiência pessoal e relaciona alguns erros que pude observar com certa freqüência em apresentações. Esses erros possuem graus variados de gravidade, mas todos devem ser evitados ao se realizar uma exposição. São eles:

- emprego de cores muito fortes, o que causa desconforto visual no público;

- confecção de transparências ilegíveis (devido à má seleção de tamanhos e tipos de fontes, cores etc.);
- utilização de animações, sons ou outros recursos não relacionados ao assunto discutido e sem papel algum dentro da apresentação;
- disposição de textos longos por *slide* (com mais de seis linhas);
- projeção de uma lista de itens na qual, para exibição de cada item, seja necessário um clique de *mouse* (é preferível que seja apresentada a lista completa por meio de um clique ou então que seja automática a apresentação de item por item);
- falta de sincronia entre o orador e a pessoa que estiver controlando a mudança de *slides*.

## 6.8 Conclusão

O poder de suportes visuais como elementos de geração de interesse e de retenção da mensagem pela platéia é inconteste. Os efeitos de um bom material de suporte fazem-se sentir imediatamente durante e após uma apresentação; contudo, observa-se, em vários casos, que a construção desse material implica evitarem-se várias armadilhas, que podem levar a exposições sofríveis. Este capítulo procurou, desse modo, fornecer um guia para a construção de apresentações realmente eficazes.

Além de servir como roteiro para o desenvolvimento de apresentações isoladas, vários aspectos contidos neste texto podem subsidiar uma metodologia para a criação de seminários e mesmo de cursos inteiros.

Finalmente, cabe destacar que a construção de material de suporte a apresentações, seja ele composto por *slides* ou filmes multimídia, não é uma ciência exata, ainda que se baseie em



princípios do *design*. A prática e a observação das reações do público continuam sendo os maiores aliados do apresentador no refinamento e aperfeiçoamento de suas exposições.

## Referências

AZEVEDO, W. *O que é design*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BADGETT, T.; SANDLER, C. *Criando multimídia em seu PC*. São Paulo: Makron Books, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Leitura e ensino de línguas clássicas. In: \_\_\_\_\_. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p.147-163.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



# 7

## **O PROFESSOR COMO FACILITADOR VIRTUAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA A APRENDIZAGEM VIA WEB OU MEDIADA POR COMPUTADOR**

*Rafael Vetromille-Castro\**

### **7.1 Introdução**

Sabemos que os professores – sejam eles de língua estrangeira (LE) ou materna (LM) – têm muitas atribuições pedagógicas:

---

\* Professor de Língua Inglesa. [vetro@terra.com.br](mailto:vetro@terra.com.br)

preparação de planos de ensino e de curso, elaboração e correção de provas, o ensino propriamente dito, a reflexão sobre as atividades docentes, sem falar nos casos em que o professor desempenha atividades administrativas (direção e coordenação pedagógica, por exemplo). Além disso, dentro de uma perspectiva autônoma e crítica, a elaboração de materiais de ensino para suas próprias aulas também ocupa espaço na agenda docente. Contudo, materiais preparados pelo próprio professor levando em conta o ambiente de aprendizagem e, principalmente, os alunos aos quais esses materiais se destinam são mais motivadores na aprendizagem de línguas.

Falando mais sobre o número de atribuições do professor, sabemos que um dos problemas enfrentados quando na elaboração do material é a proposta de atividades que, por uma série de fatores, não geram o efeito desejado, deixando a sensação de “perda de tempo”. Tais fatores podem ser a desconsideração sobre quem é o aluno, quais são seus interesses, ou ainda sobre onde usarei a atividade criada, entre outros. Nos próximos parágrafos, trataremos desses aspectos e apresentaremos outros que devem ser considerados durante a elaboração de materiais para o ensino a distância (EaD) mediado por computador.

## 7.2 Os alunos

Quem freqüenta ou freqüentou nos últimos anos as salas de aula, tanto no papel de estudante como no de professor, pode perceber que a clientela discente não é mais a mesma. A atenção é mais fragmentada e orientada por imagens, e há uma “rebelião” que revela a insatisfação quanto ao modo de ensinar que tem sido utilizado nas escolas. Não é nosso objetivo aqui julgar tal comportamento, mas apontar que os modelos de ensino estão desgastados e, além de não funcionarem na construção do

conhecimento, reforçam práticas de aprendizagem ineficazes, uma vez que os alunos percebem que aquilo que a escola prega está cada vez mais distante do que a realidade extramuros escolares exige.

Partindo da premissa de que essa distância não deve existir, sugerimos que o professor entre no ritmo do novo aluno e proponha atividades que motivem o aprendiz – prendendo sua atenção –, sejam relevantes para sua atuação no mundo, que façam com que ele sinta que é capaz de executá-las e, conseqüentemente, dêem satisfação ao aluno na conclusão da proposta.<sup>1</sup> Acreditamos que atividades via Internet sejam capazes de apresentar tais características, uma vez que o número de *hyperlinks* pode acelerar a atuação dos aprendizes, o uso de imagens prende a atenção, e a navegação para pesquisa ou o uso de *e-mails* são atividades presentes no dia-a-dia de nossa sociedade – sendo, portanto, procedimentos relevantes. Esses são alguns exemplos de ações mediadas por computador que podem ser adaptadas para fins pedagógicos e desencadear um processo de mudança nas atuações docente e discente.

### 7.3 O novo ambiente de ensino e aprendizagem

Dentro de uma nova perspectiva pedagógica – incluindo o ensino a distância e a aprendizagem de línguas mediada por computador –, faz-se necessária a mudança nas formas de ensinar e de aprender (Moran, 2000). No entanto, muitas vezes encontramos, no ambiente virtual, a transferência direta de atividades típicas do ambiente presencial. Vemos atividades em papel simplesmente digitalizadas, desconsiderando as características do

---

<sup>1</sup> Modelo de *design* motivacional ARCS (Keller, 1983). Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação.

novo meio. Tal transferência resulta em desmotivação dos alunos e ineficácia das atividades. A utilização das novas tecnologias demanda uma nova pedagogia, ou uma pedagogia “reciclada”, que avalie o novo meio de aprendizado e aproveite e/ou modifique as práticas típicas da sala de aula presencial.

Outro aspecto que precisa ser levado em conta no ensino a distância e, muitas vezes, na aprendizagem mediada por computador é a questão da ausência do professor e de colegas. Essa ausência pode se traduzir em desorientação e dificuldade de desenvolvimento das tarefas pelos alunos, principalmente quando tratamos da aprendizagem de língua estrangeira. Sem dúvida, defendemos a construção do aluno (e cidadão) autônomo, mas acreditamos que autonomia não é solidão. Tendo como alicerce a abordagem sócio-construtivista de Vygotsky, é fundamental, em alguns momentos durante a aprendizagem, a presença de um facilitador, orientador no processo. Muitos cursos a distância não tornam o professor presente no ambiente virtual, aumentando mais uma vez a desmotivação dos aprendizes. Acreditamos que, na elaboração de seus materiais de ensino a distância, o professor deva tentar tornar-se presente (ou menos ausente), tarefa que pode ser cumprida por meio da exploração de recursos de interatividade.

Estes são dois pontos que podem ser determinantes de bons resultados na elaboração de materiais de EaD: a consideração de que a Internet é um novo meio e que, em função disso, devemos apresentar uma pedagogia diferenciada da do ambiente presencial (sendo inclusive capaz de modificar o que fazemos presencialmente), e a exploração de recursos de interatividade do novo meio com o objetivo de dar apoio ao aprendiz durante a execução das atividades em um ambiente, muitas vezes, de isolamento e desorientação. No entanto, fica a questão: como contemplar tais pontos na elaboração de materiais? Não

pretendemos ser definitivos, principalmente devido ao fato de que, à medida que o usuário de computadores fica mais familiarizado com a ferramenta, é freqüente a impressão de que os recursos disponíveis na nova tecnologia são “ilimitáveis”. O que faremos é apontar alguns caminhos já traçados e outros que parecem ser adequados, a fim de demonstrar como modificar a atuação docente e discente e explorar satisfatoriamente o novo meio.

É necessário, antes de tratarmos da modificação da atuação docente e discente por meio do ensino a distância, determinar qual é a prática presencial ineficaz a qual nos referimos. Notadamente, encontramos salas de aula nas quais o professor centraliza o desenvolvimento e as decisões sobre as atividades – abordagem centrada no professor –, ao passo que os alunos, por comodismo ou impossibilidade, assumem uma postura mais passiva, receptora e não-construtivista. Há muitas críticas a esse modelo, mas sabemos que os alunos podem aprender – apesar da abordagem. Entretanto, o ensino centrado no professor tem pouco espaço na Web por uma série de razões, a começar pela distância. Esse fator torna os alunos mais livres, longe da autoridade do professor. A distância permite a manifestação de alunos de perfil mais inibido, e possivelmente a insatisfação com alguma atividade proposta será revelada no ambiente virtual, ao contrário do presencial.

Outro fator é a assincronia. Uma das vantagens pedagógicas mais alardeadas do novo meio é a possibilidade de se fazer um curso em horários nos quais as escolas tradicionais não estão abertas. Os alunos, portanto, fazem as atividades quando é mais conveniente, e não quando o professor manda. Em outras palavras, a aula começa quando o aluno chega e não quando o professor entra na sala. Um exemplo dessa necessidade de readaptação docente e discente ao novo meio foi relatado por Rezende (2002). Nesse caso, o professor propôs uma série de

atividades aos seus alunos, sem considerá-los no planejamento da proposta. Como resultado, não houve participação na forma esperada, mas muitas reclamações e sugestões sobre tarefas. Após a reflexão e a discussão sobre os novos caminhos a serem trilhados, o professor abandonou o papel de centralizador e assumiu o de facilitador, deixando os alunos no centro das atividades. A motivação discente e os resultados foram extremamente positivos.

É claro que o professor – como especialista – é quem deve traçar os objetivos das atividades. No entanto, a forma pela qual os objetivos serão alcançados pode ser discutida e escolhida de maneira colaborativa. É importante deixar em destaque a figura do professor como *facilitador* do processo de aprendizagem, aquele que conhece as formas de ensinar e de aprender mais adequadas aos alunos e ao meio no qual a aprendizagem se desenrola. Nossa idéia de que essa deve ser a postura do professor que utiliza o computador na sua prática vai ao encontro do que Menezes (2001) defendeu em *Aprendendo Inglês no Ciberespaço*: em função da nova perspectiva da interação virtual, o modelo de transmissão de conhecimento do professor para os alunos deve dar espaço para a construção social e colaborativa do conhecimento.

Muito tem sido dito no nosso trabalho sobre o potencial da Internet para modificar as formas desgastadas de ensinar e de aprender. É possível que o professor mencionado no trabalho de Rezende (2002) tenha revisado sua forma de ensinar presencialmente a partir da sua experiência em EaD. No entanto, gostaríamos de fazer o caminho inverso agora, observando quais aspectos tipicamente presenciais precisam ser levados para o ambiente virtual em nome do bom aprendizado.

Falamos anteriormente que a Internet pode levar ao isolamento e desorientação. Também mencionamos o fato de que os

alunos de hoje não são os mesmos de alguns anos atrás, pois possuem atenção mais fragmentada, entre outras características. Esse aluno, quando está insatisfeito com o que vê na sala de aula presencial, tem que ficar sentado no seu lugar e não pode sair de lá por inúmeros motivos. Na sala virtual, ao contrário, ele pode estar em vários lugares ao mesmo tempo, abrindo múltiplas janelas do seu navegador. Como prender a atenção do aprendiz? Como orientá-lo em um ambiente que não é familiar? Como o professor pode desempenhar o papel de facilitador? Acreditamos que essas perguntas encontram resposta na exploração dos recursos de interação e de interatividade permitidos pelo meio. Há algumas experiências nas quais, além das atividades propostas e em horários predeterminados, é disponibilizado um momento síncrono de encontro e discussão a distância – os *chats*, ou salas de bate-papo. Nesses encontros, os alunos podem tirar dúvidas com os colegas e o professor, discutir temas referentes às atividades e se conhecer melhor. Outra forma de interação é a troca assíncrona de mensagens eletrônicas – os *e-mails* ou as listas de discussão. Tanto por meio dos *chats* como dos *e-mails*, o professor pode se afastar do centro das atividades e ter uma visão panorâmica do que acontece com os aprendizes, o que permite um melhor desempenho do papel de facilitador da aprendizagem. Entretanto, às vezes, as atividades propostas não podem contemplar o uso dos recursos de interação mencionados, ou ainda, em função do tipo de proposta, tais recursos não se mostram eficientes. Nesses casos, o professor-elaborador de materiais tem como alternativa a exploração de recursos de interatividade, nos quais nos concentraremos a partir de agora. Com o objetivo de tornar mais claro nosso ponto de vista, analisaremos alguns desses recursos em uma atividade para o ensino de leitura em Inglês como LE.



Ainda buscando alicerce teórico para nosso trabalho em Vygotsky e Bruner, retomamos a idéia do professor-facilitador. No ensino de leitura em língua inglesa (Inglês Instrumental ou ESP – English for Specific Purposes), de acordo com a nossa experiência docente, é grande o número de alunos que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre a língua-alvo. Em função disso, o apoio no código escrito é insuficiente e fazem-se necessários o desenvolvimento e a aplicação de estratégias de leitura. Durante as atividades na sala de aula presencial, notamos a importância do professor e dos demais colegas (ou da interação) na construção da competência leitora, mediante perguntas, confirmações, indicações de estratégias mais adequadas a determinados objetivos (*feedback* estratégico) e o incentivo que serve de motivação para o aluno (*feedback* individualizado). Ao final de um curso nesses moldes, percebemos que tais atitudes são positivas com base nos resultados obtidos pelos aprendizes. Na passagem do presencial para o virtual, precisamos manter ou substituir esses andaimes (*scaffolding*, Bruner, 1985) para que o aluno continue encontrando apoio. A seguir, mostraremos um exemplo de atividade para o ensino de leitura em Inglês como LE e como tais andaimes foram fornecidos.

Na Figura 1, temos a abertura da atividade, que é também a atividade de pré-leitura. O objetivo aqui é fazer com que o aluno crie hipóteses que podem ou não ser confirmadas pelo texto, ativando o seu conhecimento prévio e dando um motivo para a leitura (confirmar as hipóteses). Outro detalhe importante a ser salientado é que há uma animação nessa página, na qual as palavras vão surgindo uma a uma na tela. Esse efeito, além de explorar um recurso do meio, também faz com que o aprendiz tenha a sua atenção voltada para cada uma das palavras, o que pode facilitar a criação de hipóteses na pré-leitura. Ao clicar no

botão “confira!”, abrirá a página com o texto e as atividades de compreensão, mostrada na Figura 2.

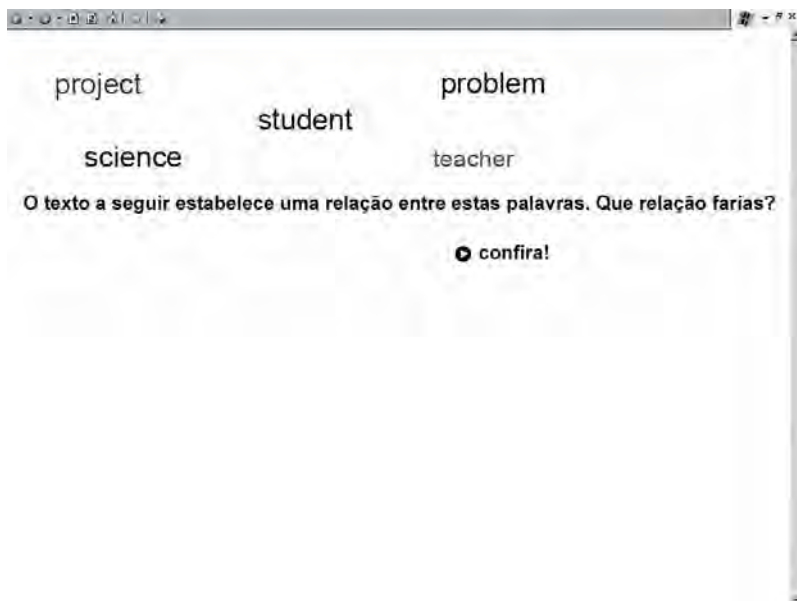


Figura 1 – Página de abertura da atividade.

Na tela da atividade<sup>2</sup> da Figura 2, o aprendiz encontra três *frames*. À esquerda, o *frame* onde aparecem perguntas, *feedback* (individualizado e estratégico) para respostas dadas e definições de um dicionário acoplado.<sup>3</sup> No *frame* inferior, o aluno controla a atividade, avançando e recuando questões, pedindo dicas e

<sup>2</sup> A atividade mostrada nas figuras 2, 3, 4, 5 e 6 está disponível em: <<http://www.vetromillecastro.hpg.ig.com.br/aula1a.html>>.

<sup>3</sup> O dicionário acoplado às palavras do texto é uma ferramenta disponibilizada pelo *software* de autoria ELO, que não será discutida em nosso trabalho. Mais informações em: <<http://atlas.ucpel.tche.br/~elo/>>.

ajuda, acompanhando seu desempenho e respondendo às perguntas. No *frame* maior e mais à direita, está o texto e, na caixa mais escura, algumas dicas sobre como desenvolver a tarefa proposta. Note que o suporte dado ao aprendiz ao qual nos referimos anteriormente será encontrado no *frame* da esquerda. É nele que o professor se fará presente não somente perguntando, mas também orientando o desenvolvimento da atividade por meio do *feedback* dado. Esse papel de facilitador desempenhado mediante recursos de interatividade será mostrado nas figuras a seguir.

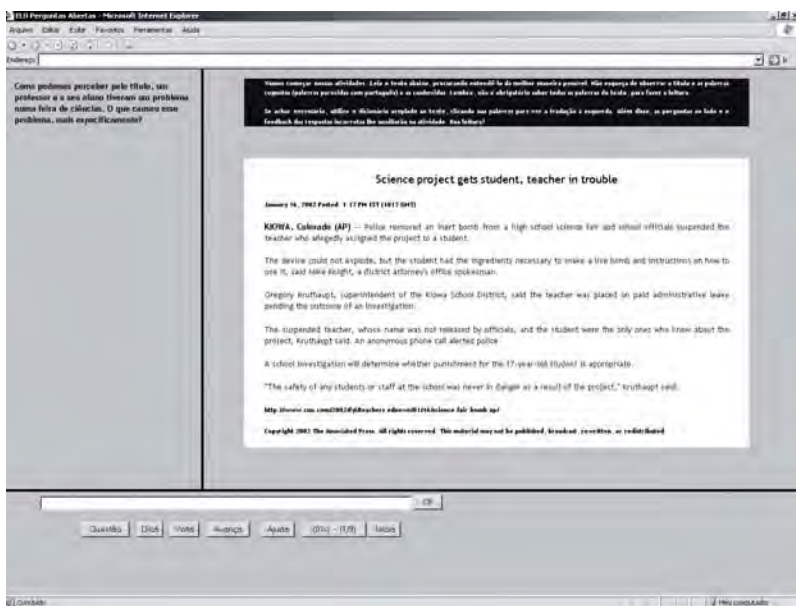


Figura 2 – Tela da atividade de compreensão textual em língua inglesa.

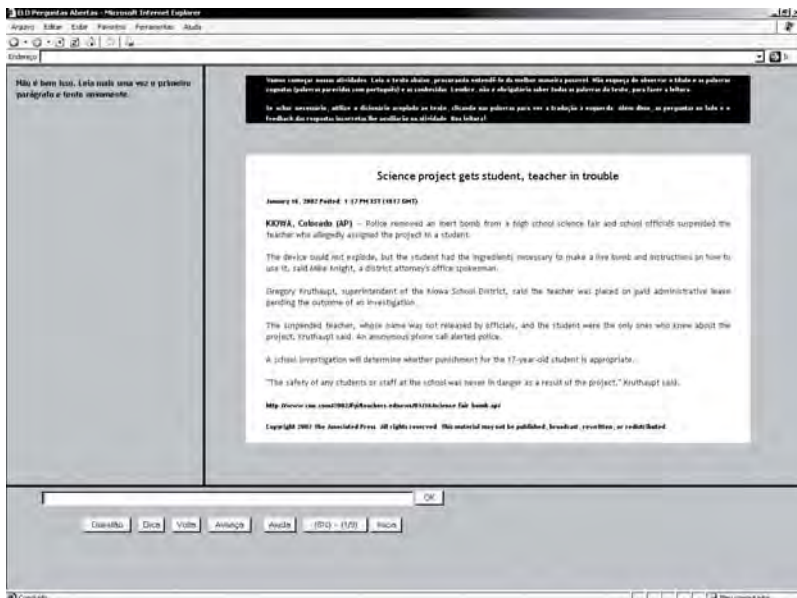


Figura 3 – Demonstração de *feedback* estratégico para uma resposta incorreta.

Diante de uma resposta incorreta, o professor não se limita a denunciar o erro. Há também a indicação de uma estratégia de leitura (nesse caso, a releitura de um trecho) no *frame* de esquerda. Caso o erro persista, o recurso de interatividade indica outra estratégia – a observação de palavras cognatas, por exemplo – de acordo com a intenção do professor quando da elaboração da atividade. Dessa forma, o professor, mesmo a distância, faz companhia ao aluno e o auxilia quando necessário.

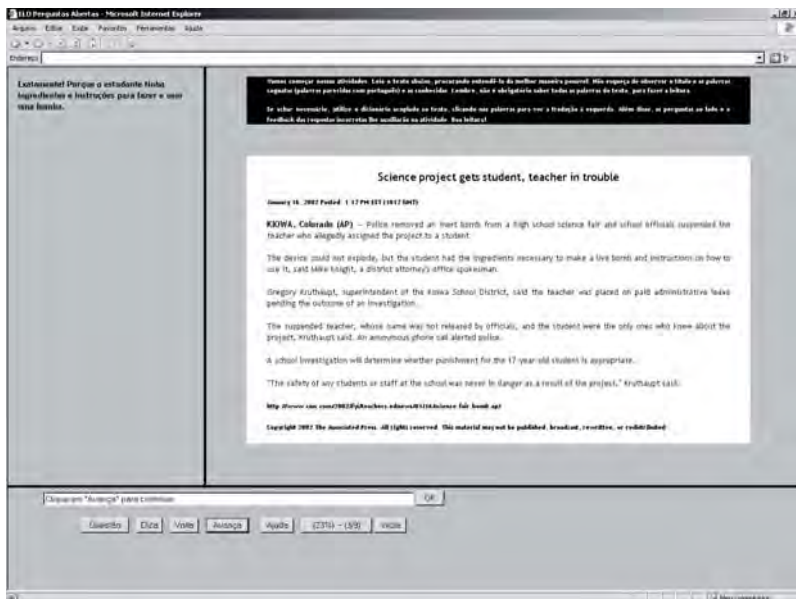


Figura 4 – Demonstração de *feedback* individualizado para uma resposta correta.

Na Figura 4, percebemos que, no *frame* da esquerda, é dado um *feedback* individualizado (“Exatamente! Porque o estudante tinha ingredientes e instruções para fazer e usar uma bomba”). Da mesma forma como o que foi mostrado na Figura 3, o recurso de interatividade não dá ao aluno apenas as respostas “certo” ou “errado”, mas também orienta e tenta motivar o aprendiz quando ele acerta uma resposta. Aqui está mais um exemplo do caminho inverso ao qual nos referimos em parágrafos anteriores. É o professor-elaborador transferindo e adaptando abordagens eficientes do ambiente presencial para o virtual.

Nesse tipo de atividade, é importante observar o papel do *feedback* individualizado e do estratégico (Leffa, 2002). São esses dois recursos de interatividade que vão orientar e motivar o aluno ao longo da atividade, além de tornar o professor presen-

te. O aprendiz não recebe respostas binárias de uma máquina, mas vê o professor guiá-lo ao longo da tarefa, respondendo com a imprevisibilidade das interações humanas. Ainda, vale salientar que a ação pedagógica virtual representada aqui pelos dois tipos de *feedback* poderia ser incorporada (e possivelmente já está inserida) na atuação presencial do professor, dando suporte aos alunos na aprendizagem de língua estrangeira.

## 7.4 Criando uma disciplina para a Web

Por meio do exemplo da atividade para o ensino de leitura em língua inglesa via Internet, buscamos apontar alguns fatores que precisam ser considerados quando o professor decide elaborar atividades para Internet e/ou aprendizagem mediada por computador. Centrando nossa discussão na modificação necessária nas formas de ensinar e de aprender, abordamos algumas potencialidades e limitações dos ambientes presencial e virtual para o ensino. Defendemos que atitudes pedagógicas típicas de um ambiente podem ter influência positiva quando utilizadas devidamente no outro meio (ex.: a atuação do professor como facilitador) ou negativas (ex.: professor como centralizador das decisões e das atividades). No entanto, mesmo que o professor leve em consideração os vários aspectos já apontados, após a finalização dos materiais, ainda não podemos afirmar que as atividades “seduzirão” nosso aluno ou o ajudarão a atingir nossos (do aluno e do professor) objetivos do aprendizado. Ao contrário, corremos o risco de propor atividades que produzam nenhum ou pouco resultado, além de termos perdido tempo considerável na construção do material.

Como o professor-elaborador pode resolver essa questão? Kessler e Plakans (2001), no desenvolvimento de um “livro texto virtual” em CD-ROM para o desenvolvimento de habilidades

orais em língua inglesa, levaram em consideração a opinião de alunos sobre esse material. Como resultado, constataram que as contribuições dos aprendizes em algumas horas de testagem e entrevistas foram mais significativas do que as de professores e as advindas dos próprios pesquisadores em atividades de revisão ao longo de um ano. O que Kessler e Plakans fizeram foi aplicar um teste de usabilidade (*usability testing*) no material que estavam desenvolvendo. Conceito em voga na Ciência da Computação, o teste de usabilidade foi definido por Dumas & Redish (1993 apud Kessler; Plakans, 2001) como “o método de observar como um usuário experimenta e interage com materiais com o objetivo de identificar aquelas características que simplificam ou confundem o uso (dos materiais)”.<sup>4</sup> Em outras palavras, o que Kessler e Plakans observaram foi o grau de orientação dos aprendizes no uso do material. Com a aplicação de testes de usabilidade antes da disponibilização do material para uma parcela mais ampla do público-alvo, utilizando um número reduzido de alunos, é possível detectar falhas e pontos que podem ser melhorados para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Vários estudos têm sido feitos sobre a usabilidade de materiais de EaD, como os de Kessler e Plakans (2001) e de Vetromille-Castro (2002). Tendo como ponto de partida o trabalho dos primeiros, temos como proposta a consideração de dois tipos de usabilidade na elaboração de materiais de EaD: a usabilidade de *design* (que trata principalmente da superfície do material, o nível de orientação proporcionado pelo *design*, por exemplo) e a usabilidade pedagógica (que abarca aspectos mais ligados à pedagogia, ao ensino propriamente dito, às adaptações

---

<sup>4</sup> Tradução livre de “Usability testing is a method of observing how a user interacts with and experiences materials in order to identify those characteristics that simplify or confound the use”.

que devem ser feitas no aprendizado a distância e ao potencial de aprendizagem das atividades). Ainda, podemos definir a última como a medida de quanto o aluno pode aprender em uma atividade por meio de recursos de interatividade ou interação. Acreditamos que nenhuma das duas usabilidades seja mais importante do que a outra, mas que ambas sejam complementares. Por maior que seja o grau de usabilidade de *design* de uma atividade, ela ainda será considerada ineficiente caso não possua um grande potencial de aprendizagem (alto grau de usabilidade pedagógica) e vice-versa.

## 7.5 Ferramentas úteis e sistemas de autoria

Inicialmente, vale dizer que a Internet trabalha sobretudo com um tipo de arquivo, o HTML (*Hypertext Markup Language*). Existem numerosas ferramentas para a criação desse tipo de arquivo – ou páginas da Internet – e *sites*: o Microsoft FrontPage, o Macromedia Dreamweaver e até mesmo o editor de textos Microsoft Word. Os três são *softwares* mais abrangentes, voltados não necessariamente ao ensino, e são amplamente utilizados na criação de *sites* e páginas. Apontamos esses programas pelas seguintes razões: os dois produtos da Microsoft são amplamente difundidos, vindo já instalados em muitos computadores que operam na plataforma Windows. Além disso, foi no FrontPage que começamos a desenvolver as primeiras páginas para a Web. Já o Dreamweaver, embora exija um pouco mais de conhecimento do usuário, oferece mais recursos e um acabamento melhor, além de entregar páginas que apresentam menos problemas de transição entre navegadores (Internet Explorer e Netscape Navigator, por exemplo).

Outros programas – chamados de sistemas de autoria – são capazes de fornecer atividades com fins educacionais em



formato html prontas para serem enviadas para a rede, sem que o professor necessite de conhecimentos de programação. Entre esses programas, podemos citar o Hot Potatoes,<sup>5</sup> desenvolvido pelo Humanities Computing and Media Centre da Universidade de Victoria, no Canadá, e o ELO – Ensino de Línguas Online,<sup>6</sup> elaborado pelo professor Dr. Vilson J. Leffa, da Universidade Católica de Pelotas. Sobre o último, falaremos um pouco mais, observando alguns de seus recursos, com base no que já foi apresentado sobre usabilidade pedagógica e de *design*.

Primeiramente, é necessário apontar que a atividade mostrada nas figuras 2, 3 e 4 foi elaborada por meio do sistema de autoria ELO e teve seu *design* (basicamente cores e fontes) modificado pelo Macromedia Dreamweaver 4. Esse sistema de autoria permite ao professor a construção de vários tipos de atividades, como *cloze* (lacunamento tradicional), *eclipse* (o aluno tenta reconstruir um texto oculto), *seqüência* (o aluno monta um texto a partir de suas partes) e *texto com dicionário acoplado às palavras com perguntas de respostas dissertativas* (a atividade mais próxima da aula tradicional) ou *de múltipla escolha* (o tradicional teste no qual o aluno escolhe a melhor resposta).

Em nossa prática pedagógica, temos trabalhado com o ELO, elaborando principalmente atividades com texto e perguntas. Pesquisas estão sendo desenvolvidas para avaliar essas atividades – e conseqüentemente o sistema de autoria – sob a ótica da usabilidade pedagógica e de *design*, já havendo resultados preliminares (Vetromille-Castro, 2002), dos quais alguns mostraremos aqui. Quanto ao *design* do material entregue pelo programa, a divisão da tela em três *frames* confere um alto grau de usabilidade ao material, uma vez que o texto é colocado no

---

<sup>5</sup> Mais informações podem ser obtidas em:

<<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>>.

<sup>6</sup> Mais informações são encontradas em: <<http://elo.ucpel.tche.br>>.

maior espaço (*frame* maior à direita), e o aluno atua no *frame* inferior, deixando o professor à margem da atividade (*frame* esquerdo), como podemos perceber na Figura 5.

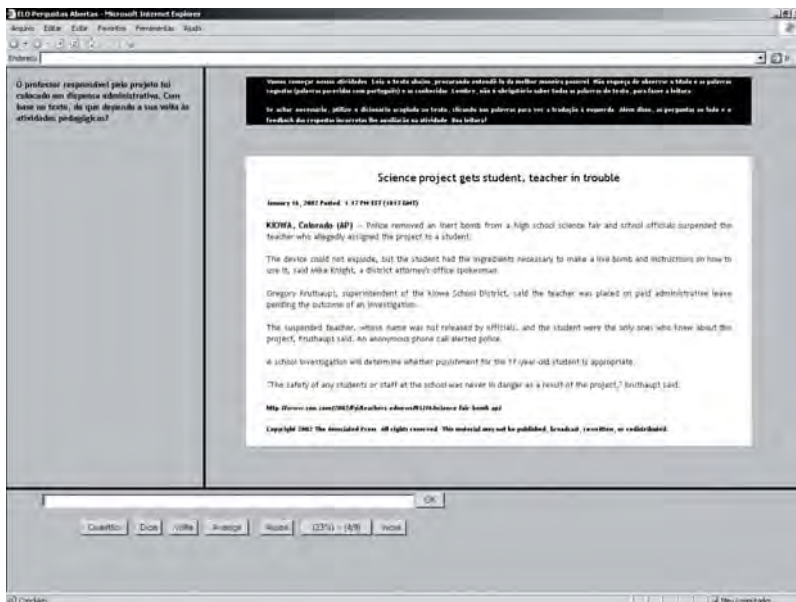


Figura 5 – Tela com atividade do sistema de autoria ELO.

Ainda sobre o *design*, registramos que, inicialmente, os alunos não compreendem a função dos botões de controle no seu espaço (o *frame* inferior). Mesmo havendo o botão “ajuda”, nenhum aprendiz recorreu a ele, adotando o método de “tentativa e erro”, o que aponta para a necessidade de um esclarecimento prévio a esse respeito, dado em uma página anterior, por exemplo. Essa falta de esclarecimento, na nossa interpretação, confere baixo grau de usabilidade aos comandos do material.

Sobre a usabilidade pedagógica, o ELO permite ao professor elaborar atividades com alto potencial de aprendizagem, uma

vez que é possível desempenhar o papel de facilitador mediante a exploração de alguns recursos de interatividade, como o *feedback* individualizado (FIG. 4) e o estratégico (FIG. 3). Além disso, a existência de um dicionário acoplado às palavras do texto também contribui para um alto grau de usabilidade do material porque apóia o aluno no momento da dúvida sem interromper a leitura, da mesma forma que a consulta a um dicionário convencional, conforme ilustra a Figura 6.

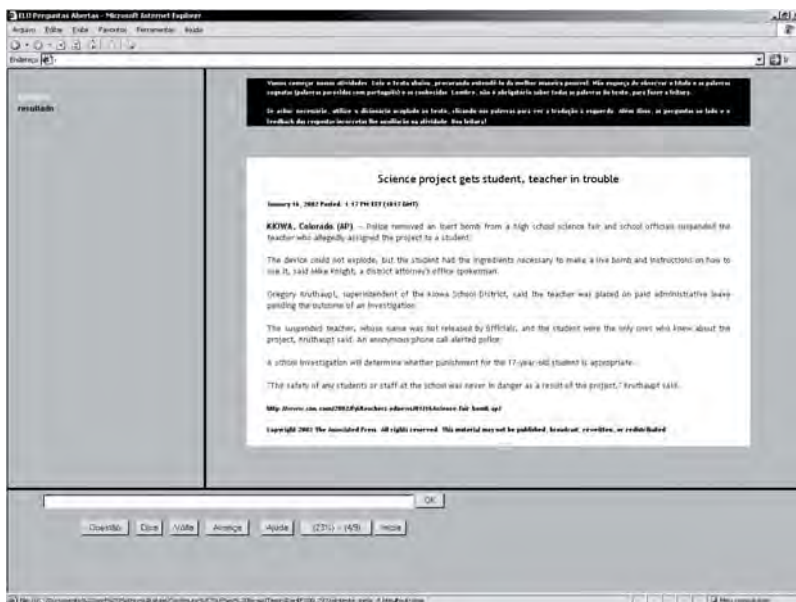


Figura 6 – Tela com demonstração de consulta ao dicionário.

Contudo, a apresentação, no *frame* esquerdo, do significado das palavras consultadas tem se mostrado de baixa usabilidade pedagógica, já que é nesse mesmo espaço onde aparecem as perguntas e o *feedback* das respostas. Acreditamos que o grau de usabilidade desse fator pode aumentar se houver o esclarecimento prévio sobre os botões (pois o usuário deve clicar em

“questão” para ter acesso à pergunta após a consulta), ou ainda se o aluno for exposto a um número maior de aulas. Há ainda a possibilidade de se disponibilizar outro *frame*, mas cremos que o procedimento diminuirá o grau de usabilidade de *design*, por apresentar mais uma seção para disputar a atenção do aprendiz. Ainda sobre o dicionário, vale dizer que o sistema de autoria ELO permite que o professor crie seu próprio dicionário ou edite o material, incluindo ou retirando entradas e significados.

Outro item importante para a criação de páginas e *sites* é a sua hospedagem, ou seja, em que endereço da Internet colocaremos nosso trabalho “no ar”. Além dos serviços de hospedagem pagos, que teoricamente oferecem garantias de que o *site* estará sempre à disposição dos usuários, há também muitos *sites* de hospedagem gratuita (Intermega, Geocities, Hpg, entre outros)<sup>7</sup> e ainda instituições de ensino que disponibilizam espaço para que os professores coloquem suas páginas na Web.

## 7.6 Mais usabilidade: as metáforas e a orientação do aluno-usuário

Na tentativa de entregar aos alunos materiais de EaD que facilitem sua orientação durante o uso, é importante que o material tenha certo grau de previsibilidade. Esse traço faz com que os aprendizes possam se sentir mais seguros, sabendo o que podem encontrar na atividade via Web (Faustini, 2001). Acreditamos que o uso de metáforas pode emprestar um alto grau de previsibilidade aos materiais, aumentando, conseqüentemente, o grau de usabilidade.

---

<sup>7</sup> Intermega: <<http://intermega.globo.com>>; Geocities: <<http://br.geocities.yahoo.com>>; HPG: <<http://www.hpg.ig.com.br>>.

Tendo em vista as considerações feitas, partiremos para a sugestão de construção de um *site* de apoio educacional na Web. Essa sugestão girará em torno da criação de uma biblioteca virtual,<sup>8</sup> na qual o professor poderá disponibilizar textos que serão utilizados ao longo de um curso. No entanto, é importante frisar que trataremos de um caso um tanto restrito, uma vez que precisaríamos de muito espaço para tratar da criação de uma série de atividades. Além disso, tal exemplo parece-nos mais útil aos professores interessados em começar a elaborar atividades para EaD, pois não trata do ensino de uma língua e/ou habilidade específica. No que diz respeito à usabilidade, em função da generalidade da proposta, concentraremos nossa demonstração em aspectos mais ligados à usabilidade de *design* do que à pedagógica.

Tomemos então o nosso exemplo da biblioteca virtual. Em primeiro lugar, faz-se importante detectar a relevância do material para os aprendizes. Como já foi dito, os alunos têm que perceber o que significa ter acesso aos textos nessa biblioteca. Deve ser evidente o fato de que o material será útil para o desenvolvimento de uma tarefa ou de um curso, bem como o fato de que o acesso aos textos em uma biblioteca virtual pode ser feito durante as 24 horas do dia, sete dias por semana, diferente do que acontece em outras bibliotecas. Da mesma forma, os textos já estão pré-selecionados, diminuindo o tempo de procura pelos exemplares. Por último, mas não menos importante, deve haver a consideração por parte do professor do perfil dos seus alunos. Os aprendizes possuem computador com acesso à Internet em suas casas? A escola disponibiliza acesso à rede para os alunos em laboratórios? Há motivação intrínseca para o uso de novas tecnologias na aprendizagem, ou é preciso motivá-los para esse tipo de atividade? Todas essas perguntas devem ser respondidas

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.vetromillecastro.hpg.ig.com.br/biblivir.htm>>.

antes da elaboração do material, além de haver a preocupação de se fornecerem suporte e material com alto grau de usabilidade para os alunos que tenham pouca experiência no uso das novas tecnologias. Em função dessas considerações, poderíamos ter como abertura da nossa biblioteca a seguinte tela:



Figura 7 – Tela de abertura da Biblioteca Virtual.

Como podemos perceber na Figura 7, o processo de orientação tem início na abertura do material (“Olá! O objetivo desta biblioteca é auxiliar ao longo do curso [...]”). No texto à esquerda, é colocado o objetivo do material, bem como uma das vantagens decorrentes da utilização da biblioteca virtual (disponível durante as 24 horas do dia). À direita, o usuário encontra instruções iniciais simples e diretas sobre o uso do material (“Basta clicar na porta abaixo e... escolher um texto”). É importante

que o aluno/usuário tenha informações claras, diretas e sucintas, uma vez que o objetivo é a leitura de textos e não de instruções longas e detalhadas que possam confundir-lo e, conseqüentemente, desmotivá-lo. Ainda nesse trecho, o aluno é informado sobre como entrar em contato com o professor, o que pode lhe dar um sentimento de confiança e orientação, por saber que terá a quem recorrer em caso de dúvida (“É só clicar nas caixas de correio em cada uma das páginas.”). Tanto a objetividade quanto a simplicidade das instruções, bem como a sua clareza, conferem um alto grau de usabilidade ao material.

Outro ponto a ser ressaltado é a utilização da metáfora da biblioteca. Importante para a motivação – pois remete o usuário a uma experiência nova de um serviço conhecido –, a metáfora também orienta o usuário por meio da ativação do conhecimento de mundo, levando-o a ter expectativas sobre o que poderá encontrar e como agir. No nosso exemplo, espera-se que a entrada em uma biblioteca seja através de uma porta (FIG. 7), e que a procura de livros ocorra em prateleiras (FIG. 8). Além disso, usar metáforas é explorar as potencialidades do novo ambiente, entregando materiais com valor estético maior – pelo uso de figuras e cores e pela subversão da diagramação convencional do texto – ao de uma folha de papel transferida da sala de aula presencial e digitalizada com *hyperlinks* para a Web. Novamente, a usabilidade de *design* é explorada mediante os recursos permitidos pelo meio, neste caso, o uso de metáforas.

Após a entrada na biblioteca, o aluno encontrará a tela mostrada na FIG. 8. Veja que a idéia da metáfora continua presente na imagem maior, bem como nas três imagens de corredores com prateleiras abaixo. Além disso, no centro da tela, próximo ao salão principal de nossa biblioteca, há mais uma instrução clara e direta sobre como encontrar os textos de interesse, que indica que o aluno já entrou no “prédio” e que basta esco-

lher um dos corredores mostrados na parte inferior. Também há uma caixa de correio à direita, para que o aluno entre em contato com o professor (conforme havia sido indicado na tela de abertura – FIG. 7), e a mesma porta da entrada com uma dimensão menor, indicando a saída da biblioteca. A orientação é feita por meio da palavra escrita e pelo uso de imagens – levando em consideração o que Babin (1989) escreve sobre a geração imagética –, sendo uma o complemento da outra no ambiente virtual.



Figura 8 – Tela de navegação inicial para seleção de textos.





Figura 9 – Tela com a lista de textos de uma seção da biblioteca.

Analisando as figuras 9 e 10, notamos, mais uma vez, o fornecimento de informações e instruções breves nas partes central e superior da tela e, dentro do possível, também há a tentativa de se manter o *design*, a disposição de elementos uniforme em todas as páginas. Na parte inferior, continuam sendo disponibilizados os corredores ou as seções da biblioteca, e a porta de saída e a caixa de correio mantêm a mesma posição. Dessa forma, o aprendiz/usuário terá condições de se familiarizar com o material, tendo um sentido de orientação maior. Essa familiarização ainda traz como ponto positivo a economia de tempo do aluno durante a atividade, na medida em que ele sabe “automaticamente” quais caminhos percorrer para chegar em determinada seção ou texto. Outro detalhe relevante é a inclusão de um painel com uma tonalidade de cor diferente para a

exposição dos títulos encontrados em cada corredor e dos textos. A função dos painéis é chamar a atenção do aluno para o que ele pode escolher ou vai ler, além de contribuir para uma melhor leitura, uma vez que há um nível de contraste maior entre texto e fundo, porém sem ser tão agressivo à visão como o do fundo branco com letras pretas.



Figura 10 – Tela com um dos textos da biblioteca.

## 7.7 Considerações finais

Neste capítulo, buscamos trazer para discussão aspectos que consideramos relevantes para a elaboração de materiais de ensino de língua estrangeira via Internet ou mediada por computador. Com o que foi escrito na introdução, tentamos mostrar que o novo meio de aprendizado e a ferramenta “computador” não resolverão problemas de ordem pedagógica simplesmente

pelo seu uso em nossas aulas. O professor precisa saber se a ferramenta é adequada a sua proposta. A utilização da Internet deve ter um objetivo de aprendizagem, da mesma forma que o uso de um filme ou de uma música no ensino de línguas. A reflexão sobre a prática pedagógica não pode deixar de existir na nova sala de aula.

Igualmente, o professor precisa conhecer os aprendizes e a relação entre eles e as novas tecnologias. Precisamos conhecer até onde nosso aluno já avançou em termos de ciberespaço para saber como encaminhar nossas propostas. A partir daí, poderemos aproveitar o conhecimento prévio de alguns alunos para inserir os demais na nova pedagogia. Ou, então, daremos oportunidades para que o grupo seja inserido nas práticas do novo meio para que haja bons resultados na aprendizagem. O aluno deve estar no centro das nossas reflexões quando na construção do material para ensino via Web, e não somente a proposta ou o professor.

Ainda sobre o mesmo tema, a elaboração e o uso de atividades mediadas por computador não podem ser desencadeados e passar a ser parte da docência apenas por nos parecer importante o uso da nova tecnologia em nossa sociedade. Temos a impressão – um tanto arriscada, talvez – de que há um senso comum a respeito dessa importância, mas pouca ação pedagógica reflexiva. Mais significativo do que levar os alunos a um laboratório de computação é proporcionar-lhes uma atividade de aprendizagem relevante para a sua atuação em sociedade – seja ela virtual ou presencial.

Também tentamos apresentar algumas ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores que desejam começar a elaborar materiais para a aprendizagem mediada por computador. Gostemos ou não, esses instrumentos já estão incorporados em nossas vidas de maneira direta ou indireta. Cabe ao profes-

sor conhecer tais instrumentos para incorporá-los de modo proveitoso em seu trabalho, da mesma forma que sabe consultar um dicionário, usar um gravador ou CD, operar um videocassete, folhear um livro didático ou escrever com giz no quadro-negro.

Talvez não estejamos dizendo muita coisa nova quando falamos em propor atividades relevantes e motivadoras, refletir – antes, durante e depois – sobre a elaboração e o desenvolvimento de atividades, ou sobre a necessidade de o professor buscar o domínio de novos recursos para sua prática. Sabemos que tais posturas são desejáveis na sala de aula presencial e são defendidas há tempos (embora, por inúmeros motivos, não sejam as mais adotadas). O que buscamos é mostrar ser possível e necessário fazer tais considerações em frente ao novo ambiente e ferramentas que se apresentam, em nome de um bom aprendiz, para que os aprendizes possam construir não somente sua cidadania, mas também a cibercidadania.

## Referências

BABIN, P. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BRUNER, J. V. Vygotsky: a historical and conceptual perspectives. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In: REIGELUTH, C. M. (Ed.). *Instructional design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.

KESSLER, G.; PLAKANS, L. Incorporating ESOL learners' feedback and usability testing in instructor-developed CALL materials. *TESOL Journal*, Virginia, USA, v.10, n.1, Spring 2001.

LEFFA, V. J. *Ensino de línguas on-line*. Disponível em: <[http://atlas.ucpel.tche.br/~elo/administra/Proj\\_ELO\\_UCPEL.htm](http://atlas.ucpel.tche.br/~elo/administra/Proj_ELO_UCPEL.htm)>. Acesso em: jul. 2002.

MENEZES, V. L. Aprendendo Inglês no ciberespaço. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MORÁN, J. M. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias – Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm>>. 2000.

REZENDE, P. S. Reflexão e reconstrução da prática docente on line. *InPLA*, São Paulo, PUC-SP, v.12, 2002.

SMALL, R. V. *Motivation in Instructional Design*. ERIC Digest. Disponível em: <[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed409895.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed409895.html)>. Acesso em: 1997.

VETROMILLE-CASTRO, R. A usabilidade pedagógica e de design de materiais para o ensino a distância de Inglês para leitura. *InPLA*, PUC-SP, São Paulo, v. 12, 2002. Painel de projetos integrados.



# 8

## PRODUÇÃO DE LIVROS: DA PRÁTICA À TEORIA

*Nara Widholzer<sup>1</sup>  
Daniel Clós Cesar<sup>2</sup>*

*Confúcio disse que uma imagem  
vale mais que mil palavras.  
Só que ele teve que usar palavras para dizer isso.  
Allen Hurlburt*

---

<sup>1</sup> UFRGS e UCPel. nara.widholzer@ufrgs.br

<sup>2</sup> Design Development. <<http://danielcloscesar.wordpress.com/>>.  
daniel.clos@terra.com.br

## 8.1 Introdução

Há muitos anos, vimos acompanhando o trabalho de elaboração de livros, seja atuando em editoras ou birôs, seja trabalhando como *free lance*, ou ainda produzindo nossos próprios materiais para ensino. Nesse tempo, observamos que as dificuldades apresentadas pelos/as autores/as, sobretudo os/as iniciantes e os independentes, apresentam similaridades, obedecendo a certa taxionomia. Este capítulo é o resultado de parte de nossas pesquisas, acertos e percalços, visando atender as questões levantadas por esses/as autores/as. Buscamos transmitir uma idéia geral do trabalho de editoração, sobretudo registrando pequenos porém imprescindíveis detalhes esparsamente anotados ou simplesmente omitidos nos livros voltados à matéria. Dado o caráter interdisciplinar do assunto, aproximamos textos técnicos a escritos acadêmicos que pudessem fornecer, ainda que indiretamente, subsídios ao trabalho do/a professor/a-editor/a de livros, relacionando normas técnicas, Lingüística e Design, procurando estabelecer um diálogo entre essas grandes áreas.

Diversas tecnologias têm sido desenvolvidas com vistas à sua aplicação ao ensino, evidenciando-se, nos últimos anos, aquelas relacionadas aos meios eletrônicos. De modo geral, porém, o livro impresso tem permanecido como o recurso mais popular e acessível, destacando-se por sua fácil portabilidade e relativo baixo custo. Nesse sentido, o Governo Federal mantém três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, iniciado em 1929), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM, implantado em 2004) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA, criado em 2007) (Brasil, 2007d). Em nível estadual, por exemplo, o Governo gaúcho sancionou, em setembro de 2001, a Lei nº 11.670, estabelecendo a

Política Estadual do Livro. O objetivo da Lei é “promover a leitura e, em especial, facilitar o acesso ao livro”, tendo, entre suas diretrizes, “estimular a produção dos autores gaúchos”. Como consequência dessa lei, foi estabelecido o Plano Anual de Difusão do Livro, também em vigor a partir daquele ano (Rio Grande do Sul, 2007).

A despeito da grande oferta de títulos no mercado, é cada vez mais comum a iniciativa de professoras e professores no sentido de produzirem materiais de ensino adequados e acessíveis à realidade de sua sala de aula, os quais, muitas vezes, se tornam livros didáticos. Particularmente no meio acadêmico, faz parte de sua dinâmica a publicação dos resultados das investigações levadas a efeito por pesquisadore/as e a organização de obras paradidáticas. A essas realidades, os custos apresentam-se como fatores limitantes, além de, conforme aponta Souza (1999, p.28), o/a autor/a ter sua autonomia restrita aos espaços concedidos pelas editoras, as quais são, ao mesmo tempo, “agentes de controle e de censura”. Há que se considerarem, ainda, os parâmetros impostos pelas grandes distribuidoras e os orçamentos reduzidos das editoras universitárias, geralmente inferiores à demanda.

A disseminação dos computadores pessoais, o desenvolvimento de *softwares* para editoração eletrônica de textos, as impressoras digitais de grande porte e a expansão das chamadas “editoras alternativas”, entre outros fatores, têm se apresentado como opções para autores/as de obras de pequenas tiragens. Tais recursos permitem que o/a autor/a tenha mais controle sobre a produção de seu livro, em um sentido amplo: uma vez iniciado/a no mundo informático e tendo o conhecimento de certos princípios de editoração, ele/a pode se apropriar de quase todas as etapas desse trabalho, desde a escrita, a editoração eletrônica, a publicação e a distribuição. No caso das editoras universitárias,



a entrega do material já editorado pode poupar o/a autor/a de boa parte da fila de espera ou mesmo reduzir o custo final da publicação, visto que, em algumas instituições, esse trabalho é terceirizado.

Conforme Smith Jr. (1990, p.19), “para serem realmente úteis, os livros precisam responder às necessidades e interesses reais dos leitores.” No caso do livro didático, este, ao ser adaptado à realidade da sala de aula e impresso *sob demanda*, não necessita mais ser encarado como o lugar do “saber definido”, “pronto”, “acabado” (cf. Souza, 1999, p.27), para ser continuamente reconstruído na interação entre professor e aluno. É possível então, ao/à professor/a, conciliar duas das atitudes cabíveis diante do livro didático: adotá-lo, como recurso de apoio, ou não adotá-lo, preferindo elaborar seus próprios materiais para aula (cf. Coracini, 1999, p.23). Além disso, ao assumir o papel de editor/a, o/a autor/a não só rompe com o jugo das grandes casas editoras, mas também pode se desvencilhar das apostilas escolares, as quais apenas substituem o aparato editorial pela “orientação” de um estabelecimento de ensino. Este capítulo é dedicado a esses/as editores/as principiantes, explicando, passo a passo, as etapas de editoração de um livro em computadores pessoais, ou *personal computers* – PCs.

## 8.2 Alguns conceitos

A editoração de livros é uma atividade complexa, envolvendo preparo dos originais, revisão, planejamento visual, seleção de equipamento e materiais, composição, impressão, finalização, depósito de direitos autorais e distribuição (cf. Smith Jr., 1990). Ainda que não atue empresarialmente, mesmo o/a professor/a autor/a independente necessita familiarizar-se não só com todas essas etapas, mas também com as normas técnicas

e vários procedimentos que antecedem a montagem da obra, os quais denominamos *operações de pré-edição*. Há ótimos livros que abordam parte ou o conjunto desse processo, alguns deles relacionados nas referências deste capítulo, além das próprias normas da ABNT, e, sendo assim, retomar a matéria por inteiro seria “reinventar a roda”. Contudo, em termos práticos, essas orientações de cunho mais técnico ou legal mostram-se insuficientes para o/a organizador/a ou editor/a principiantes ao se depararem com pilhas de disquetes ou CDs, contendo arquivos gravados em *softwares* (programas) diversos, apresentando formatações das mais variadas, mas que devem se transformar em um livro coeso e coerente, não só em conteúdo, mas também em forma.

A exemplo do que ocorre no âmbito de outras atividades, há palavras e termos que são peculiares ao trabalho de edição, assim como há vocábulos que adquirem um sentido diferente daquele corriqueiramente empregado. É recomendável, logo, que o/a autor/a- editor/a iniciante familiarize-se também com tais termos, o que lhe será bastante útil quando buscar informações adicionais sobre essa atividade ou ao dialogar com os demais agentes envolvidos na produção de um livro (impressor/a, desenhista, capista etc.). Nesta seção, são introduzidas apenas as definições que consideramos chave para o/a editor/a iniciante; outras são explanadas ao longo deste capítulo, quando pertinente, e ao final, no *glossário*, são listados mais alguns dos conceitos comumente empregados no trabalho de edição. Uma lista mais exaustiva desses termos pode ser encontrada na NBR 6029 (Associação..., 2006) e no dicionário de Guilherme (1996).

Primeiramente, adotamos uma acepção bastante ampla para *texto*, definindo-o como qualquer produto de linguagem falada ou escrita (Fairclough, 2001, p. 23), independente de sua extensão, caracterizando-se por constituir uma totalidade à qual se

possa atribuir sentido. Ampliando esse conceito, apontamos que o termo *linguagem* atualmente não mais pode se restringir a *língua*, compreendendo também a *linguagem das imagens* e o *discurso gráfico*, conforme procuramos demonstrar adiante. Não desejando nos deter na discussão acerca da finalidade social ou não do texto, adotamos um critério pragmático, considerando o *livro* como um único texto heterogêneo e polifônico, delimitado fisicamente, e concebendo como seqüências dessa unidade maior aqueles textos lingüísticos ou imagéticos de autoria diversa que, normalmente, se fazem presentes no interior de livros, ordenados de modo a criarem um sentido almejado pelo/a autor/a da obra.

A respeito da delimitação física, reportamo-nos a Collaro (2000, p.136), para quem o livro “é a preservação de fatos de qualquer natureza, através da comunicação gráfica impressa, independente de formato, cor ou assunto”.<sup>3</sup> Por sua vez, a NBR 6029 dispõe que o livro é uma “Publicação não-periódica que contém acima de 49 páginas, excluídas as capas, e que é objeto de Número Internacional Normalizado para Livro (ISBN).” (Associação..., 2006, p.3). De modo semelhante, a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) estabelece em 48 esse número mínimo de páginas (cf. Guilherme, 1996, p.25), ficando então a critério do/a autor/a optar por uma ou outra orientação, devendo considerar, para tanto, a finalidade do material a ser produzido. Quanto à estrutura do livro, no Brasil, seus elementos obrigatórios e opcionais estão definidos na NBR 6029 da ABNT (op. cit.), conforme expomos adiante.

---

<sup>3</sup> Dado o foco deste capítulo, mantemos a definição de “comunicação gráfica impressa” registrada por Collaro, a despeito de estarmos cientes dos tantos outros suportes disponíveis para a publicação de livros.

Por seu turno, a palavra *design* vem do inglês e, tecnicamente, significa *projetar*, compor algo visualmente ou colocar em prática determinado plano ou projeto (cf. Azevedo, 1988). O *design* não se direciona apenas aos artefatos ou à arquitetura, por exemplo, mas também se aplica a qualquer material impresso, e aí se inclui o livro, tornado produto na sociedade industrial. Assim, o *layout* (ou leiaute) pode ser entendido como o *design gráfico*, ou o projeto visual básico de todos os elementos que deverão integrar esse material.

A partir dos anos 1980, o trabalho tipográfico foi adaptado à tecnologia informática, e, assim, grande parte do processamento de textos e composição de páginas para posterior publicação migrou para o sistema *desktop publishing*, ou editoração eletrônica, que combina microcomputador (*hardware*), programas de computação (*softwares*) e impressora *laser* (cf. Smith Jr., 1990, p.96-7), sistema que tem contribuído para o barateamento e agilidade do processo de publicação. Na seqüência, abordamos as principais etapas da editoração eletrônica de livros.

### 8.3 O caminho das pedras

#### 8.3.1 Revisão do trabalho

Vamos partir do pressuposto de que o/a autor/a já tenha selecionado as teorias norteadoras de seu livro, os escritos, as imagens e os exercícios que o integrarão e elaborado seu próprio texto, que dê coesão e coerência à futura publicação; em suma, que já tenha redigido e digitado todo o trabalho e inserido as imagens que o comporão, tendo montado uma seqüência ao menos semelhante àquela que será a final. Isso se aplica também ao caso de obras coletivas, com mais de um/a autor/a. Na etapa seguinte, independente da área do conhecimento na qual se

insira o trabalho, ele deve ser encaminhado para revisão quanto à legibilidade, consistência, gramática, clareza, estilo e precisão factual (cf. Smith Jr., 1990, p.68). Isso porque, entre outros motivos, simplesmente por estar envolvido/a emocionalmente com sua obra, ou por já tê-la lido por diversas vezes, o/a autor/a poderá deixar de perceber falhas as mais óbvias, as quais saltarão aos olhos após a publicação do trabalho, causando-lhe constrangimento – não é à-toa que, como sabemos, mesmo o escritor Machado de Assis submetia seus escritos à revisão de Carolina Novais Machado de Assis (cf. Miguel Pereira, 1988, p.253-4). Além disso, a revisão e as atualizações no arquivo dela decorrentes devem ser anteriores à aplicação do *layout* ao livro, uma vez que, após, mesmo pequenas modificações podem implicar alterações em toda a estrutura da página.

As casas editoras, geralmente, dispõem de profissionais fixos ou contratados como *free lance* especificamente para revisão de publicações. No caso de obras de autoria coletiva, é comum que o/a organizador/a ou editor/a tome a si essa tarefa, ou que encaminhe os escritos a um/a profissional de Letras; contudo, para o/a autor/a independente, a terceirização pode se tornar dispendiosa, e, assim, a colaboração de um/a colega pode ser um recurso viável. Não se pode esquecer que a editoração de obras, seja ela comercial ou independente, envolve trabalho de equipe, pois dificilmente um indivíduo poderá levar a efeito, sozinho, a publicação de um trabalho. Apesar de, via de regra, os/as educadores/as formarem um grupo razoavelmente colaborativo e solidário, o trabalho docente acarreta grande número de atividades, sendo interessante, logo, que o/a autor/a ofereça algum tipo de contrapartida a seu/ua colega, como auxílio na preparação de aulas ou correção de trabalhos de alunos, não esquecendo, ainda, de incluir o nome desse/a colaborador/a

na ficha técnica do livro e, quando houver, na lista de agradecimentos.

### 8.3.2 *Impressão de todo o trabalho*

Feitos os acertos após a revisão, é importante que o arquivo contendo o trabalho seja novamente impresso. Caso o livro venha a ser produzido via meio digital, essa impressão deverá ocorrer preferencialmente utilizando-se o mesmo *software* empregado para digitá-lo e igual *driver* de impressora que tenha permanecido ativo durante esse processo. Isso evita alguns problemas, como alteração de *fontes* (tipo e tamanho dos caracteres), perda de partes do texto, mudança de estilos (atributos de formatação do texto) etc., além de documentar o *layout* inicial do arquivo, o que poderá ser muito útil quando de sua “destruição”, conforme explicamos adiante. Esse será o primeiro *boneco* do livro, indispensável sobretudo quando a obra for coletiva ou quando o/a autor/a não for o/a editor/a da publicação.

### 8.3.3 *Backup (cópia de segurança) e verificação do suporte*

Mesmo que o/a próprio/a autor/a vá editar seu livro, é necessário que sejam feitas, ao menos, duas cópias de segurança do arquivo de trabalho: uma em outra área do *winchester* (disco rígido) e outra em meio externo ao computador (outro computador, disquete, CD, zipdisk etc.). Essas cópias devem ser atualizadas periodicamente, ao longo do desenvolvimento de toda a editoração. Isso salvaguarda o trabalho de perdas voluntárias ou involuntárias de dados, infestação por vírus e danos no arquivo causados por insuficiência de memória RAM, queda ou falta de energia, interferência de terceiros e acidentes com o equipamento, só para se citarem alguns exemplos (a lista de Murphy

é extensa, sobretudo para iniciantes). Feitas as cópias, deve ser conferida a integridade dos arquivos e do meio no qual elas estejam armazenadas. Aliás, essa verificação da integridade do suporte, assim como a prevenção contra infestações por vírus, deve ser prévia quando se tratar de arquivo gerado por terceiros.

#### 8.3.4 Verificação da memória RAM

Quando o material do futuro livro está todo digitado e com as ilustrações inseridas, já é possível ter-se uma idéia bem aproximada da extensão final do arquivo em bites (ou *bytes*). É necessário, então, verificar-se se o equipamento no qual a obra será editorada possui memória RAM (virtual, para leitura e gravação) suficiente para o trabalho. Há que se considerar, ainda, que alguns *softwares* são muito “pesados”, ou seja, eles próprios ocupam muita memória RAM. Se o usuário não tiver condições de fazer tal avaliação, deverá consultar alguém que possa ajudá-lo, pois insuficiência de memória do computador, assim como de espaço no *winchester*, podem ocasionar, por exemplo, “congelamento” da tela, apagamento total ou parcial do arquivo e eliminação de imagens (as quais são substituídas por um fatídico X em vermelho). Isso tudo via de regra, naturalmente, quando o trabalho já está quase concluído, os prazos para publicação estão se esgotando etc. etc.

#### 8.35 Definição do equipamento e da forma de impressão

Ao contrário do que muitos pensam, a definição do equipamento e da forma de impressão do livro não é a última decisão a ser tomada, mas uma das primeiras. Isso porque ela está diretamente relacionada aos custos, tiragem (número de exemplares) e *layout* da obra, escolha do tipo de papel, tamanho da

página e da mancha e forma de reprodução das ilustrações. Smith Jr. (1990, p.93) escreve que os editores

[...] têm obrigação de aprender alguma coisa sobre os processos de impressão e encadernação e sobre o que é e o que não é fisicamente possível num planejamento gráfico. Quanto mais aprenderem, mais serão capazes de se protegerem de impressores descuidados e desonestos.

Para “aprender”, então, além de ler um pouco a respeito e, se possível, consultar profissionais de sua confiança, o/a editor/a necessita ir a campo, comparando preços e tecnologias oferecidas para impressão.

Apesar da possibilidade de se enviarem, via correio eletrônico, os arquivos para impressão de trabalhos, é recomendável que essa etapa seja executada em local de fácil acesso ao/à editor/a, podendo ser mais de perto por ele/a acompanhada. Atualmente, há duas principais modalidades para impressão de livros: *off-set* (ou ofsete) e impressão digital *laser*. No primeiro caso, após editorado, o texto é impresso em um papel especial ou em um filme, a partir dos quais, mediante processos químicos e fotográficos, são confeccionadas chapas para reprodução do livro em impressora *off-set*. No segundo caso, o arquivo contendo o texto é transferido diretamente ao servidor de uma impressora digital *laser*, pela qual é impresso, não sendo necessária, portanto, a confecção de chapas. É ainda empregado um terceiro tipo de impressão, intermediário entre os dois anteriores, o qual dispensa o uso de fotolitos, sendo a chapa gravada eletromagneticamente.

A escolha do meio de impressão relaciona-se, sobretudo, a custos, tiragem, qualidade pretendida e prazos. A impressão em *off-set* oferece mais opções quanto ao tamanho, cor e textura do



papel, além de as tintas empregadas serem mais duráveis, possibilitando ainda a reprodução de imagens coloridas; contudo, devido à necessidade de confecção das chapas, esse método é econômico apenas para grandes tiragens, sendo seus custos elevados para edições de, aproximadamente, até 500 exemplares. Muitas impressoras a *laser* também imprimem em cores, porém, os custos finais são maiores.

Se o equipamento digital a *laser* apresenta limitações quanto à impressão em cores, tamanho e tipo do papel, isso não ocorre com respeito ao número de exemplares, sendo ele recomendável para obras de baixa tiragem. Essas máquinas permitem que seja impresso qualquer número de exemplares, viabilizando assim as edições *por demanda*. Uma vez que esse processo utiliza-se de uma impressora eletrônica, é necessário que, já durante a editoração do texto, permaneça ativo o *driver* apropriado no microcomputador onde o trabalho estiver sendo realizado; caso contrário, posteriormente, ao ser transferido para o equipamento de impressão, o livro poderá sofrer alterações de *layout*. Completada a fase de editoração, outra medida de segurança é o “fechamento” do arquivo antes de seu envio para impressão, utilizando-se *softwares* que gerem extensões \*.eps ou \*.pdf, o que evita alterações de fontes ou *layout*. Algumas gráficas, inclusive, não aceitam arquivos fora de um desses formatos, os quais possibilitam a “troca universal de documentos”. No manual da Adobe (1999), lê-se que os arquivos em \*.pdf

[...] conservam a mesma aparência e conteúdo do original, inclusive fontes e gráficos, podendo ser distribuídos por correio eletrônico ou armazenados na word wide web, na Internet, em um sistema de arquivos ou em um CD [...].

As exigências quanto ao fechamento de arquivos variam entre os birôs, portanto, recomendamos que os profissionais responsáveis pela finalização do livro sejam contatados antes desse procedimento. Horie & Pereira (2005) apresentam detalhes importantes, cuja observância poderá adiantar bastante o trabalho.

### 8.3.6 Pré-edição: “destruição” do arquivo e preparação para aplicação do layout

Independente de quem tenha digitado o trabalho, o arquivo necessita ser completamente “limpo” antes que se inicie a edição eletrônica, a fim de que se possam aplicar os estilos planejados para o livro, sem a interferência de comandos indesejáveis. Esse procedimento pode acarretar alterações no arquivo inicial, e aí está a importância do *boneco* mencionado no item 8.3.2.

Os processadores de textos possuem recursos cuja utilização requer o emprego dos comandos adequados, e, assim, o melhor *software* é aquele sobre o qual se tenha um bom domínio. Apesar da grande semelhança entre a disposição dos caracteres no teclado das máquinas de escrever e no dos computadores, ela pára por aí, sendo que a transferência da lógica de utilização do equipamento mecânico para o eletrônico é uma das maiores causadoras de “poluição” nos arquivos, a qual precisa ser inegociavelmente removida. Geralmente, os *softwares* para processamento de texto oferecem recursos para a realização automática de todas as operações envolvidas nessa “limpeza” prévia.

Em primeiro lugar, devem ser eliminados os estilos que, porventura, tenham sido aplicados ao arquivo, tanto pelo digitador, como pelo próprio *software*, já que alguns deles trazem opção para estilização automática, a qual deve ser desabilitada. Na seqüência, excluem-se todos os espaços excedentes, a saber: espaço duplo entre as palavras; espaço antes dos sinais de pontuação; espaços antes e depois das marcas de parágrafos; e espaços após a abertura e antes do fechamento de parênteses e de aspas. Também devem ser apagadas as entradas duplas de parágrafo e as tabulações empregadas para recuo de parágrafo, uma vez que todos os espaços entre os elementos do livro são obtidos por meio da aplicação de estilos, e que o recuo de parágrafo é dado pelo deslocamento dos marcadores da régua horizontal disposta na parte superior da tela do computador. Por último, o texto deve ser submetido a um bom corretor ortográfico, sempre sob o olhar atento do/a autor/a ou editor/a, estando, após isso, pronto para a aplicação do *layout*.

### 8.3.7 Definição do *layout* do livro

Toda obra, seja ela publicada por uma casa editora ou por uma pessoa física que atue como editor/a independente, deve ser projetada por um *designer* gráfico, que, no segundo caso, pode ser o/a próprio/a autor/a ou organizador/a do livro; contudo, ainda que ele/a se sinta habilitado/a a desenvolver essa etapa do trabalho de editoração, é interessante que recorra ao auxílio de um/a colega da área de Design ou de Artes, tanto nas escolas como nas universidades. Outra alternativa é o trabalho colaborativo com um/a ou mais alunos/as, sobretudo em estabelecimentos onde eles/as necessitem elaborar seu *portfolio* (ou porta-fólio) ao longo do curso. Geralmente, o resultado da atividade conjunta é muito bom.

É importante ter-se o cuidado de não transformar a capa do livro em uma profusão desnecessária de imagens. Essa parte material da obra é de cunho artístico, devendo sobretudo expressar um conceito, sendo desaconselhável buscar transformá-la em um resumo do conteúdo. Muitas capas de livros premiadas nas bienais do Designer Gráfico, no Brasil, primam pela simplicidade e equilíbrio de elementos.

O *layout* de um trabalho deve ser coeso, compatibilizando assunto, capa, ilustrações e fontes empregadas para as distintas partes do livro, comportando recursos que aproximem forma e conteúdo, como um modo de despertar o interesse do leitor e de facilitar sua leitura dos textos escritos.<sup>4</sup> O projeto visual de um livro compreende, no mínimo:

- tamanho da página e mancha, considerando-se os limites impostos pelo equipamento impressor;
- cor, gramatura e tipo de papel;
- tamanho e tipo das fontes;
- escolha das ilustrações e de sua forma de inserção;
- capa.

Tendo já definido o modo de impressão e lembrando que os atributos do papel são determinantes para a construção do *layout* da obra, o/a *designer* deverá conversar com o/a profissional responsável pela impressão dos exemplares, informando-se sobre o material que será empregado, podendo assim melhor elaborar seu projeto em termos de mancha e número de páginas. Não raro, as gráficas possuem lotes de papel “encalhados”, que poderão ser negociados a um custo mais baixo, tendo ainda seus profissionais condições de indicar a gramatura e o tipo de papel mais apropriados a cada tipo de impressão.

---

<sup>4</sup> Uma vez que todo este livro aborda a produção de materiais para ensino, por meio dele próprio, objetivamos fornecer um exemplo de *layout*, bem como dos elementos que devem constituir esse tipo de publicação.

Um dos problemas de se trabalhar em projetos para livros de pequena tiragem é que, raramente, se podem empregar cores, o que torna ainda maior o desafio do *designer*, sobretudo em se tratando de livros didáticos. Resta, assim, o recurso do “movimento”, obtido com a disposição dinâmica de textos e ilustrações na página. E muita imaginação. É bom lembrar que, atualmente, sobretudo os jovens estão bastante familiarizados com o *design* de páginas da Internet;<sup>5</sup> pode-se, então, aplicar semelhantes recursos ao *layout* do livro, a despeito das limitações impostas pela monocromia e pela imagem estática.

O passo seguinte é a definição dos estilos do *layout*, que pode ser, por exemplo, mais formal ou informal, ornamentado ou despojado, clássico ou contemporâneo, escolha também relacionada à natureza da publicação, a qual pode ser acadêmica, técnica ou didática, apenas para se citarem alguns exemplos da segmentação do mercado. A seleção de fontes constitui um dos principais recursos para a composição do estilo do *layout*, e, sendo assim, fontes serifadas (com traços em suas hastes) podem ser mais apropriadas a determinadas obras, enquanto as de traços retos podem melhor se adequar a outras. No geral, as fontes serifadas são mais aplicáveis a textos longos, ao passo que as fontes sem serifa permitem melhores resultados nos títulos. Fontes fantasia, que apresentam traços artísticos, também não se aplicam a trechos extensos, por dificultarem a leitura.

Quando um *software* é instalado no computador, há fontes que o acompanham, entre as quais algumas já estarão devidamente licenciadas se o programa for registrado. Fontes adicionais podem ser adquiridas e instaladas separadamente, mas, assim como qualquer outro *software*, elas são protegidas por

---

<sup>5</sup> A respeito da “geração imagética”, ver o capítulo *O Professor como Facilitador Virtual...*, de Rafael Vetromille-Castro, nesta obra.

direitos autorais, a menos que sejam de domínio público, como a Times New Roman ou a Arial. *Sites* especializados oferecem arquivos de fontes licenciadas para *download*, cuja utilização é livre, desde que citada a procedência. O *site* <<http://www.dafont.com>>, por exemplo, oferece 7.624 fontes, divididas em famílias, além de instruções para instalá-las. Considerando-se que o nome das fontes utilizadas na composição de uma obra deve constar no colofão, é recomendável que esses mínimos cuidados sejam observados, para que se evitem transtornos futuros.

Particularmente o livro didático permite que se empregue maior variedade de fontes, devendo-se evitar, porém, que isso se transforme em uma profusão desnecessária. Um bom método de trabalho é criar-se uma identidade visual entre os elementos do livro, empregando-se fontes de um mesmo estilo, por exemplo, para todos os títulos. Esse recurso serve ainda para se destacarem os textos do/a autor/a da obra, textos extraídos de outras publicações, transcrição de textos de alunos/as, comentários, legendas, títulos, subtítulos, exercícios, notas etc.

Selecionadas as fontes que comporão a obra, parte-se então para a criação dos *estilos*, os quais facilitam não só a editoração, mas também possibilitam a geração automática de sumários, listas e índices, no caso de aplicativos domésticos. Cada *software* oferece recursos próprios para a definição de estilos, e, assim, é recomendável que o/a editor/a familiarize-se com eles. Todos os blocos de texto devem ser estilizados, desde o número de página às notas de rodapé, no mínimo, quanto a fonte, recuos, espaçamento entre linhas, controle de linhas órfãs e viúvas e idioma; adicionalmente, pode-se definir tabulação, borda, moldura e numeração de linhas, entre outros. As normas técnicas para estilização podem ser encontradas, por exemplo, nas NBR

6024, 6029 e 10520 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2003, 2006, 2002b, respectivamente).

Finalizado o projeto, é importante que ele seja aplicado a algumas páginas do livro, para que se faça um teste de impressão, o que irá indicar as alterações necessárias. Esse teste deve ser feito, preferencialmente, no mesmo equipamento no qual o livro ou suas matrizes serão impressos, ou ao menos por uma impressora que propicie resultado semelhante.

### 8.3.8 Aplicação do layout

Antes de se dar início à aplicação do *layout*, é importante que se insiram, no arquivo, todas as partes que deverão compor o futuro livro, a fim de que sejam evitados esquecimentos. De acordo com a NBR 6029 (Associação..., 2006), a parte interna do livro é formada por elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. O detalhamento de cada um desses itens encontra-se na referida norma, cuja consulta recomendamos aos/às editores/as, e, dessa forma, segue apenas a relação dos tópicos que integram cada uma dessas partes.

Os **elementos pré-textuais** compreendem:

- falsa folha de rosto (opcional);
- folha de rosto (obrigatória);
- errata (opcional);
- dedicatória(s) (opcional);
- agradecimento(s) (opcional);
- epígrafe (opcional);
- lista de ilustrações (opcional);
- lista de tabelas (opcional);
- lista de abreviaturas e siglas (opcional);
- lista de símbolos (opcional);
- sumário (obrigatório; não confundir com *índice*);

- prefácio (opcional, geralmente escrito por terceiros, a convite do/a autor/a ou da casa editora da obra); e
- apresentação (opcional).

Os **elementos textuais** constituem os capítulos e seções do livro, divididos conforme o modo de abordagem da matéria.

Os **elementos pós-textuais** são:

- posfácio (opcional);
- referências (obrigatórias: lista das obras efetivamente citadas no livro) e/ou bibliografia (obras que serviram de apoio à elaboração do livro, mas que não tenham sido citadas);
- glossário (opcional);
- apêndice(s) (opcional; documentos complementares produzidos pelo/a autor/a da obra);
- anexo(s) (opcional; documentos de autoria diversa);
- índice(s) (opcional: remissão a autores, temas ou outros tópicos abordados no livro); e
- colofão (obrigatório: especificação dos elementos gráficos utilizados na composição do livro e do estabelecimento onde ela tenha sido impressa).

Para aplicação dos estilos, o/a editor/a pode se guiar pelo trabalho impresso anteriormente, conforme indicado no item 8.3.2. Nesse processo, alguns cuidados devem ser tomados, sendo alguns deles:

- a) o título deve sempre acompanhar, pelo menos, o início do texto que lhe segue, não podendo, assim, ocupar, sozinho, o final de uma página;
- b) não deve haver separação silábica nas palavras que formam o título;
- c) a segmentação do título em duas ou mais linhas é orientada por normas específicas, havendo a necessidade de se preservarem sintagmas e de se evitar a



- formação de cacófatos e de vocábulos chulos (cf. Widholzer, 2002);
- d) do mesmo modo, deve-se evitar a formação de cacófatos e de vocábulos inadequados quando da separação das sílabas nos demais textos;
  - e) ao final e início das páginas, não deve haver linhas órfãs ou viúvas, ou seja, linhas únicas, isoladas do restante do parágrafo;
  - f) deve-se evitar a disposição das citações longas (destacadas do texto) em mais de uma página.

Há muitos outros cuidados a serem observados, que em sua maioria, contudo, dizem respeito a normas técnicas, as quais podem ser consultadas nos devidos documentos.

Terminada a editoração, deve ser impressa uma prova completa do trabalho, já em seu formato definitivo, novamente no mesmo equipamento onde será feita a impressão dos exemplares ou em impressora que possibilite resultado semelhante. De posse dessa prova, um/a bibliotecário/a, devidamente registrado/a no Conselho Regional de Biblioteconomia (CBR), poderá elaborar a ficha catalográfica do livro. A obra deverá, então, ser encaminhada para a Biblioteca Nacional, para fins de atribuição do ISBN (International Standard Book Number) e posterior depósito legal dos direitos autorais, após a publicação do livro.

Antes da impressão do total da tiragem, se possível, recomenda-se que o/a autor/a solicite a confecção de uns poucos exemplares, que servirão como “piloto” em uma turma de estudantes. Esse trabalho em conjunto com alunos/as permite que melhor se achem os “furos” do livro e se testem os exercícios propostos.

### 8.3.9 Capa

A capa é a “embalagem”, ou seja, o revestimento externo do *miolo* do livro, devendo harmonizar-se com o conteúdo da obra. Se o/a autor/a não puder contar com os serviços de um/a *designer* contratado, ele/a poderá, novamente, solicitar a colaboração de colegas das áreas de Design ou Artes Gráficas ou ainda de seus/uas alunos/as (sob a supervisão dos primeiros), que se sentirão valorizados/as pela participação no trabalho. No caso de imagens já publicadas – geralmente protegidas por direito autoral –, de reprodução de obras de outros/as autores/as ou de fotografias que retratem pessoas, o/a autor/a do livro necessitará obter, por escrito, autorização de todos os agentes envolvidos, a fim de que possa utilizar esse material na capa de seu livro.

Assim como o miolo, o *design* da capa deve levar em consideração os custos, ainda que, neste caso, as possibilidades sejam muito superiores àquelas disponíveis para o corpo do livro, sem que isso implique, necessariamente, elevação do preço, dependendo da combinação entre tipo e gramatura do papel e processo de impressão. Apenas para se citarem alguns exemplos, a gramatura do papel varia entre 230g e 300g, as quatro cores básicas para a impressão, quando sobrepostas, podem ser infinitas, além de haver grande diversidade de cores prontas especiais, a proteção pode ser obtida por meio da sobreposição de verniz ou de plastificação, e o miolo pode ser costurado, colado, espiralado ou grampeado, dependendo do número de páginas e do *design*. Em linhas gerais, a capa pode ser flexível (brochura) ou rígida (capa dura, de material cartonado ou encadernado). Cabe lembrar que o tipo de papel também influenciará o resultado final da criação.

A capa divide-se em primeira e quarta capas (as faces externas da publicação) e segunda e terceira capas (as faces internas da primeira e quarta capas, respectivamente). A primeira capa deve conter o nome do/a/s autor/a/es/as, organizador/a/es/as ou editor/a/es/as, título e subtítulo da obra e nome e/ou logomarca da editora, podendo ainda ser acrescentadas ilustrações. A segunda e terceira, preferencialmente, não registram qualquer informação ou publicidade. Na quarta capa ou contracapa, imprimem-se o número e o código de barras do ISBN, podendo ela conter ainda o resumo do livro e o endereço da editora.

Em livros e folhetos encadernados com materiais rígidos, são ainda obrigatórias as folhas de guarda, coladas no começo e no fim da obra, para prender o miolo às capas. Essas folhas são opcionais para livros encadernados com materiais flexíveis.

As orelhas, ou abas, são opcionais e constituem cada uma das extremidades da sobrecapa ou da capa do livro, dobradas para dentro. As orelhas devem trazer dados biográficos do/a/s autor/a/es e comentários sobre a obra, sendo opcionais outras informações, como o público ao qual se destina. Assim como a quarta capa, a orelha pode conter uma ilustração, dando continuidade à primeira capa.

A lombada, ou dorso, é a parte da capa que reúne as margens internas de um livro ou folheto, sendo obrigatória quando a publicação comportá-la. Nela, são impressos o nome do/a/s autor/a/s e da obra, a identificação do volume, quando pertinente, e a logomarca da editora. A disposição desses elementos na lombada é descrita na NBR 12225 da ABNT (Associação..., 2004).

## 8. 4 Imagens

Dada sua importância, a inserção de imagens no corpo do livro merece uma seção à parte. Diferente do que ocorre em relação à capa do livro, a reprodução de gravuras de autoria diversa no corpo da publicação, assim como de textos escritos, não constitui ofensa aos direitos autorais, desde que relacionadas ao contexto do trabalho e que seja citada a respectiva fonte (cf. Brasil, 2002e). Sempre que possível, contudo, deve-se evitar que a cópia seja o único recurso para a ilustração da obra, sendo recomendável a produção de estampas originais, elaboradas diretamente sobre suportes materiais diversos, para posterior digitalização, ou mediante a utilização de *softwares* apropriados a tal fim.

Dependendo do orçamento disponível, a impressão de ilustrações pode ser monocromática, em matizes de uma mesma cor ou em um número variado de cores. Em qualquer um dos casos, deve-se verificar qual a melhor resolução, em número de dpi (pontos por polegada), para a digitalização de imagens, levando-se em consideração o *software* que será utilizado para editoração do livro e o meio de impressão. Geralmente, a resolução mínima requerida para ilustrações em preto e branco é de 200 dpi e, para as coloridas, é de 300 dpi.

A inserção de imagens junto aos textos requer certa noção de equilíbrio, evitando-se “carregar” a página. De preferência, as ilustrações devem acompanhar a “entrada” (área principal) ou a “saída” da página (área secundária),<sup>6</sup> ou ainda localizarem-se no centro óptico (pouco acima do centro geométrico), de modo a não interferirem negativamente no processo de leitura, mas a

---

<sup>6</sup> A respeito da varredura de uma superfície pelo olho humano, ver o capítulo *Regras Práticas para a Criação de Transparências e de Apresentações com Mídias Eletrônicas*, de Adriano Nobre Oliveira, nesta obra.

contribuírem para a harmonização do discurso gráfico. O canto superior direito e o inferior esquerdo são as “áreas mortas” da página, onde poderão se situar estampas menos importantes. A reserva ou não de áreas privilegiadas às ilustrações dependerá de sua importância no contexto da obra, projeto gráfico, público leitor etc.

À medida que há a sofisticação dos sistemas de composição gráfica, segundo Silva (1985), maior é a dependência da cultura letrada ocidental com relação a fatores visuais, apontando o autor para a existência de um *discurso gráfico*, resultado do conjunto de elementos visuais de qualquer material impresso. Esse discurso é produzido pela diagramação, harmonizando tipos e mensagens: “Embora seja imprescindível o aprimoramento do texto, não se deve desprezar o valor da parte gráfica como instrumento de persuasão na leitura.” (id., p.14). Para o autor, a decodificação de uma página dá-se em dois níveis: primeiramente, o/a leitor/a observa o conjunto do impresso, identificando ilustrações, títulos, subtítulos, espaços em branco, gráficos etc. Somente após, ele/a se detém nos detalhes de cada uma dessas “subáreas”. Azevedo (1988, p.37) escreve que os recentes avanços tecnológicos têm permitido que o material impresso torne-se mais sofisticado, “fazendo com que o público não apenas leia os textos mas leia as imagens e até mesmo certos espaços que são deixados em branco”. Do mesmo modo, para Kress e van Leeuwen (1988), as imagens também comunicam significado por meio de elementos formais e das estruturas do *design* (cor, perspectiva, enquadramento e composição). Collaro (2000) faz uma aproximação bastante categórica entre diagramação e conteúdo do texto, destacando ainda a necessidade de se alinharem conhecimentos estético e técnico. Fairclough (2001, p.51) registra que, para designar a abordagem desse cruzamento de códigos diversos, autores como Hodge, Kress e Threadgold empregam o

termo *semiótica social*. Assinala o autor que, “Em oposição à lingüística crítica, há preocupação com uma variedade de sistemas semióticos, como a linguagem, e com a inter-relação entre linguagem e semiose visual.” (id.).

Expõe Orlandi (1996, p.39-40) que a linguagem verbal não é o único meio de que o/a leitor/a dispõe para se relacionar com o universo simbólico, já que o mundo está povoado de diversas outras formas de linguagem que se articulam entre si, as quais podem ser exploradas no ensino da leitura, contribuindo para a formação do sujeito-leitor. Nessas “outras linguagens”, incluímos a imagética, recurso visual que pode contribuir para que o/a leitor/a seja um “cúmplice” do livro didático, não seu/ua “adversário/a” (cf. *ibid.*, p.7), facilitando o estabelecimento de um diálogo entre ele/a e o/a autor/a do livro.

Em pesquisa sobre a utilização do livro didático no ensino fundamental, Moysés e Aquino (1987, p.9) constataram, entre outras, a crítica de alunos/as a “incoerências entre o texto e a ilustração”. Vê-se, então, a importância de se utilizarem ilustrações que contribuam efetivamente para a construção de sentido do texto escrito, aliando-se, à mera reprodução, a produção de material visual específico. Uma vez que a contratação de artistas implica custos, o/a autor/a da obra poderá, novamente, solicitar a colaboração de colegas e/ou de alunos/as, sem nunca esquecer de registrar devidamente os créditos na ficha técnica do livro.

## 8.5 Direito autoral e ISBN

Por compartilhar seus escritos, o/a autor/a detém os direitos autorais (copirraite), reconhecidos na maior parte dos países do mundo. “A proteção dos direitos do autor sob este princípio geral é o objetivo das leis de direitos autorais e de muitas

práticas do comércio livreiro mesmo que não exigidos por lei.” (Smith Jr., 1990, p.23). Tal garantia diz respeito a pessoas física ou jurídica, abrangendo produções intelectual, científica, técnica, cultural ou artística.

Ao contrário do registro de patentes, os direitos autorais são válidos em todo o mundo. Tais direitos foram idealizados há cerca de 400 anos, após a invenção dos tipos móveis, por Gutenberg, mas apenas em 1886, com a Convenção de Berna (convocada mediante a intervenção do escritor Vitor Hugo), foram firmados acordos internacionais nesse sentido. Alguns países resistiram a aderir a esse pacto internacional, por entenderem que ele ia de encontro a suas legislações nacionais. Os Estados Unidos da América, por exemplo, tornaram-se parte da Convenção de Berna somente em 1989, ao passo que no Brasil, já em 1898, funcionava o Serviço de Direitos Autorais (EDA) para o registro de obras intelectuais (Brasil..., 2007b).

As deliberações contidas na Convenção de Berna foram revistas no âmbito de outros encontros internacionais, tendo o mais recente ocorrido em Paris, em 1971. Desde 1967, a Convenção é administrada pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual, órgão das Nações Unidas situado em Genebra que tem por objetivo promover a proteção da propriedade intelectual e do direito do/a autor/a. Os atuais cerca de 180 Estados signatários da Convenção estabeleceram que os direitos autorais para uma obra permanecem, no mínimo, durante todo o tempo de vida do/a autor/a mais cinquenta anos após sua morte. A lei brasileira nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973, dispõe sobre o registro de obras intelectuais em território nacional:

O registro permite o reconhecimento da autoria, especifica direitos morais e patrimoniais e estabelece prazos de proteção tanto para o titular quanto para seus sucessores. Além de imperar nas questões

referentes à cessão dos direitos, contribui para a preservação da memória nacional, uma das missões da Fundação Biblioteca Nacional, através da Lei do Depósito Legal. (Brasil..., 2007b).

No Brasil, os direitos autorais foram consolidados pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, pela qual estes permanecem em vigor por até setenta anos após a morte do/a/s autor/a/s da obra, contados a partir de 1º de janeiro do ano subsequente ao falecimento do/a último/a co-autor/a, quando for o caso. Não havendo sucessores/as, a obra passa imediatamente ao domínio público (Brasil, 2007e).

Estabelecidos os direitos autorais, editores de diversos países, reunidos em Berlim em novembro de 1966, apontaram a necessidade de criação de “um número único e simples para identificação de cada item publicado”, visando ao controle computadorizado de produção e distribuição de livros (Fundação..., 2002, p.9). Nesse sentido, em 1967, editores ingleses criaram o International Standard Book Number (ISBN), o qual identifica um livro e sua edição. O código “passou a ser amplamente empregado tanto pelos comerciantes de livros quanto pelas bibliotecas, até ser oficializado, em 1972, como norma internacional pela International Standard Organization – ISO 2108-1972” (Brasil, 2007c). Atualmente, o ISBN é utilizado por cerca de 150 países, sob a supervisão da Agência Internacional do ISBN. No Brasil, desde 1978, a Fundação Biblioteca Nacional foi designada como a Agência Nacional de ISBN, havendo livrarias que não aceitam a comercialização de livros que não estejam catalogados dentro desse padrão internacional. A Lei do Livro (Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003) tornou a obrigatoriedade de adoção do ISBN, assim como a ficha catalográfica da obra (Brasil, 2007c).



Todas as publicações impressas que tenham a partir de cinco páginas devem receber ISBN, assim como *softwares* e livros eletrônicos. No caso de obras compostas por mais de um volume, recebem ISBN o conjunto e os volumes separadamente. A cada edição, é atribuído novo código à obra.

A fim de requerer ISBN para suas publicações, a casa editora deve se cadastrar junto à Biblioteca Nacional. Considerando os fins a que se propõe este capítulo, cabe salientar que também o/a autor/a independente pode solicitar o número, exclusivamente para obras de sua autoria. Para tanto, é obrigatório enviar o formulário de cadastro juntamente com o requerimento de ISBN.

Após publicada obra que tenha recebido ISBN, deve ser feito depósito legal de um de seus exemplares junto à Biblioteca Nacional. A Lei do Depósito Legal (Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004) dispõe sobre esse procedimento obrigatório, cuja inobservância é sujeita a multa. O depósito legal, que não deve ser confundido com o registro de obras intelectuais, tem por objetivo assegurar o assento e a guarda da produção intelectual nacional, além de possibilitar o controle, a elaboração e a divulgação da bibliografia brasileira corrente, bem como a defesa e a preservação da língua e cultura pátrias.

Neste capítulo, registramos, em linhas gerais, as etapas que podem ser seguidas para a produção de um livro, assim como apontamos algumas fontes bibliográficas relacionadas a essa atividade. Dada a limitação do espaço, não nos ativemos a orientações mais minuciosas, sobretudo àquelas relacionadas a normalização, as quais são facilmente encontradas em publicações específicas. Munido/a dessas indicações, o/a professor/a encontrará o melhor caminho para a publicação de seu trabalho, valendo-se da criatividade que, aliás, é uma das características comuns à docência e à editoração de livros.

## Referências

ADOBE SYSTEMS INCORPORATED. *Guia do usuário do Adobe Acrobat 4.0*. EUA, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10521*: numeração internacional para livro: ISBN. Rio de Janeiro: 1988a.

\_\_\_\_\_. *NBR 10524*: preparação de folha-de-rosto de livro. Rio de Janeiro: 1988b.

\_\_\_\_\_. *NBR 6023*: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.

\_\_\_\_\_. *NBR 10520*: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: 2002b.

\_\_\_\_\_. *NBR 6024*: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro: 2003.

\_\_\_\_\_. *NBR 12225*: títulos de lombada. Rio de Janeiro: 2004.

\_\_\_\_\_. *NBR 6034*: preparação de índice de publicações. Rio de Janeiro: 2005.

\_\_\_\_\_. *NBR 6029*: informação e documentação: livros e folhetos: apresentação. Rio de Janeiro: 2006.

AZEVEDO, W. *O que é design*. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos, 211).

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. *Depósito legal*. Disponível em: <<http://www.fbn.br/site/default.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2007a.



BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. *Escritório de Direitos Autorais*. Disponível em: <<http://www.fbn.br/site/default.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. *O que é ISBN?* Disponível em: <<http://www.fbn.br/site/default.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2007c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Livro didático*. Disponível em: <[http://www1.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro\\_didatico/livro\\_didatico.html#pnld](http://www1.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#pnld)>. Acesso em: 30 abr. 2007d.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.610*, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/legislacao/leis/index.php?p=36&more=1&c=1&pb=1>>. Acesso em: 15 fev. 2007e.

COLLARO, A. C. Livros. In: \_\_\_\_\_. *Projeto gráfico: teoria e prática da diagramação*. São Paulo: Sumus, 2000.

CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Manual dos usuários do ISBN: International Standard Book Number*. Rio de Janeiro: FBN, 2002.

GUILHERME, H. F. *Pequeno dicionário de editoração*. Fortaleza: EUFC, 1996.

HORIE, R. M.; PEREIRA, R. P. *300 superdicas de editoração, design e artes gráficas*. 5. ed. São Paulo: SENAC, 2005.

HURLBURT, A. *Layout: o design da página impressa*. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1999.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1998.

MIGUEL PEREIRA, L. *Machado de Assis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

MOYSÉS, L. M. M.; AQUINO, L. M. G. T. de. As características do livro didático e os alunos. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n. 18, p.5-14, 1987.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Contadoria e Auditoria-Geral do Estado. Lei nº 11.670, de 19 de setembro de 2001. Estabelece a Política Estadual do Livro e dá outras providências. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 19 set. 2001. Disponível em: <<http://www.legislacao.sefaz.rs.gov.br/site/Document.aspx?inpKey=104109&inpDtTimeTunnel=>> Acesso em: 21 maio 2007.

SILVA, R. S. *Diagramação: o planejamento visual gráfico na comunicação impressa*. 5. ed. São Paulo: Sumus, 1985.

SMITH JR., D. C. *Guia para editoração de livros*. Florianópolis: UFSC, 1990.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p.27-31.



WIDHOLZER, N. R. S. *Fonologia e editoração*: a segmentação de títulos em publicações. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5, 2002, Curitiba.

## Glossário

*Acabamento*. Uma das etapas finais da confecção de um livro, constituindo-se na junção das páginas que formam o *miolo* (o que pode ser feito por colagem, costura ou grampeamento) e posterior capeamento, ou inserção desse miolo em uma capa.

*Arte-final*. Finalização de um trabalho artístico já esboçado, como a arte da capa ou das ilustrações internas do livro. Para impressão *off-set*, por exemplo, a arte-final deve conter especificações técnicas com vistas à reprodução do material.

*Autor/a*. Pessoa física que criou a obra.

*Birô*. Empresa que reúne profissionais habilitados a oferecer serviços de editoração eletrônica.

*Byte, bite* ou *dígito binário*. Em Informática, uma das unidades de medida de informação.

*Boneco* ou *boneca*. Esquematização da seqüência das páginas de uma publicação. Ainda que esse trabalho seja dispensável para impressos a *laser*, ele é útil para que o/a autor/a tenha uma idéia do encadeamento dos textos de seu livro e do número de páginas que ele terá. Em caso de impressão *off-set*, divide o boneco em cadernos de quatro páginas, montagem usualmente empregada com essa tecnologia. Recomenda-se que o total das páginas seja um múltiplo de quatro.

*Colofão*. Conjunto de informações disposto, de preferência, na última página ímpar do livro ou folheto, contendo nome das fontes utilizadas, nome e endereço da gráfica e local e data de impressão.

*Capa*. Cobertura, rígida ou flexível, de material variado, do *miolo* de um trabalho impresso.

*Copyright* ou copirraite. Indicado pelo símbolo ©, confere, a uma pessoa física ou jurídica, o direito exclusivo de editar ou fazer editar, imprimir, reproduzir ou vender obra literária, artística ou científica.

*Crédito*. Registro do nome colaboradores da obra e de autores de textos ou ilustrações.

*Diagramação*. Determinação prévia da disposição dos espaços a serem ocupados por todos os elementos de uma publicação (textos, ilustrações, legendas, etc.), assim como dos tipos, medidas de colunas, etc.

*Driver*. *Software* que controla um dispositivo de *hardware* ou comandos de *software* que permitem que o computador comunique-se com um periférico específico, como uma impressora. Cada periférico exige um *driver* específico.

*Edição*. Conjunto dos exemplares de uma obra impressos em determinado espaço de tempo. Todas as impressões, reimpressões e tiragens da obra pertencem à mesma edição, desde que não haja modificações significativas.

*Editoração*. Conjunto das etapas para publicação de uma obra, envolvendo preparo do original, composição, impressão, acabamento, distribuição e comercialização.

*Exemplares*. Cada unidade impressa do livro.

*Família*. Conjunto de caracteres tipográficos que possuam as mesmas características fundamentais.

*Fonte*. Conjunto das características de um tipo; pessoa física ou jurídica cuja obra tenha sido referida ou reproduzida em uma publicação.

*Fotolito*. Negativo ou diapositivo fotográfico, contendo a reprodução do material a ser impresso, utilizado para gravação da imagem na chapa para reprodução em *off-set*.

*Gramatura*. Um dos atributos do papel; indica o peso, em gramas, do metro quadrado da folha ou bobina de papel.

*Mancha*. Área impressa em uma página.

*Miolo*. Conjunto das páginas internas de uma publicação, desconsiderando-se a capa.



## Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática

*Página.* Cada face de uma folha de papel, contenha ela ou não material impresso ou manuscrito.

*Portfólio* ou *porta-fólio.* Conjunto da produção artística de um indivíduo, grupo ou empresa, geralmente organizado em uma pasta de cartão.

*Programação visual.* Planejamento artístico ou visual de um material para impressão.

*Prova.* Exemplar impresso, para fins de revisão ou avaliação, de um material já editorado ou diagramado, antes de sua impressão final.

*Retícula.* Em *off-set*, chapa em que são gravados pontos, traços ou outros elementos gráficos, cuja quantidade varia por centímetro quadrado; assim, pode-se trabalhar com apenas uma cor, obtendo-se meios-tons, a partir do fechamento ou da abertura das retículas. Efeito semelhante pode ser obtido em editoração eletrônica. Ex.: diversos tons de azul ou cinza.

*Tiragem.* Total de exemplares impressos abrangidos por uma edição da publicação.

Este livro foi impresso pela gráfica XXX  
para a EDUCAT, em fontes Garamond,  
SILdoulos IPA, Verdana, papel XXX,  
off set.

Pelotas, dezembro de 2007.