

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA (LIV)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (PPGL)

**ESTUDO CRÍTICO DA REPRESENTAÇÃO VISUAL DO LÉXICO
EM DICIONÁRIOS INFANTIS ILUSTRADOS**

LUCIANA FERREIRA PINTO DA SILVA

Brasília – 2006

LUCIANA FERREIRA PINTO DA SILVA

**ESTUDO CRÍTICO DA REPRESENTAÇÃO VISUAL DO LÉXICO
EM DICIONÁRIOS INFANTIS ILUSTRADOS**

Dissertação submetida ao Departamento de
Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula como
parte dos requisitos para obtenção do Grau de
Mestre em Linguística pela Universidade de
Brasília (UnB).

Profa. Doutora Enilde Faulstich
Orientadora da Dissertação

Brasília – 2006

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Enilde Faulstich – Universidade de Brasília

(Presidente)

Profa. Dra. Ieda Maria Alves – Universidade de São Paulo

(Membro)

Profa. Dra. Daniele Marcelle Grannier – Universidade de Brasília

(Membro)

Profa. Dra. Lucília Helena do Carmo Garcez – Universidade de Brasília

(Suplente)

*Ao meu querido Augusto, pela ternura e
cumplicidade com que caminha ao meu
lado.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Enilde Faulstich, pela dedicação e competência na orientação desta dissertação e pelo incentivo ao estudo e à pesquisa.

Aos amigos do mestrado com quem compartilhei estudos, idéias e angústias, em especial a Cláudia, Elda, Inêz, Patrícia e Adriana.

À Professora Dra. Heloísa Salles, pelo acolhimento e incentivo no período em que estive doente.

Aos amigos André Pinheiro e Thiago, pelo auxílio fundamental na editoração das ilustrações que compõem o trabalho.

Ao amigo David Valente, pela incansável ajuda na leitura dos textos em língua francesa.

Aos meus amados pais, pela paciência e constante incentivo.

Aos amigos Hederson e Loíla, pelo apoio afetivo.

RESUMO

Uma das características constitutivas das obras lexicográficas destinadas ao público infantil é o emprego de ilustrações para a representação visual do léxico. Em contrapartida, as pesquisas em Lexicologia e Lexicografia costumam centrar-se, tão-somente, na dimensão verbal dessas obras. Esta dissertação, por sua vez, está voltada para a investigação do emprego da linguagem visual em dicionários infantis ilustrados elaborados para a faixa-etária de 7 a 10 anos, tendo como referência as obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação para o ano de 2006. O estudo procura discutir sobre o papel atribuído ao modo de representação visual nos dicionários infantis ilustrados, considerando a sua articulação com a linguagem verbal. Nesse sentido, a análise dos dados visa descrever os principais tipos de estruturas visuais empregados na ilustração dos verbetes, bem como a relação semântica que se estabelece entre texto e imagem. Para tanto, são tomados como referenciais teóricos a Gramática Visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996), dentro da perspectiva da teoria da multimodalidade das representações; o conceito de coerência intersemiótica, proposto por Camargo (1998); e, ainda, os trabalhos sobre dicionários infantis desenvolvidos por Stein (1991) e Rossi (2000). A análise apresentada tem por objetivo compreender de que forma a ilustração pode contribuir para uma descrição mais clara e acessível do sentido lexical de uma palavra ao leitor iniciante, assim como refletir sobre os critérios que devem ser observados no planejamento e na composição de um dicionário infantil ilustrado.

Palavras-chave: léxico; lexicografia; dicionário infantil ilustrado; imagem no dicionário.

ABSTRACT

One of the constituent characteristics of the lexicographical workmanships destined to children is the illustration use for the visual representation of the lexicon. On the other hand, the research in Lexicology and Lexicography usually focus only on the verbal dimension of these workmanships. This research investigates the use of the visual language in illustrated dictionaries for children from 7 to 10 years, taking as reference the dictionaries selected for the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) of the *Ministério da Educação* on the year of 2006. The study argues on the function attributed to the way of visual representation in the illustrated children's dictionaries, considering its joint with the verbal language. In this sense, the analysis of the data describes the main types of visual structures used in the illustration of entries, as well as the semantic relation established between text and image. For in such a way, the Visual Grammar elaborated by Kress and van Leeuwen is taken as theoretician basis (1996), inside of the perspective of the theory of the multimodality of the representations; among with the concept of *coerência intersemiótica*, elaborated by Camargo (1998); and the works on children's dictionaries developed by Stein (1991) and Rossi (2000). The presented analysis has for objective to understand how can the illustration contribute for a clearer and more accessible description of the lexical meaning of a word for a beginning reader, as well as reflect on the criteria that must be observed in the planning and the composition of an illustrated dictionary for children.

Key-words: lexicon, lexicography, children's illustrated dictionary, image on dictionary

“Tarefa difícil essa a de captar, no tumulto das frases, as imagens plásticas que devem corresponder ao mesmo sentimento, às vezes mesmo esclarecer certos mistérios das palavras”.

Santa Rosa – Ilustrador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – A LINGÜÍSTICA FUNCIONAL.....	16
1.1 A base epistemológica.....	16
1.2 A noção de função.....	17
1.3 Paradigma funcional x Paradigma formal.....	18
1.4 Modelos funcionalistas.....	19
CAPÍTULO 2 – O ESTUDO LINGÜÍSTICO DOS DICIONÁRIOS.....	23
2.1 A dimensão semiótica do dicionário.....	23
2.2 PNLD e dicionários infantis.....	25
CAPÍTULO 3 – A MULTIMODALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES.....	28
3.1. A comunicação multissemiótica.....	28
3.2. A multimodalidade.....	29
3.3 O letramento visual.....	30
3.4. A Gramática Visual.....	31
3.4.1 Os participantes.....	33
3.4.2 As estruturas visuais.....	34
3.4.2.1 Estruturas narrativas.....	34
3.4.2.2 Estruturas conceituais.....	36
3.4.3 A composição.....	38
3.4.4 A projeção/saliência.....	39
3.4.5 A modalidade.....	39
3.5 Dicionários ilustrados e multimodalidade.....	41
CAPÍTULO 4 – A ILUSTRAÇÃO.....	43
4.1 Ilustração: do ornamento à linguagem.....	43
4.2 A relação entre texto e imagem: coerência intersemiótica.....	44
4.3 A ilustração em dicionários.....	46

CAPÍTULO 5 – A REPRESENTAÇÃO DO LÉXICO NOS DICIONÁRIOS.....	49
5.1 Representação intralingüística.....	49
5.1.1 A definição lexicográfica.....	49
5.1.2 A exemplificação de uso.....	55
5.2 Representação extralingüística.....	56
5.2.1 A ilustração.....	56
5.2.2 Dicionários por imagem x dicionários ilustrados.....	64
CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA.....	66
6.1 A pesquisa qualitativa.....	66
6.2 A delimitação do <i>corpus</i>	67
6.2.1 Seleção dos dicionários.....	67
6.2.2 Seleção dos verbetes.....	70
6.3 Critérios de análise do <i>corpus</i>	70
6.3.1 Análise da macroestrutura.....	71
6.3.2 Análise da microestrutura.....	71
CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	72
7.1 Categorias analíticas aplicadas à análise da macroestrutura.....	72
7.1.1 Papel atribuído ao dicionário no contexto de aprendizagem da criança.....	72
7.1.2 Papel atribuído às ilustrações.....	73
7.1.3 Uso de cores e tipologia das fontes.....	74
7.1.4 Organização do espaço.....	75
7.2 Categorias analíticas aplicadas à análise da microestrutura.....	76
7.2.1 A categoria dos participantes.....	76
7.2.2 A categoria das estruturas visuais – narrativas.....	83
7.2.2.1 Processos de ação.....	84
7.2.2.2 Processos mentais/de fala.....	102
7.2.2.3 Processos de conversão.....	106

7.2.3 A categoria das estruturas visuais – conceituais.....	108
7.2.3.1 Estruturas conceituais classificatórias.....	108
7.2.3.2 Estruturas conceituais analíticas.....	118
7.2.3.3 Estruturas conceituais de delineamento das formas.....	124
7.2.4 Análise da coerência intersemiótica.....	126
7.2.4.1 Convergência.....	126
7.2.4.2 Desvio.....	128
7.2.4.3 Contradição.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo o estudo de dicionários infantis ilustrados, obras lexicográficas em que estão conjugados dois modos de representação – o verbal e o visual.

A linguagem visual se faz presente nos dicionários infantis ilustrados por meio de diversos recursos, entre eles, o emprego de cores variadas e de fontes mais adequadas ao público infantil, a diagramação e, ainda, a utilização de imagens (desenhos, fotos, gravuras) para acompanhar o texto da definição em alguns verbetes.

A linguagem verbal, igualmente, está presente nos dicionários sob formas distintas: entradas dos verbetes (ou lemas), definições e exemplificações de uso, legendas para ilustrações e, ainda, nos textos que compõem a apresentação, as instruções de uso, o prefácio etc., denominados paralexigrafia ou textos externos.

Certamente, o emprego de recursos visuais tem a função primeira de tornar o material atrativo às crianças, uma vez que a consulta a um dicionário constitui uma tarefa que envolve alguma complexidade¹, especialmente para o leitor aprendiz. Entretanto, o que esta pesquisa busca investigar é de que forma a ilustração se articula com o texto da definição e com a exemplificação de uso na composição do significado de um verbo.

A pesquisa contempla obras destinadas ao público na faixa-etária de 7 a 10 anos e, portanto, voltadas a estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, que se encontram em fase de consolidação do domínio da escrita e que iniciam o aprendizado dos procedimentos de consulta a dicionários no contexto escolar.

O estudo tem como parâmetro inicial os critérios previstos no Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, para avaliação e seleção dos dicionários de língua portuguesa a serem utilizados em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental público para o ano de 2006.

A análise aqui proposta é desenvolvida dentro da perspectiva da Linguística Funcional, cuja abordagem concebe a linguagem como instrumento de comunicação e de interação social, que deve ser estudada no uso. Essa perspectiva permite a análise do texto

¹ “A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos” (PCN: Língua Portuguesa, 1997).

lexicográfico com base na sua funcionalidade e dinamicidade, distanciando-se, portanto, de um padrão prescritivo de estudo dos dicionários.

Nessa perspectiva de análise, tem-se a concepção de que a construção de um dicionário, diferentemente do que muitas vezes se supõe, não se resume à compilação de dados pré-existentes. Ao contrário, é uma atividade que abrange um conjunto de decisões e de procedimentos que incidem sobre a organização da macro e da microestrutura da obra, de acordo com o fim a que ela se destina. Nesse sentido, ressalta-se que os dicionários em análise possuem um valor essencialmente pedagógico, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, são instrumentos auxiliares na programação escolar voltada para o ensino da língua e da leitura. Assim sendo, a análise das obras considerará o uso que elas fazem das ilustrações como recursos para auxiliar o aprendizado dos conceitos pelas crianças.

Como ponto de partida, tem-se o pressuposto de que vários modos de representação – texto verbal, cores, tipologia das fontes, organização do espaço, imagens – atuam na composição da mensagem que os dicionários ilustrados propõem comunicar e busca-se verificar se essas distintas ordens de materialidade se articulam para a constituição dos significados ou se, ao contrário, apenas coexistem em um mesmo espaço. Em outras palavras, pretende-se verificar qual o papel atribuído aos recursos visuais empregados nas obras, considerando-se, nos verbetes, a articulação entre o texto da definição, a exemplificação de uso e a ilustração, bem como o emprego das diversas modalidades, na obra como um todo.

Como referencial teórico, foram adotados, primeiramente, os pressupostos propostos por Kress & van Leeuwen (1996), que apontam para o repensar a composição de um texto para além do aspecto verbal, a fim de que se possa refletir sobre uma constituição multimodal da linguagem, em que o sentido de um texto advenha da relação estabelecida entre os diversos modos utilizados para sua composição.

De acordo com essa teoria, textos são construtos multimodais, em que a escrita constitui apenas um dos modos de representação da mensagem. Os distintos modos de representação são culturalmente determinados e continuamente redefinidos nos grupos sociais em que significam e devem ser considerados no ensino da leitura da palavra, para uma leitura mais significativa do mundo.

No que se refere à relação semântica que se estabelece entre texto e ilustração, tem-se por base o conceito de *coerência intersemiótica* proposto por Camargo (1998), segundo o qual a ilustração pode convergir para o significado do texto, dele se desviar ou, ainda, o contradizer.

Dessa forma, a reflexão sobre a constituição do conjunto definitório de um verbete ilustrado é feita em duas dimensões: uma intralingüística, que discute a natureza da definição lexicográfica e da exemplificação de uso, considerando-se os estudos desenvolvidos por Lara (1996), Alan Rey (1990), Werner (1982), Rossi (2000) e Stein (1991), e outra extralingüística, que discute a função da ilustração na definição de um verbete, com base na teoria da multimodalidade e, ainda, nos trabalhos de G. Stein (1991) e Rossi (2000) sobre dicionários ilustrados.

A pesquisa apresenta, portanto, um caráter interdisciplinar, pela natureza mesma de a Lexicografia interagir com diversas áreas do conhecimento, bem como pela construção de um arcabouço teórico que se ancorou em diversas correntes da própria Lingüística e em estudos sobre a ilustração em livros infantis e em dicionários ilustrados.

Em síntese, o estudo compreende uma reflexão sobre o fazer lexicográfico, entendido como uma prática que deve fundamentar-se em uma teoria lexical com base em princípios científicos, e busca refletir sobre os critérios que devem ser observados no planejamento e na composição de um dicionário infantil ilustrado, a fim de assegurar que o material tenha não apenas um visual interessante, mas que também viabilize o aprendizado do conteúdo.

O trabalho compreende 7 capítulos, assim organizados:

O Capítulo 1 apresenta a perspectiva teórica da Lingüística Funcional para a investigação da linguagem, adotada nesta pesquisa como referencial para o estudo dos dicionários infantis ilustrados. Discute a base epistemológica em torno da qual as diversas vertentes do Funcionalismo se organizam, bem como as características que a distinguem da perspectiva formalista de análise da linguagem. Apresenta ainda uma síntese dos principais pressupostos da Gramática Sistemico-Funcional (SFG), de Michael Halliday como modelo do pensamento funcionalista, que, por sua vez, é tomado como referência por Kress e van Leeuwen na proposta da teoria da multimodalidade das representações, tomada como referencial para análise dos dicionários infantis ilustrados.

O Capítulo 2 tem como tema os dicionários e o seu estudo teórico e discute a natureza semiótica das obras lexicográficas, tendo por base as idéias de Lara (1996), Krieger (2001) e Faulstich, (1994). Esse capítulo mostra ainda uma síntese do Programa Nacional do Livro Didático, no sentido de apresentar em que contexto está situada a produção dos dicionários infantis ilustrados em análise.

A teoria da multimodalidade, adotada como referencial teórico para a análise das estruturas visuais empregadas nos verbetes, é discutida no Capítulo 3, que detalha os

principais pontos do trabalho de Kress e van Leeuwen, que concebem a comunicação atual como multissemiótica, bem como apresenta um resumo da sua Gramática Visual.

O Capítulo 4 discute a natureza e as funções que a ilustração pode exercer enquanto instrumento de comunicação visual que se relaciona a um texto verbal, salientando que, ao longo do tempo, o papel atribuído à ilustração vem se modificando. Por fim, apresenta-se um resumo do estudo de Camargo (1998), que propõe o conceito de *coerência intersemiótica* para o entendimento da relação que se estabelece entre texto e imagem, o qual é empregado na análise dos dados.

O Capítulo 5 analisa as formas de representação do léxico nos dicionários, considerando duas perspectivas – a intralingüística e a extralingüística. Nesse sentido, discute a natureza e a função da definição lexicográfica, bem como os modelos mais comumente empregados nos dicionários, e ainda o papel da exemplificação de uso. Do ponto de vista da linguagem visual, discute-se a função das ilustrações nos dicionários, em conformidade com as idéias de Rossi (2000) e Stein (1991) sobre o assunto, a partir de estudos de dicionários de língua francesa e de língua inglesa, respectivamente.

O Capítulo 6 apresenta a metodologia empregada para o desenvolvimento desta pesquisa, cuja natureza é qualitativa, em consonância com o pensamento de Bauer e Gaskell (2004). Em seguida, são apresentados os procedimentos para a composição do *corpus*, que têm como referência o Edital do PNLD-2006, e detalhados os critérios de seleção dos verbetes a serem analisados, bem como a organização da análise da macro e da microestrutura e a definição das categorias analíticas.

O Capítulo 7 compreende a análise do *corpus* e está dividido em duas seções: análise da macroestrutura e análise da microestrutura, que, por sua vez, são organizadas de acordo com as categorias analíticas adotadas.

Na conclusão, os principais pontos de discussão são retomados e apresenta-se uma reflexão sobre os resultados obtidos na análise, bem como uma proposta de critérios a serem observados na elaboração de um dicionário infantil ilustrado.

Na seqüência, encontram-se as referências bibliográficas que fundamentaram e enriqueceram a pesquisa.

Por fim, esclarece-se que as traduções das citações em língua estrangeira são de nossa responsabilidade.

CAPÍTULO 1 – A LINGÜÍSTICA FUNCIONAL

“O que deve constantemente guiar o lingüista é a competência comunicativa, já que toda língua se impõe (...), tanto em seu funcionamento como em sua evolução, como um instrumento de comunicação da experiência, entendendo-se como experiência tudo o que o [homem] sente, o que ele percebe, o que ele compreende em todos os momentos de sua vida” (Martinet, 1994, *apud* Neves, 2001).

1.1 A base epistemológica

Os estudos científicos da linguagem, na atualidade, são realizados com base em, principalmente, duas grandes tendências teóricas: o funcionalismo e o formalismo. A primeira atribui papel preponderante à função comunicativa das línguas; a outra enfatiza as formas lingüísticas, deixando em plano secundário as suas funções.

A presente pesquisa tem como orientação teórica a abordagem funcionalista da linguagem. Em Lingüística, o termo Funcionalismo abrange uma série de escolas e modelos bastante diferenciados em suas propostas e em seu direcionamento. Segundo Neves (2001:1), a denominação compreende desde estudos que simplesmente rejeitam a tendência formalista até aqueles que criam uma teoria.

Todavia, apesar de as diversas vertentes apresentarem suas peculiaridades, é possível identificar similaridades compartilhadas por elas e caracterizar uma visão funcionalista da linguagem. A base epistemológica da Lingüística Funcional está centrada na noção de que a língua é um instrumento de interação social, com propósitos comunicativos, sendo a análise das expressões lingüísticas realizada em circunstâncias efetivas de interação verbal. O interesse da investigação vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua.

O interesse pelas intenções comunicativas dos falantes e, em conseqüência, pela estruturação das mensagens não é recente, na verdade, alguns estudos do Círculo Lingüístico de Praga, na década de 1930, já destacavam a necessidade deste enfoque, começando com Vilém Mathesius e o que ele mesmo chamou de “perspectiva funcional da frase”.

De fato, para os estudiosos que adotam uma perspectiva funcionalista, não é possível estudar o sistema lingüístico sem incluir os que dele se valem, os falantes, com sua percepção

particular do mundo, suas idéias, suas características diferentes, sua posição no grupo social histórica e geograficamente determinado.

1.2 A noção de função

A Lingüística moderna, cujo surgimento se identifica normalmente com a divulgação da obra póstuma *Cours de linguistique générale*, de Ferdinand de Saussure, em 1916, é marcada por três noções fundamentais para os estudos da linguagem: sistema, estrutura e função (Cunha, 2003).

A doutrina saussuriana concebe a língua como um sistema, ou seja, como um conjunto cujas unidades se agrupam em um todo organizado e que, portanto, pode ser analisado em sua organização interna, ou estrutura. Em outras palavras, sistema é um conjunto de elementos que dependem um do outro e formam uma rede de relações.

A noção de função, por sua vez, apesar de ser central para o Funcionalismo, é de difícil definição, tendo em vista remeter a uma grande variedade de empregos. Entretanto, de acordo com Neves (2001:6), pode-se assumir que, em Lingüística, o termo função é empregado no sentido de ‘relação’. Citando Garvin (1978, *apud* Dillinger, 1991), a autora explicita que, em relação às línguas, função pode designar as seguintes relações:

- a) entre uma forma e outra – função interna;
- b) entre uma forma e seu significado – função semântica;
- c) entre o sistema de formas e seu contexto – função externa.

A noção de língua como sistema tem sido concebida em diferentes direções nos estudos lingüísticos. De um lado, há teóricos que entendem o sistema como uma entidade abstrata e homogênea. Os trabalhos em Lingüística que se baseiam nessa concepção estão voltados para descrever a lógica interna do sistema da língua, sem levar em consideração o uso que dele se faz. Essa perspectiva teórica retira do âmbito dos estudos lingüísticos o interesse por possíveis influências sofridas pela estrutura gramatical das línguas provenientes de aspectos pragmático-discursivos.

De outro lado, estão aqueles que concebem a língua como um sistema dinâmico, em constante interação com o uso que os falantes fazem de seus componentes. Nesta interação, o sistema e seus componentes se encontram sob a permanente pressão de verificar se estão cumprindo suas múltiplas funções e, em caso negativo, devem ter a capacidade de adaptar-se,

de ajustar-se às exigências que existem para servir à "intenção do sujeito falante", isto é, de satisfazer as necessidades particulares de cada falante nas diferentes situações lingüísticas com as quais se defronta. Nesse sentido, o sistema possui uma natureza heterogênea e tem de dar conta da grande variedade de usos que os falantes fazem dele. Deve constituir-se então por um conjunto dinâmico de subsistemas que se atualizam em uma situação.

Essas diferentes concepções sobre a natureza da linguagem remetem, na verdade, a dois paradigmas teóricos e metodológicos de estudo em Lingüística: o formal e o funcional, discutidos na seção seguinte.

1.3 Paradigma funcional x Paradigma formal

A perspectiva funcionalista de investigação da linguagem assenta-se sobre a noção essencial de que a linguagem é um instrumento de comunicação e de interação social e, portanto, de que não há separação entre sistema e uso. Dito de outra maneira, qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural tem sempre em consideração a sua natureza comunicativa e interacional e está centrada não na capacidade humana de codificação e de decodificação de expressões lingüísticas, mas no uso que se faz dessas expressões na interação verbal. O funcionalismo sustenta que não é possível compreender a organização do sistema gramatical sem atender às funções comunicativas, analisa a estrutura gramatical, mas também a totalidade da situação de comunicação: o objeto do ato de fala, seus participantes, o contexto discursivo.

Essa abordagem opõe-se à tradição formalista do pensamento lingüístico, caracterizada, em termos gerais, pela análise da linguagem como entidade autônoma, cuja estrutura independe do seu uso em situações comunicativas reais, pois a análise formalista dá ênfase à forma ou estrutura da língua, noção que deriva da crença de que as relações gramaticais podem ser investigadas em si mesmas independentemente do significado que comportam ou do uso que os falantes dela fazem no contexto comunicativo. Assim a língua é considerada dissociada do ato comunicativo e apresenta uma natureza abstrata e estática.

Velasco (2003) destaca que a diferença de interesses entre os dois pólos de investigação se dá em razão da concepção do objeto de estudo adotada por cada um. Para o funcionalismo, a linguagem é um instrumento de comunicação entre os seres humanos, uma entidade orientada em sua evolução para satisfazer um fim claro e essencial: a comunicação. Portanto é impossível entender a estrutura ou a forma de uma língua sem entender ao mesmo

tempo os fatores cognitivo-comunicativos. Por outro lado, para o Formalismo, a função essencial da linguagem não é a comunicação. Apesar de não negar que ela exista, concebe a Lingüística como a ciência que procura investigar primordialmente o que constitui o conhecimento da linguagem e como se adquire esse conhecimento.

1.4 Modelos funcionalistas

São diversas as vertentes contemporâneas do Funcionalismo, porém, como dito anteriormente, todas têm como referência a consideração metodológica de que os aspectos pragmático-discursivos desempenham papéis preponderantes na gramática de uma língua.

Segundo Neves (2001:58), a ilustração do pensamento mais corrente na perspectiva da Lingüística Funcional pode ser feita a partir dos modelos da Gramática Funcional (GF) proposta por Simon Dik e da Gramática Sistêmico-Funcional (SFG), de Michael Halliday.

Para os objetivos deste trabalho, importa conhecer os pontos principais do pensamento de Halliday, uma vez que este serviu como uma das fontes de inspiração para a teoria da multimodalidade proposta por Kress e van Leeuwen para análise de estruturas visuais, na obra intitulada *Reading Images* (1996), aqui adotada para o estudo de dicionários infantis ilustrados.

O caráter funcional da gramática de Halliday é por ele explicitado na introdução de sua obra intitulada *Introduction to Functional Grammar* (1985: xiii):

“É funcional no sentido de que está desenhado para explicar como se usa a linguagem. Todo texto, isto é, tudo o que se diz ou se escreve, se desenvolve em um contexto de uso; mais ainda, são os usos da linguagem que, através de gerações, têm dado forma ao sistema. A linguagem tem evoluído para satisfazer necessidades humanas e o modo como se organiza é funcional em relação a essas necessidades; não é arbitrário”.

Dessa forma, Halliday considera que os componentes fundamentais do significado na linguagem são funcionais. Sua proposta pode ser identificada como uma interpretação funcionalista acoplada a uma descrição sistêmica (Neves, 2001:59), pois o modelo teórico apresentado por ele considera a língua como um sistema para produzir significados, ou seja, como conjunto de possibilidades de natureza convencional compartilhadas por uma comunidade de falantes para expressar significados.

Nas palavras de Halliday (1985, xiv):

“A teoria sistêmica é uma teoria do significado como escolha, por meio da qual uma língua ou qualquer sistema semiótico é interpretado como redes de opções interdependentes (...). O que se escolhe em um sistema dará passo a um conjunto de escolhas em outro e assim sucessivamente na medida de nossas necessidades, do tempo disponível e do nosso conhecimento”.

Segundo o lingüista britânico, há dois tipos de significados ou componentes que constituem a base da organização semântica de todas as línguas naturais – o ideacional (ou reflexivo) e o interpessoal (ou ativo). Esses componentes são denominados metafunções e correspondem à manifestação, no sistema lingüístico, de dois objetivos gerais que subjazem ao uso da linguagem: conhecer o ambiente (ideacional) e atuar sobre os outros (interpessoal). Em conjunto com estes dois significados, existe um terceiro componente metafuncional que lhes dá relevância, o textual.

A metafunção ideacional corresponde à representação da experiência, tanto do mundo que nos cerca, como do nosso mundo interior, o mundo da imaginação. Como função ideacional, a sentença representa, no sentido amplo, o que se denomina de processos: ações, eventos, processos de consciência e relações.

A metafunção interpessoal corresponde a uma forma de ação em que o falante age sobre o ouvinte por meio da linguagem articulada. Como significado interpessoal, a sentença atua na troca de papéis na situação: assertivas, perguntas, ofertas, pedidos e ordens.

A metafunção textual refere-se à organização da sentença como mensagem. É relevante para o contexto precedente e o seguinte, o texto, e para o contexto da situação.

Na perspectiva de Halliday, esses significados se combinam e se atualizam simultaneamente no enunciado por meio de três distintas redes de sistema – transitividade, modo e informação –, ou seja, a realização de cada metafunção é viabilizada por meio de um sistema, conforme sintetizado a seguir.

→ **Metafunção Interpessoal:** realizada por meio do sistema <modo>, que organiza a oração em dois constituintes – o modo oracional e o resíduo. O modo oracional é constituído por dois elementos: o *sujeito*, a quem a responsabilidade pela proposição é atribuída, e o *finito*, responsável pelas relações temporais e modais da proposição. O resíduo é composto por três elementos: *predicador*, elemento lexical ou parte constituinte do grupo verbal; *complemento*, elemento que tem potencial para realizar o sujeito, mas não o faz, e *adjunto*, elemento oracional que contribui com informações que completam o sentido da proposição, mas que não é essencial.

→ **Metafunção Ideacional:** realizada pelo sistema <transitividade>, no qual uma proposição é formada por três elementos: os *processos*, os *participantes* e as *circunstâncias*, sendo essas últimas opcionais. Os processos são representados por um grupo verbal e correspondem à ação propriamente dita; os participantes são, geralmente, representados por grupos nominais, que podem realizar a ação ou serem de alguma forma afetados por ela; as circunstâncias são representadas por grupos adverbiais e sua função é adicionar informações aos processos. Existem três tipos principais de processos – material, mental e relacional – e três tipos de processos que ocupam uma posição intermediária – comportamental, verbal e existencial. Os processos materiais representam nossa experiência no mundo exterior, ações realizadas no mundo físico; os processos mentais representam experiências em nosso mundo interior, ações realizadas no mundo dos pensamentos, das sensações e dos sentimentos; os relacionais representam significados relativos à identificação e à classificação. Os processos comportamentais situam-se na fronteira entre os materiais e os mentais, realizando ações do nosso mundo interior que são exteriorizadas; os processos verbais estão entre os mentais e os relacionais, representando relacionamentos simbólicos, construídos na consciência humana e realizados por meio da linguagem; e finalmente, os processos existenciais relacionam-se a qualquer tipo de fenômeno que é reconhecido como existente.

→ **Metafunção Textual:** função relativa à organização da informação e da mensagem, é realizada pelo sistema <temático>, que divide a sentença em duas partes: o *Tema* e o *Rema*. O Tema é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, e o Rema é elemento onde o Tema é desenvolvido.

Além dessa conceituação da linguagem articulada, Halliday apresenta um enfoque da informação em que, com base da natureza recuperável ou não recuperável de uma parcela da informação, são diferenciados dois tipos de significado: o Dado (*Given*) e o Novo (*New*). A parcela de informação tratada como recuperável pelo falante será tida como *given*, e aquela tratada como não-recuperável, como *new*, sendo a recuperabilidade uma escolha do falante. Os casos mais comuns de recuperabilidade decorrem de menção prévia no discurso ou, ainda, da presença do referente no contexto da situação. Os elementos anafóricos e os dêiticos exemplificam um dado *Given*, todavia, se o falante desejar, uma determinada parcela de informação não presente em discurso prévio ou no contexto pode ser apresentada como *Given*. Por outro lado, uma parcela de informação que não tiver ocorrido no contexto anterior ou que constituir algo inesperado, mencionada ou não no contexto anterior, será considerada *nova*. A inter-relação entre informação *nova* e informação *dada* gera uma unidade de informação, caracterizada por constituir-se obrigatoriamente de um elemento novo e opcionalmente de um elemento dado. Normalmente o elemento dado precede o elemento *novo*. A

unidade de informação pode ser uma sentença, mais do que uma sentença e menos do que uma sentença.

Existe uma estreita relação semântica entre estrutura da informação e estrutura temática. Apesar de os pares *tema/rema* e *dado/novo* não constituírem sinônimos, nos casos não-marcados há uma correspondência entre eles, de tal forma que o *tema* sempre codificará informação conhecida e o *rema*, informação nova.

Por fim, pode-se ressaltar que cada tipo de processo relaciona-se a um tipo diferente de significado e, conseqüentemente, seus participantes realizam funções diferentes. Além disso, a metafunção textual imbrica-se com a informação.

Halliday distingue ainda três parâmetros dentro do contexto social em que produz o fenômeno lingüístico:

- ⇒ *Field of discourse* – relativo ao tipo de atividade ou relação social que tem lugar durante o processo comunicativo;
- ⇒ *Tenor of discourse* – refere-se aos participantes no processo comunicativo e suas relações sociais;
- ⇒ *Mode of discourse* – refere-se ao tipo de linguagem empregado e ao canal de transmissão.

Segundo o autor, esses três parâmetros de contexto social estabelecem relação com as metafunções da linguagem mencionadas anteriormente. A correspondência pode ser resumida como se segue (Velasco 2003:53):

- ⇒ *Field of discourse* → função ideacional
- ⇒ *Tenor of discourse* → função interpessoal
- ⇒ *Mode of discourse* → função textual.

Em síntese, como destaca Neves (2001:60) “a gramática organiza as opções em algumas redes de sistemas dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas, seja qual for o uso que esteja fazendo da língua”. Esses diferentes conjuntos de sistemas codificam diferentes espécies de significado, e se ligam às diferentes funções da linguagem.

Após a apresentação deste breve panorama, vale ressaltar que o estudo dos dicionários infantis ilustrados aqui proposto toma como referência a perspectiva funcionalista de estudo da linguagem, por inserir o texto dicionarístico na dimensão comunicativa, ao considerar fatores que condicionam o uso efetivo da linguagem e não os aspectos normativos, conforme discutido no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – O ESTUDO LINGÜÍSTICO DOS DICIONÁRIOS

“As palavras arroladas no dicionário dão testemunho de uma cultura; no caso da língua portuguesa, o nosso vocabulário registra não só os símbolos da nossa cultura brasileira, mas também de muitas outras culturas de que somos herdeiros”.(M.^a T. Biderman, *Dicionário Contemporâneo do Português*.)

2.1 A dimensão semiótica do dicionário

É comum que os dicionários sejam tomados como obras de estrutura rígida, formada por elementos separados uns dos outros, sem continuidade. Essa impressão decorre da própria organização alfabética de sua nomenclatura. A noção de descontinuidade, entretanto, é apenas aparente, pois, como afirma Krieger (2001:225), os dicionários são, na verdade, espaço de produção de significação, e como tal um objeto semiótico:

“(…) para que uma obra de referência receba o nome de dicionário, ela deve comportar sempre uma definição em sua organização microestrutural. Trata-se, em linhas gerais, de uma operação de transposição de significados entre a palavra de entrada e seus definidores. Essa equação semântica, por si só, já confere ao dicionário uma dimensão semiótica, cristalizada pela discursividade intrínseca ao enunciador definidor”.

Como comenta Lara (1996:15), os dicionários são utilizados por instantes curtos, geralmente para uma consulta que auxilie a leitura ou a redação de outro tipo de texto, e a obviedade do uso dessas obras pelas pessoas faz que a reflexão sobre sua constituição pareça talvez supérflua ou desnecessária. Em outras palavras, o entendimento do senso comum sobre os dicionários é o de que constituem uma listagem de palavras em que se podem buscar informações sobre sua grafia, pronúncia, significado e usos possíveis. São concebidos como catálogos verdadeiros da língua e da comunidade lingüística e não como obras de autores particulares, sujeitos a preferências, ideologias, visões de mundo, mas como se representassem a língua em si, como a língua da sociedade em seu conjunto. São, portanto, textos em cuja veracidade a comunidade lingüística crê, apresentando assim uma característica de autoridade, como um *corpus* definitivamente fixado.

Um olhar mais atento aos dicionários, entretanto, revelará um texto complexo, fruto da reflexão sobre a língua e cuja significação transcende as unidades oracionais.

O “livro-dicionário” é um produto verbal complexo e, como tal, requer investigação científica que permita elucidar as realidades semânticas, semióticas e normativas que o constituem enquanto fenômeno lingüístico, de forma que o dicionário não seja tomado como um simples repertório, resultante da aplicação dos métodos lexicográficos, apenas.

Acerca da natureza do texto dicionarístico, Faulstich comenta:

“Um dicionário não é um depositário de palavras. É texto de referência e, por isso, tem como princípio fornecer ao leitor informações básicas sobre a ‘vida’ de cada palavra. Para o lexicógrafo, a palavra é uma unidade complexa que se estrutura pela combinação fonológica, morfológica e sintática de seus componentes, antes de adquirir o estatuto de registro semântico. Como signo lexicográfico, ela é uma porção multifacetada, dentro da microestrutura [...]. O resultado é que o texto dicionarístico é mais que uma sequência de microestruturas; é, de fato, um discurso que atesta a práxis lingüística de uma civilização”.

O tratamento lingüístico dos dicionários é relativamente recente, entretanto, nas últimas décadas, tem havido um grande desenvolvimento de estudos que apresentam uma reflexão teórica e crítica sobre os textos dicionarísticos.

Neste trabalho de pesquisa, entende-se que o estudo crítico dos dicionários, com base em critérios científicos, poderá contribuir para o esclarecimento do escopo da dicionarística, primordialmente da que se ocupa da elaboração de dicionários infantis ilustrados. De modo geral, os dicionários precisam ser bem elaborados, porque têm como função básica ser um instrumental pedagógico que auxilia no ensino da língua portuguesa. O que se espera é que a aprendizagem se manifeste no uso real, no cotidiano do aprendiz, por meio dos conhecimentos adquiridos a médio e a longo prazos.

Ainda, do ponto de vista da teoria e da prática lexicográfica, os estudos críticos podem advertir os elaboradores e os professores de que os dicionários são igualmente livros didáticos, objetos de formação lingüística e obras de referência.

Nesse contexto, vale destacar que os dicionários infantis ilustrados, que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa, são tomados na dimensão lingüística e semiótica, e compreendidos como textos multissemióticos. Normalmente, as imagens contidas em um dicionário são pensadas como acessórios ou adornos dos textos de definição de cada verbete. O que se pressupõe aqui, todavia, é que as representações visuais são elementos que veiculam informações, que devem aparecer conjugadas com o texto verbal, a fim de fornecer ao leitor uma descrição mais precisa do significado de um vocábulo, e não dispostas de forma aleatória nos verbetes.

Em contrapartida, vale dizer que no Brasil, ainda hoje, os dicionários infantis continuam a receber pouca atenção tanto dos produtores quanto dos investigadores em lexicografia. Nesse contexto, é que se discute a seguir o papel do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na orientação da produção de dicionários para o público infantil.

2.2 PNLD e dicionários infantis

No Brasil, o ano de 2005 foi particularmente importante para a produção de obras lexicográficas destinadas ao público infantil em razão de o Ministério da Educação, em uma iniciativa pioneira no país, ter lançado um processo de avaliação e seleção de dicionários para o Programa Nacional do Livro Didático 2006 (PNLD/2006).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído no ano de 1985, sob a coordenação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), vinculada ao Ministério da Educação, tendo como objetivo principal promover a aquisição e a distribuição de livros às escolas públicas brasileiras. Em 1996, a FAE é extinta; o PNLD, após ser reformulado, passa a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e assume a função de realizar a avaliação pedagógica dos livros didáticos em parceria com universidades federais. Ao final do processo de avaliação, o MEC elabora um documento intitulado “Guia de Livros Didáticos”, em que são apresentados os critérios que nortearam a avaliação dos livros, bem como as resenhas das obras aprovadas, passíveis de escolha por parte dos professores. O Guia é, então, enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha dos livros didáticos. Os livros são analisados de acordo com a seguinte classificação: *recomendados com distinção*, *recomendados*, *recomendados com ressalvas* e *excluídos*.

No ano de 2001, o PNLD realizou a primeira avaliação de dicionários para estudantes de 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental, utilizando-se do mesmo sistema de classificação empregado na avaliação dos livros didáticos e, ainda, uma classificação por estrelas. Nesse processo foram avaliadas 35 obras lexicográficas, assim classificadas:

- 6 Recomendadas com Distinção
- 6 Recomendadas
- 11 Recomendadas com Ressalvas
- 12 Excluídas

Seis dicionários foram classificados com três estrelas: Miniaurélio Século XXI Escolar, da Editora Nova Fronteira; Ruth Rocha, da Editora Scipione; Celso Pedro Luft e Maria Tereza Camargo Biderman, ambos da Editora Ática; Sérgio Barcellos Ximenes, da Editora Ediouro, e o Minidicionário Júnior, da Editora FTD. Outras seis obras receberam duas estrelas, enquanto onze dicionários obtiveram uma estrela.

Foi elaborado, então, o “Guia de Dicionários da Língua Portuguesa”, em que são apresentados os critérios de avaliação das obras, bem como as resenhas dos dicionários aprovados para a seleção pelos professores.

Os dicionários foram distribuídos pelo Ministério da Educação a cada criança matriculada na 1.^a série do ensino fundamental público para uso pessoal. Os dicionários distribuídos eram de propriedade do aluno e deveriam ser usados até a 8.^a série.

Em 2005, a política de seleção e distribuição de dicionários foi reformulada, tendo por base os resultados de leitura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ensino fundamental, que, segundo o MEC, indicaram que não houve melhora na média do aprendizado da língua portuguesa com o uso dos dicionários distribuídos e usados entre os anos de 2001 e 2003, cerca de 38,9 milhões de exemplares.

A proposta do PNLD 2006 é de que os dicionários passem a ser de uso coletivo, de modo que cada sala de aula de 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental tenha dois acervos, cada um constituído de 9 dicionários², adequados à faixa etária dos estudantes, e, ainda, que os professores recebam orientações para a utilizar o material em sala de aula.

Foram inscritos 60 dicionários para avaliação, tendo sido selecionados dezoito deles, segundo os critérios do edital do PNLD/2006.

Em resumo, apresentam-se os principais critérios de avaliação do PNLD 2006:

1. Pertinência e representatividade do vocabulário selecionado para o público-alvo

- a) A obra deve reunir palavras pertinentes para o nível de ensino e o aluno visados, com graus diversos de dificuldade.
- b) Os dicionários devem privilegiar o português contemporâneo do Brasil e incluir palavras empregadas em diferentes áreas de conhecimento; palavras que façam parte do vocabulário presente nos cadernos para crianças e jovens em jornais de grande circulação, nas revistas

² A composição dos acervos está detalhada no Capítulo 6, referente à metodologia de pesquisa.

para público infanto-juvenil, na literatura adotada nas escolas de Ensino Fundamental; como também empréstimos, recentes ou não e expressões idiomáticas.

c) Como material auxiliar na produção de textos, os dicionários deverão indicar os diferentes níveis de formalidade/expressividade.

2. Qualidade das definições (inclusive por imagens)

a) As definições devem estar livres de erros.

b) As ilustrações, especialmente quando utilizadas como parte indissociável das definições, devem ser pertinentes e corretas.

c) As definições devem ser em linguagem acessível ao aluno visado.

d) Não podem ser apresentadas definições e/ou ilustrações preconceituosas ou estereotipadas, tornando-se ele próprio um instrumento de legitimação e disseminação desses pontos de vista.

3. Grafia

a) Os vocábulos deverão estar livres de erros ortográficos que afastem a(s) grafia(s) consignada(s) pela obra daquela(s) prescrita(s) pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.

4. Contextualização

a) Observação da presença, para cada acepção, de exemplos ou abonações que auxiliem o aluno na compreensão dos empregos possíveis para dado vocábulo.

5. Informação gramatical

a) A classe gramatical deve pautar-se pela Nomenclatura Gramatical Brasileira.

b) Observação de indicação das propriedades morfossintáticas (gênero dos nomes; transitividade dos verbos).

c) Observação das irregularidades na flexão, tais como a existência de formas supletivas, de defectividade ou de abundância nos paradigmas flexionais.

Como se disse no início, a publicação de um edital especificamente voltado a estabelecer critérios de produção de dicionários destinados ao público infantil é, sem dúvida, um avanço no sentido do aperfeiçoamento da prática lexicográfica no Brasil. Para os objetivos deste trabalho, destaca-se especialmente o papel atribuído à ilustração como parte indissociável da definição e cujo conteúdo deve ser observado, no sentido de veicular informações precisas e pertinentes, livres de erros, preconceito ou estereótipo.

CAPÍTULO 3 – A MULTIMODALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES

“De qualquer modo, interessar-se pela imagem é também interessar-se por toda a nossa história, tanto pelas nossas mitologias quanto pelos nossos diversos tipos de representações. A riqueza da conduta contradiz a redução da imagem à imagem da mídia ou às novas tecnologias: estas são apenas as transformações mais recentes, se não as últimas, dos signos visuais que nos acompanham, como acompanharam a história da humanidade” (Joly, M.; Introdução à análise da imagem).

3.1 A comunicação multissemiótica

O trabalho desenvolvido por Kress e van Leeuwen (1996) destaca que, nos últimos séculos, as sociedades ocidentais têm valorizado a linguagem verbal como modo dominante de comunicação, com a escrita ocupando um estatuto superior à fala e aos outros modos semióticos – como desenhos, fotos, imagens –, considerados como suportes ilustrativos da coisa real. Todavia, ressalta também que, com o acelerado desenvolvimento das tecnologias, atualmente essa noção de predominância da escrita tem-se modificado, dando lugar a um paradigma de comunicação em que a linguagem verbal constitui apenas um dos diversos modos representacionais.

Isso significa dizer que, apesar de a escrita e a fala terem sido mais valorizadas pela cultura ocidental durante séculos, outros modos semióticos sempre se fizeram presentes na comunicação humana, embora muitas vezes ocupassem um papel secundário ou acessório. Por outro lado, as inovações tecnológicas da pós-modernidade, como o advento da Internet e o avanço nas telecomunicações, provocaram mudanças em nosso cotidiano como um todo e, de forma ainda mais marcante, nas práticas de linguagem escrita – a construção dos textos passou a articular recursos de diversas ordens semióticas (cores, imagens, sons) para a transmissão da informação, e a linguagem visual passou ocupar um lugar de maior evidência. Exemplos expressivos dessas mudanças podem ser observados na configuração das páginas da Internet, em que o uso de diversos modos de representação – textos, imagens em movimento, sons – amplia as possibilidades de constituição e comunicação textual e torna o texto em rede particularmente flexível para a leitura. Diferentes linguagens se articulam por meio de subtítulos relacionados por *links*, gerando assim a possibilidade de o leitor, a partir de

uma mesma entrada, construir textos distintos, conforme as escolhas que faz durante seu percurso de leitura.

Em síntese, segundo os autores, a comunicação atual é multissemiótica, e o emprego de recursos visuais e sonoros assume um novo direcionamento: a informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos, que são parte da composição do sentido do texto. A linguagem visual não é concebida como dependente do aparato verbal. Ao contrário, os dois modos de representação são tomados em suas particularidades e cada qual possui limitações e potencialidades, ou seja, os dois modos de linguagem não fazem a mesma coisa e não coexistem simplesmente. Assim, não há que se falar em simples “tradução” de um modo de linguagem para outro. Textos verbais, visuais ou sonoros não veiculam o mesmo significado de uma mesma maneira, ou melhor, nem mesmo veiculam o mesmo significado. Cada um deles pode ser mais bem utilizado para determinado aspecto comunicativo, dependendo daquilo que se deseja informar.

3.2 A multimodalidade

É nessa perspectiva de mudança dos padrões de comunicação da atualidade que Kress e van Leeuwen propõem pensar a linguagem constituída como multimodal, em que o sentido de uma mensagem é resultante das relações que se estabelecem entre os diferentes modos de representação utilizados para sua composição.

Em outras palavras, a teoria da multimodalidade prevê que, na produção de um texto, são utilizados intencionalmente diversos tipos representacionais e, portanto, não será suficiente ler a mensagem atentando-se apenas à linguagem escrita, sob o risco de se ter um entendimento parcial do que está sendo expresso no texto.

Nesse contexto, são então considerados como recursos significativos todos os modos semióticos da cultura humana presentes em um texto, os tipos de fonte, a organização de espaços, a presença de ilustrações, fotos e imagens, entre outros, que são partes do texto – e como tal meios de expressão do seu conteúdo –, com as quais o leitor interage na construção do significado.

Os autores destacam que a linguagem verbal e a linguagem não-verbal não desempenham o mesmo papel, por outro lado, não apenas coexistem em um mesmo espaço. Nas composições multimodais, o que de fato existe é uma forte interação que, gradualmente, provoca efeitos reais sobre a modalidade escrita.

Outro aspecto importante é o fato de que, ao contrário do que comumente se pensa, as representações visuais não são neutras ou aleatórias, carregam, na verdade, um forte conteúdo ideológico.

3.3 O letramento visual

O trabalho de Kress e van Leeuwen abre uma nova perspectiva para a análise de textos ao considerar os vários sistemas de significação da linguagem humana, dentro de um contexto de cultura. Esse paradigma lingüístico tem como conseqüência a necessidade de que se estabeleçam novas estratégias de letramento³, no sentido de capacitar os leitores a entenderem a articulação das diferentes modalidades que podem compor um texto.

Em outras palavras, trata-se da necessidade de um letramento visual, de que seja desenvolvida a capacidade de compreensão de todos os elementos que se apresentam juntamente com o verbal em um texto, oral ou escrito.

Discutindo sobre o tema, Vieira (2004) afirma:

“[...] O letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores, e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo”.

Kress e van Leeuwen afirmam ainda que “assim como o conhecimento de outras línguas pode abrir novas perspectivas sobre a nossa própria língua, o conhecimento de outros modos semióticos pode abrir novas perspectivas sobre a linguagem” (1996:25)

Os autores apresentam, então, uma proposta de metodologia, com propósitos práticos e críticos, para a análise de textos produzidos a partir de diversos modos de linguagem, sem que se pense separadamente em cada um deles, ressaltando que a linguagem visual não é de compreensão transparente e universal, mas culturalmente específica.

³ Ultrapassa os objetivos deste trabalho a discussão aprofundada da noção de letramento. De forma geral, pode-se dizer que o termo letramento refere-se a conhecer e fazer uso da função social da escrita e da leitura, em oposição ao processo de aquisição de habilidades requeridas para a leitura e a escrita. Por outro lado, vale dizer que Kress e van Leeuwen falam em dois tipos de letramento, que denominam o “velho” e o “novo” letramento, em referência às práticas de leitura e escrita em que a comunicação visual é tida como subordinada à linguagem verbal e ao novo paradigma de comunicação, em que verbal e visual existem lado a lado.

3.4 A Gramática Visual

Para o estudo de textos multissemióticos, Kress e van Leeuwen propõem pensar em uma gramática da linguagem visual, entendida não como um conjunto de regras a ser seguido, mas como uma descrição do modo como as imagens se combinam em composições visuais de maior ou menor complexidade, de forma semelhante à idéia da gramática da linguagem verbal entendida como descrição das regras de combinação entre elementos formais para compor palavras, frases e textos.

Nesse contexto, acrescentam ainda que gramática, geralmente, tem sido entendida como algo formal e estudada de forma isolada do sentido. Entretanto, a abordagem por eles apresentada tem como base a idéia de que a gramática visual desempenha um importante papel na produção do significado e tem como inspiração estudos lingüísticos que enxergam formas gramaticais como recursos para codificar interpretações da experiência e formas de interação social:

“Pretendemos estabelecer os inventários das principais estruturas composicionais, que têm se estabelecido como convenções no curso da história da semiótica visual e analisar como elas são usadas para produzir significado pelos atuais produtores de imagens” (Kress e van Leeuwen, 1996:1).

Segundo os autores, essa Gramática Visual refere-se a diferentes interpretações da experiência e a diferentes formas de interação social e pode orientar a análise dos mais diversos tipos de composições visuais – pinturas, *layouts* de revistas, quadrinhos, gráficos científicos, materiais pedagógicos.

Fazendo uma analogia com a linguagem verbal, tomam como referência para o seu trabalho os estudos lingüísticos desenvolvidos por Halliday (1985), que considera que “a gramática vai além de regras formais de correção, é um recurso de representação de padrões de experiência [...] Ela capacita o ser humano a construir uma imagem mental da realidade para compreender sua experiência sobre o que acontece ao seu redor ou dentro de si mesmo”.

Ainda com base no trabalho de Halliday, afirmam que cada semiose satisfaz tanto a uma função ideacional – uma função de representação do mundo fora de nós –, como a uma função interpessoal – a função de atores das interações sociais, das relações sociais.

A analogia com a linguagem verbal, entretanto, não implica que as estruturas visuais sejam iguais às estruturas lingüísticas. A relação entre elas se dá de forma mais geral. De acordo com os autores, os significados que podem ser realizados na linguagem verbal e na

comunicação visual coincidem em parte – isto é, algumas coisas podem ser expressas visualmente e verbalmente –, e em parte divergem – algumas coisas podem ser ‘ditas’ visualmente apenas, outras verbalmente apenas. De qualquer forma, mesmo quando algo pode ser ‘dito’ visualmente e verbalmente, a forma pela qual isto é dito é diferente. Por exemplo, o que é expresso pela língua por meio da escolha entre diferentes classes e estruturas semânticas, na linguagem visual é expresso por meio da escolha, por exemplo, entre diferentes cores ou diferentes estruturas composicionais. (Kress, 1996:55).

Isto significa que o modo semiótico verbal e o modo semiótico da imagem cada um tem seu modo particular de realizar. O que na língua é realizado por palavras, pela categoria de ação dos verbos, na linguagem visual se dá pela análise de vetores. O que na língua é determinado por preposições locativas é realizado nas imagens por características formais que criam o contraste entre o primeiro plano e o fundo. Isso não quer dizer que todas as relações que ocorrem em um código tenham correspondência com o outro, como eles enfatizam:

“Embora tanto a estrutura visual quanto a estrutura verbal possam ser usadas para expressar significados a partir de uma fonte cultural comum, temos insistido que os dois modos não são simplesmente meios alternativos de ‘representar a mesma coisa’ (...) Essa distribuição do que pode ser feito com a linguagem ou com as imagens não é fixa, nem inteiramente dada junto com a natureza desses dois modos de comunicação” (Kress e van Leeuwen, 1996:75).

O foco do trabalho de Kress e van Leeuwen está na comunicação visual contemporânea das sociedades ocidentais, portanto eles não propõem uma gramática universal, ao contrário, entendem que a linguagem visual não é transparente e universalmente entendida, mas culturalmente específica. Além disso, enfatizam que as estruturas pictóricas não são meras reproduções das estruturas da realidade. Aparentemente neutras e puramente informativas, na verdade, as estruturas pictóricas nunca são meramente formais, elas possuem uma profunda e importante dimensão semântica e podem ser mediadas por ideologias, da mesma forma que a linguagem verbal.

Por isso a proposta de uma gramática da linguagem visual se apresenta como uma ferramenta para a análise de textos multimodais que pode ser útil tanto para a prática, ou seja, para a construção desses textos, quanto para a análise crítica, em uma verificação dos significados que estão ligados aos elementos e que podem ser interpretados.

Segundo os autores, diferentes padrões de composições visuais podem produzir diferentes representações de um mesmo aspecto do mundo, ou seja, duas composições diferem entre si não apenas pelos elementos que excluem ou incluem, mas também pela forma

como relacionam seus elementos, pela sua estrutura. Um arranjo simétrico dos elementos, com fundo neutro, impessoal, estático, contrasta com outro, em que os mesmos elementos ocorrem em um arranjo dramático e dinâmico, produzindo significados distintos. Essas relações podem ser transformadas em formas lingüísticas, mas o ponto de reflexão é de que forma elas podem realizadas por meios pictóricos.

A Gramática Visual é construída em três direções básicas: os elementos que compõem as representações pictóricas, ou participantes, os tipos de estruturas visuais existentes e a composição e a modalidade, dos quais se apresenta uma síntese a seguir.

3.4.1 Os participantes

Os elementos que integram uma composição gráfico-visual constituem o que os autores denominam de *participantes*. Todo ato semiótico envolve dois tipos:

a) Participantes interativos: participam do ato de comunicação – “quem fala e ouve, escreve e lê ou produz as imagens ou as vê” (Kress, 1996:46). São denominados *image-producers* e *image-viewers* para indicar, respectivamente, aqueles que produzem textos imagéticos e os seus “leitores”.

Os participantes interativos são normalmente identificados como os produtores e os “leitores” implícitos de um texto imagético, entretanto podem também estar explicitamente representados na imagem.

b) Participantes representados: o assunto da comunicação – sobre o que ou quem se fala, escreve ou produz imagens –, pessoas, lugares, coisas, processos (incluídos os aspectos abstratos).

Os participantes representados ocorrem de forma distinta nas representações visuais abstratas, como diagramas e esquemas, e nas representações concretas (ou naturalísticas). Nas primeiras, podem ser identificados por meio de formas geométricas, setas, linhas etc., de acordo com o tipo de referentes a que se reportem – pessoas, processos, circunstâncias, coisas, características –, sendo que, nas representações concretas, a identificação dos participantes representados é feita de forma funcional, mais que formal, conforme será discutido no decorrer desta seção.

É importante frisar, também, que os participantes que se relacionam em uma composição visual, seja ela abstrata ou concreta, podem ser de diferentes tipos: figuras,

esquemáticas ou concretas; formas abstratas, com ou sem rótulos e legendas; palavras, incluídas ou não em caixas ou outras formas; letras, entre outros. Isto significa dizer que a natureza dos participantes é heterogênea, pode, inclusive ser verbal, mas os meios semióticos que os trazem juntos em uma estrutura semântica são visuais. A chave para a leitura desses textos, portanto, recai no entendimento dos meios semióticos visuais que são usados para consolidar estes diferentes elementos em um todo coerente, em um texto. Estruturas visuais relacionam elementos visuais uns com os outros; esses elementos visuais, entretanto, podem ser eles mesmos heterogêneos – uma palavra como um elemento visual, um trecho como elemento visual, a imagem como elemento visual, um número ou equação como elemento visual. (Kress e van Leeuwem, 1996: 55)

3.4.2 As estruturas visuais

Dependendo do modo como os participantes são relacionados entre si em uma composição pictórica, dispõe-se de estruturas conceituais ou de estruturas narrativas de significação. Em outras palavras, existem recursos visuais para representação de relações interacionais ou conceituais entre os participantes retratados nas imagens.

Quando as estruturas visuais de representação apresentam ações, eventos, processos de mudança, arranjos espaciais transitórios, são denominadas narrativas. Por outro lado, quando representam os participantes em termos de classe, estrutura ou significado, isto é, de seus traços essenciais, suas características relativamente constantes, tais como forma, cor, parentesco, são denominadas de estruturas conceituais.

3.4.2.1 Estruturas narrativas

Na linguagem visual, a narrativa compreende situações em que os participantes estão conectados, fazendo algo com ou um para o outro, e corresponde a padrões vetoriais relativos à interatividade entre esses participantes. A marca de uma “proposição” narrativa é a presença de um vetor, que, nas composições imagéticas, é formado por uma linha oblíqua, diagonal, freqüentemente bastante forte, que une os elementos retratados. Os vetores podem ser formados pelo corpo ou um de seus membros (braço, mão, perna, asa), por instrumentos “em ação”, entre vários outros meios. Nas representações abstratas, os vetores podem ser realizados por meio de elementos gráficos como linhas que explicitem a direcionalidade do processo.

De acordo com o tipo de vetor, o número e os tipos de participantes envolvidos, distinguem-se os processos narrativos: processos de ação, processos reacionais, processos mentais e de fala, processos de conversão.

a) Processos de ação

Os processos de ação podem ser representados por estruturas visuais transacionais ou não-transacionais, de forma similar ao que ocorre com as estruturas lingüísticas transitivas e intransitivas.

O participante do qual se origina o vetor ou forma o vetor, no todo ou em parte, é denominado o ator do processo de ação, e o participante para quem a ação é direcionada, o alvo desse processo. Nas representações, o ator é o participante mais evidente, seja pelo tamanho, pelo lugar que ocupa na composição ou ainda pelo contraste com o segundo plano, saturação de proeminência da cor, perspicácia do foco através da saliência para os leitores.

Uma estrutura não-transacional é composta de apenas um participante, que será sempre o ator, não havendo um alvo. A ação não é feita para ou dirigida a alguém ou a alguma coisa. O processo de ação não-transacional é, então, análogo ao verbo intransitivo na linguagem verbal. Uma estrutura narrativa transacional, em contrapartida, é composta por dois (ou mais) participantes, sendo um o ator (ou atores), o outro, o alvo (ou alvos). O ator em um processo transacional não é somente o participante que atua (como no processo não-transacional), mas o participante que incita o movimento. Dessa forma, a estrutura transacional imagética assemelha-se à estrutura transitiva verbal, na qual o verbo necessita de um complemento.

Existem também estruturas transacionais denominadas bidirecionadas, em que cada participante tem, ao mesmo tempo, o papel de ator e de alvo, sendo, neste caso, denominados *interatuantes*.

b) Processos reacionais

O processo reacional refere-se às composições em que o vetor é formado pela linha dos olhos, isto é, pela direção do olhar de um ou mais participantes representados. Essa direção pode estar dentro ou fora da figura representada. Nesses casos, há um *reacter* (aquele que olha), e não um ator, e um *phenomena* (aquele ou aquilo que é olhado), e não um alvo. O *reacter* necessariamente será representado por um ser humano ou um ser animado, uma criatura com olhos visíveis, que possua pupilas e capacidade de expressão facial.

Como as ações, as reações podem ser transacionais ou não-transacionais.

c) Processos de fala/mentais

As estruturas visuais podem representar processos mentais ou de fala por meio de um tipo especial de vetor – os balões de pensamento e de diálogo, comuns, por exemplo, em tirinhas e em telas de caixas eletrônicas. O realce oblíquo dos balões de pensamento ou de diálogo conecta desenhos de falantes ao seu discurso ou pensamento. Como nas reações transacionais, esses processos conectam um ser humano (ou animado) a um conteúdo, mas, enquanto as reações transacionais envolvem conteúdos da percepção, no caso de balões de pensamento e outros artificios similares, há conteúdos de um processo mental interno (pensamento, sentimentos etc.), e, no caso de vetores de fala, o conteúdo de uma fala. Da mesma forma que o *phenomenon* de uma reação transacional, que é mediado por um *reacter*, o conteúdo de balões de pensamento ou de diálogo não é representado diretamente, é mediado por um *senser*, no caso de balão de pensamento, ou *speaker*, no caso de um balão de diálogo.

d) Processos de conversão

São estruturas visuais que se referem a modelos de comunicação formados por um processo em cadeia. Nesses casos, há um terceiro tipo de participante, denominado *relay*: alvo em relação a um participante e ator em relação a outro; não repassa somente o que recebe, mas o transforma.

Esse tipo de estrutura é empregado normalmente para a representação de eventos naturais, como a cadeia alimentar e o ciclo hidrológico.

3.4.2.2 Estruturas conceituais

As estruturas de representação visual de natureza conceitual retratam os participantes em termos de sua significação, classe ou estrutura. Os participantes não fazem algo para ou com outros participantes e, portanto, não têm papel de ator e alvo. Essas estruturas referem-se ao modo pelo qual os participantes se combinam para compor um todo maior e podem ser de três tipos:

a) Classificatórias

Em que os participantes são relatados como em uma estrutura hierárquica ou taxionômica: um participante desempenha o papel de subordinação em relação a outro participante, superordenado. Estruturas classificatórias representam participantes em termos

de seu lugar na ordem estática, e em relação a rótulos e a explicações verbais que os acompanham.

Para retratar a essência de estabilidade e de atemporalidade das classificações, os participantes são freqüentemente representados de um modo mais objetivo, descontextualizado. O fundo costuma ser plano e neutro, a profundidade é reduzida ou ausente, o ângulo é frontal e objetivo e freqüentemente há palavras no espaço da figura.

As taxinomias ou hierarquias podem estar implícitas ou explícitas e é importante que se diga que não refletem simplesmente classificações naturais ou reais. Segundo os autores, assim como na língua, a naturalização não é natural (Kress, 1996:81). Quando determinados participantes são dispostos conjuntamente em um sintagma que estabelece uma classificação, significa que eles foram julgados como membros de uma mesma classe para serem lidos como tais. A imagem não apresenta a relação, ela é a própria relação.

b) Analíticas

O processo analítico relata participantes em uma estrutura parte-todo e envolve dois tipos de participantes: um portador (representado como o todo) e diversos atributos possessivos (representados como as partes).

c) Simbólicas

Processos simbólicos relatam o que um participante significa ou é, sendo subdivididos em dois grupos: atributivo e sugestivo.

O processo conceitual simbólico atributivo caracteriza-se pela presença de um portador (o participante cujo significado ou identidade é definido na relação representada) e de um atributo simbólico (que representa o significado ou a identidade por ele mesmo). São imagens genéricas que descrevem não um momento específico, mas uma essência generalizada, apresentam como características principais a falta de detalhes e a atribuição de significados por meio de uma atmosfera que, geralmente, é formada por uma mistura de cores, por uma tonalização ou iluminação específicas e o participante aparece, muitas vezes, como um contorno ou silhueta.

Além de analisarem a forma como as imagens representam relações entre pessoas, lugares e coisas que retratam, e a complexidade de relações que podem existir entre imagens e seus “leitores”, Kress e van Leeuwen, concebendo o texto a partir de sua organização visual, mesmo que contemple outros modos de linguagem, propõem pensar na composição do todo

significativo, bem como na veracidade e confiabilidade das representações visuais, ou modalidade, ambas discutidas a seguir.

3.4.3 A composição

A composição corresponde à maneira pela qual os elementos representacionais e interativos são arranjados para se relacionarem um com outro, o que ocorre por meio de três sistemas inter-relacionados:

a) o valor da informação, que se refere à localização dos elementos (participantes e sintagmas que se relacionam entre si e com o leitor, nas diversas zonas da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem, conferindo a eles valores de informação específicos.

b) a saliência, em que os diversos elementos do texto são produzidos para atrair a atenção do leitor em diferentes níveis: podem aparecer no plano principal ou no plano de fundo, com distintos tamanhos, contrastes em valores tonais, diferenças de formas, cores etc.

c) a moldura/enquadramento (*framing*), que relacionada à presença ou à ausência de artifícios divisórios para desconectar ou conectar os elementos da imagem, compõe o significado de forma conjunta ou não.

Segundo os autores, esses três princípios de composição aplicam-se tanto à construção de textos visuais simples como também a textos que combinam o verbal e a imagem, em qualquer meio (televisão, computador, livros etc).

Na análise da composição, textos multimodais podem ser tomados como produto de várias semioses, que, por sua vez, podem ser analisadas separadamente ou em caminho integrado; os significados do todo podem ser tratados como a soma do significado das partes, ou as partes podem ser olhadas como interagindo e afetando umas às outras. Esta análise pode ser explicitada a partir de alguns pares informacionais, discutidos a seguir.

◆ O Dado e o Novo

A localização da informação à esquerda ou à direita do *layout* da página confere valores distintos de significação. Quando existe um uso significativo do eixo horizontal em imagens ou *layouts*, em que alguns elementos são posicionados à esquerda e outros à direita, aqueles localizados à direita são representados como *dado*, isto é, como um conteúdo

informativa já conhecida do leitor, e aqueles posicionados à esquerda, como *novo*, que corresponde a algo não conhecido e para o qual se deve prestar maior atenção.

◆ **O Real e o Ideal**

Nas composições visuais, a localização dos elementos na parte superior e na parte inferior do espaço da imagem ou da página também confere significações distintas. Aquele que está localizado ao pé da página é apresentado como informação *real*, e o que está localizado no topo, como *ideal*.

◆ **O Centro e a Margem**

As margens são elementos dependentes nas composições pictóricas. Aquilo que é apresentado no centro corresponde ao núcleo da informação a que todos os outros elementos em algum sentido estão sujeitos.

3.4.4 A projeção/saliência

A integração das diversas semioses em uma composição tem por objetivo produzir textos, posicionando e ordenando elementos para dar sentido ao todo e para conferir-lhe coerência. Uma composição visual pode apresentar diferentes graus de projeção/saliência para seus elementos. O dado pode ser mais relevante/saliente que o novo ou vice-versa, ou ambos podem ser igualmente salientes/projetados, o mesmo ocorrendo com o ideal e o real. Entretanto, a saliência/projeção não pode ser objetivamente medida, pois é o resultado de uma complexa interação, da relação entre um conjunto de fatores, tais como tamanho, forma do foco, contraste de tom, contraste de cor, colocação no campo visual: se são assimétricos ou se aparecem em primeiro ou segundo planos. Sendo assim, a projeção é julgada com base nas pistas visuais. Segundo os autores (p. 212), os leitores da composição espacial são intuitivamente capazes de julgar o peso de vários elementos da composição de acordo com o destaque dado.

3.4.5 A modalidade

O termo modalidade vem da Lingüística e refere-se ao valor verdadeiro ou à credibilidade de declarações sobre o mundo. Tanto na linguagem verbal como na linguagem visual, a credibilidade das informações pode ser atestada por meio de marcadores de

modalidade, que são estabelecidos pelos grupos sociais nos quais interagimos, e se constituem como guias relativos de confiança à verdade das mensagens.

Os autores ressaltam, todavia, que uma teoria semiótica social da modalidade não pode intentar estabelecer a verdade ou inverdade absoluta das representações. Poderá tão-somente mostrar de que forma uma dada proposição (visual e/ou verbal) é representada como verdadeira ou não ou como mais próxima ou mais distante da realidade.

Do ponto de vista verbal, a modalidade pode ser marcada, por exemplo, pelo emprego de determinadas formas verbais (teria visto/viu, viria/vem), adjetivas (provável, possível, certo) e adverbiais (certamente, talvez, possivelmente). Por outro lado, elementos visuais como cor (saturação, modulação, diferenciação), profundidade, iluminação e brilho podem conferir maior ou menor modalidade a uma representação. Na comunicação visual, elementos pictóricos podem representar pessoas, lugares e coisas reais como se fossem imaginários e vice-versa, podem ainda retratar situações e formas hiper- ou hipo-reais.

De qualquer forma, os julgamentos de modalidade são sempre sociais, dependentes do que é considerado real (verdadeiro ou sagrado) no grupo para o qual a representação é destinada.

Os marcadores de modalidade nas representações visuais podem ser esquematizados da seguinte forma:

- (1) Saturação de cor – em uma escala que vai da saturação completa à ausência de cor (preto e branco);
- (2) Diferenciação de cor – em uma escala que vai da diversificação maximizada de cores à ausência de diversidade (monocromatismo);
- (3) Modulação de cor – em uma escala que vai de modulação completa da cor, com, por exemplo, a utilização de várias tonalidades de vermelho, até a cor fraca, sem modulação;
- (4) Contextualização – em uma escala que vai desde a ausência de contexto (*background*) até um contexto claro e detalhado.
- (5) Representação – em uma escala que vai de máxima abstração ao máximo detalhamento pictórico.
- (6) Profundidade – em uma escala que vai desde a ausência de profundidade até a máxima perspectiva.

- (7) Iluminação – em uma escala que varia da completa representação do jogo de luz e sombra e diminui até a ausência.
- (8) Brilho – em uma escala que varia de máximo número de graus de brilho até apenas dois graus: preto e branco, cinza escuro e cinza claro, ou dois valores de brilho da mesma cor.

Enfim, a modalidade é percebida a partir de uma complexa cadeia de dicas ou pistas. Uma mesma imagem pode ser abstrata para um ou vários marcadores e concreta para outros. Da mesma forma, a língua possibilita combinações complexas de diferentes pistas de modalidade, sendo que o valor das pistas depende sempre do contexto.

3.5 Dicionários ilustrados e multimodalidade

As reflexões apresentadas por Kress e van Leeuwen ampliam a análise textual para além dos limites da linguagem verbal, uma vez que os textos são tidos como construtos que englobam várias semioses em sua composição, as quais se articulam para a construção de um conjunto significativo.

Tendo por referência esse paradigma de multimodalidade da linguagem, a presente pesquisa propõe analisar dicionários infantis ilustrados considerando-os como textos produzidos a partir dos modos de representação verbal e visual, utilizados tanto na composição da macroestrutura das obras, como na composição dos verbetes.

Nesse contexto de pesquisa, considera-se, portanto, que o significado de uma definição em um verbete ilustrado advém da relação estabelecida entre os distintos elementos (verbais e visuais) que o compõem: texto da definição, ilustração e exemplificação de uso. Considera-se também que, na macroestrutura dos dicionários, são recursos expressivos a organização do espaço, o uso de cores e a tipologia das fontes, bem como o emprego de legendas e cabeçalhos.

O interesse do estudo está centrado em: 1) investigar as funções que a linguagem visual assume nos dicionários infantis e, mais especificamente, que tipo de informação é veiculada pelas ilustrações na composição dos verbetes; 2) averiguar os tipos de estruturas visuais empregados nas ilustrações dos verbetes; 3) analisar se há coerência entre o texto da definição, a ilustração e o texto de exemplificação de uso, quando houver.

Cabe ressaltar, ainda, que os dicionários em análise utilizam um tipo específico de representação visual – a ilustração –, cuja característica principal é o fato de tratar-se de uma imagem que acompanha um texto verbal.

A ilustração encerra uma forma de comunicação visual na origem da qual estão as palavras e, sendo assim, é importante esclarecer que, neste trabalho, entende-se que, dependendo do uso que se faz das ilustrações, elas podem assumir valor apenas acessório em um texto ou com ele se conjugar formando um conjunto significativo e, portanto, um texto multimodal.

A este respeito Kress e van Leeuwen (1996:51) afirmam: “O antigo entendimento ou noção teórica de ‘ilustração (imagens ilustrando textos verbais) ou de explicação (palavras explicando diagramas) não são mais um parâmetro adequado para as relações entre palavras e imagens”.

A seção seguinte apresenta uma reflexão sobre as funções que a ilustração tem assumido ao longo do tempo.

“A ilustração convive e faz parte do contexto da história da arte. Ela é um objeto de reprodução e está inserida em uma indústria cultural. Dialoga com o verbal, mas pode utilizar recursos advindos do cinema, da pintura, dos quadrinhos. Pertence a um período em que diferentes manifestações artísticas interagem, se interpenetram”. (Marisa Mokarzel, 1998)

4.1 Ilustração: do ornamento à linguagem

Quando se fala em ilustração, a idéia predominante é a de relação entre imagem e texto. A seguinte definição é apresentada por S. Le Men (*apud* Thora, 2001:2): “*Ilustração é uma representação gráfica (desenho, figura, imagem, fotografia), geralmente executada para ser inserida em um texto impresso*”. Essa noção, entretanto, tem sido discutida em diferentes direções.

O conceito tradicional de ilustração remete-nos à idéia de imagem que acompanha um texto verbal com as funções de ornamento ou de elucidação. Nessa perspectiva, à ilustração é atribuído um papel acessório da linguagem escrita, complementar à leitura do verbal.

De fato, desde o período medieval, a palavra e a imagem possuem um lugar específico de encontro: o ornamento do texto (Thora, 2001). Os manuscritos medievais, especialmente os produzidos nos conventos e abadias, eram decorados com iluminuras – desenhos, arabescos e miniaturas ornamentais empreendidos nas letras capitulares.

Na sua origem, a ilustração tinha o teor de dar renome e tornar ilustre o documento em que se encontrava. Sua presença dignificava o texto escrito. O uso decorativo das ilustrações, portanto, sempre se fez presente em boa parte da produção de materiais impressos em que as duas linguagens convivem – textos religiosos, livros infantis, materiais publicitários, jornalísticos e também dicionários.

Todavia, alguns estudos têm-se desenvolvido no sentido de buscar demonstrar que o entendimento e, conseqüentemente, o uso da ilustração como um instrumento de apoio ao verbal vem se modificando ao longo do tempo, solidificando sua posição como parte integrante das diferentes manifestações da linguagem visual. Nesse sentido, a ilustração corresponde a um recurso visual tomado com um propósito significativo, que satisfaz uma intenção comunicativa e revela significados que muitas vezes as palavras não podem

expressar. A noção de texto, dessa forma, ultrapassa os limites do verbal, passando a constituir um todo de significação, e a ilustração, de ornamento passa a linguagem, com características próprias.

Uma importante reflexão nesse sentido está presente no trabalho desenvolvido por Camargo (1998) sobre a ilustração nos livros infantis, o qual comenta:

“Atribui-se à ilustração as funções de ornar ou elucidar o texto junto ao qual ela aparece. Entretanto, várias outras funções podem estar associadas a estas, subordinando-as ou até mesmo excluindo-as. Pode-se entender que a ilustração é um dos vários subcódigos do código visual, compartilhando funções com outras linguagens visuais”.

Camargo argumenta que a ilustração compartilha também algumas características com a linguagem verbal – pode expressar significados denotativos e conotativos e possui recursos retóricos como a hipérbole, a metáfora, a metonímia e a personificação. O autor faz, ainda, um estudo sobre as funções que podem ser desempenhadas pela ilustração na estrutura do texto a partir das funções da linguagem propostas por Jakobson⁴, discutindo sobre a interação entre sistemas e, conseqüentemente, sobre a leitura do texto como um todo.

De outro lado, uma vez que a ilustração está intimamente ligada ao texto verbal, a discussão que se apresenta diz respeito à natureza da relação que se estabelece entre a imagem e o texto escrito. Dito de outra maneira, trata-se de refletir se a ilustração corresponde a uma representação razoavelmente fiel do significado do texto verbal, a uma tradução desse texto, ou ainda se constitui uma paráfrase do conteúdo expresso verbalmente. Sobre esta questão, Camargo propõe o conceito de coerência intersemiótica, discutido na seção seguinte.

4.2 A relação entre texto e imagem: coerência intersemiótica

Para análise das ilustrações como imagens que acompanham textos e com eles formam um conjunto significativo, tomamos por base a reflexão de Camargo sobre a natureza da relação que se estabelece entre os dois elementos, quando diz que “é preciso ter em conta que a imagem isolada não tem função: é só em conjunto com o texto que passa a tê-la, estabelecendo-se uma *relação semântica* entre as duas linguagens, a visual e a verbal”.

Nesse sentido, o autor afirma que, em princípio, a relação entre ilustração e texto poderia ser pensada como *tradução*, tendo em vista a noção de que tradução intersemiótica

⁴ Segundo Camargo (1998), a imagem dialoga com o texto e pode desempenhar onze diferentes funções: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalingüística, fática e de pontuação.

corresponde à transposição de uma linguagem para outra, como ocorre, por exemplo, da literatura aos quadrinhos ou da literatura à tevê e ao cinema. Argumenta, entretanto, que, no caso de ilustrações e texto, as duas linguagens ocorrem simultaneamente no mesmo espaço, diferentemente dos exemplos citados, em que se tem ou o livro, ou a revista de quadrinhos, ou a tela de tevê ou a tela de cinema, cada um desses veículos com características diferenciadas.

Propõe então pensar a relação entre texto e ilustração como uma aproximação do que ocorre no teatro entre o texto da peça e os elementos visuais que a compõem – o cenário, o figurino e a iluminação. Sobre esse argumento, afirma:

“Não se espera que o cenário, o figurino ou a iluminação traduzam o texto. O que se espera é que haja coerência entre esses diversos elementos que integram a linguagem teatral, em relação a uma determinada linha de direção ou, em outras palavras, em relação a uma determinada orientação semântica”.

Entendendo que a ilustração não é tradução da linguagem verbal, mas que estabelece com ela uma relação semântica – nos casos ideais, uma relação de coerência – e tomando de empréstimo da Lingüística o conceito de *coerência textual*⁵, Camargo propõe denominar a relação entre texto e ilustração como *coerência intersemiótica*, definindo-a como uma relação de convergência ou de não-contradição entre os significados (denotativos e conotativos) da ilustração e do texto, a qual se manifesta em três modos: *convergência*, *desvio* e *contradição*. A convergência não equivale a uma equivalência absoluta, tendo em vista que cada linguagem (texto e ilustração) possui suas peculiaridades, e contradição e desvio diferenciam-se apenas em termos de intensidade, mas a sua natureza é a mesma.

Em síntese, diz que “avaliar a coerência entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração converge para os significados do texto, deles se desvia ou os contradiz”. Para Camargo, esta concepção abre para o ilustrador um leque de possibilidades de convergência com o texto, que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode estimulá-la.

Para tanto, comenta que é preciso entender que a ilustração acompanha o texto, mas não o substitui, e que a relação semântica entre ilustração e texto não é de paráfrase, glosa ou tradução, mas de coerência: “Por isso, não se pedirá que a ilustração represente tudo o que é denotado no texto, pois ela pode estabelecer uma relação metonímica com o texto que pode, inclusive, ser mais instigante do que a minúcia referencial. Nem se pedirá que a ilustração

⁵ Camargo (1998) ressalta que, no caso de textos ilustrados, talvez se devesse falar em *coerência intertextual*, uma vez que coexistem duas modalidades de textos – a verbal e a visual –, entretanto, prefere a denominação *coerência intersemiótica* a fim de evitar eventuais equívocos, uma vez que a palavra *intertextual* refere-se usualmente a texto verbal.

traduza todas as conotações do texto, já que isso é inviável, devido às características diferentes das duas linguagens, o que ocorre mesmo na tradução de um texto de uma língua para outra”.

4.3 A ilustração em dicionários

A prática de ilustrar dicionários não é recente. Segundo Hupka (*apud* Stein 1991:1), “as ilustrações em obras lexicográficas parecem ter início na Idade Média, em listas de palavras bilíngües”.

Apesar de as ilustrações há muito constarem dos dicionários e freqüentemente serem reconhecidas como úteis e até necessárias, de forma geral, nem especialistas em dicionários nem o público em geral parecem prestar muita atenção à forma como elas são utilizadas em obras lexicográficas. A maioria dos estudos em Lexicografia foca seu interesse apenas no aspecto verbal.

O uso de ilustrações nos dicionários ainda constitui um campo de pesquisa a ser explorado, especialmente no Brasil, mas alguns trabalhos desenvolvidos nesse sentido podem ser destacados como importantes contribuições para o estudo da representação visual em obras lexicográficas:

- ⇒ **Wort und Bild: Die Illustrationen in Wörterbüchern und Enzyklopädien**, de W. Hupka (1989), de caráter pioneiro, apresenta uma revisão de trabalhos lexicográficos sob o ponto de vista da ilustração e a sua relação com as definições nos dicionários.
- ⇒ **Ornamental Illustrations in French Dictionaries**, de van Male Thora (2001), que apresenta um estudo sobre o uso decorativo de ilustrações nos dicionários franceses.
- ⇒ **Illustrations in Dictionaries**, de Gabriele Stein (1991), que apresenta uma análise de dois dicionários escolares de língua inglesa.
- ⇒ **Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires pour enfants**, de Micaela Rossi (2000), que estuda quatro dicionários infantis ilustrados de língua francesa.

Thora (2001) destaca que as ilustrações nos dicionários manifestam-se sob duas formas, denominadas *documentary illustration* e *ornamental illustration*.

- ◆ *Documentary Illustrations*: Ilustrações presentes no corpo do texto de um dicionário, acompanhando a definição, por exemplo.
- ◆ *Ornamental Illustrations*: Ilustrações que funcionam como elementos decorativos do texto. Apresentam-se em três formas principais – *head-piece*; *ornamental letter*; *tail-piece*.

Neste trabalho, o foco de nosso interesse está voltado para as ilustrações que se apresentam juntamente com as definições dos lemas (*documentary illustrations*), no sentido de verificar de que forma são articuladas com o texto verbal para a construção do significado.

A reflexão tem como ponto de partida a idéia de que os dicionários servem para aprender algo novo – uma palavra ou um conceito desconhecidos –, todavia explicar significados de palavras não é uma tarefa simples, principalmente quando se trata de fazê-lo para um público infantil, cuja competência lexical e metalingüística é ainda rudimentar. Sobre o assunto, Rossi (2000) comenta:

“Uma descrição completa e acessível do sentido lexical num dicionário elaborado para um público escolar apresenta-se como uma conquista difícil: a heterogeneidade constitutiva do léxico é um obstáculo à elaboração de um modelo de definição unívoco, universalmente válido”.

De outro lado, Bogaards (1996) afirma que definições verbais nem sempre são suficientes para um adequado entendimento do significado de uma palavra ou expressão.

Nesse sentido, Stein (1991) argumenta que a percepção visual é básica para o entendimento, o que pode ser percebido no comportamento diário das pessoas: “quando alguém não entende o que o outro está dizendo, essa pessoa tende a re-elaborar a frase e a acompanhar as palavras com gestos, esboços ou desenhos, na tentativa de capturar aqueles aspectos da linguagem verbal que parecem ter sentido obscuro”. Da mesma forma, os dicionários se valem de outros meios, além da definição verbal, para tornar claros os significados das palavras. Ilson (*apud* Bogaards, 1996) menciona, entre outros, a ilustração e a exemplificação de uso como recursos aliados ao texto da definição verbal na tarefa de clarear um conceito ou tornar seu entendimento mais fácil.

As pesquisas realizadas no campo da Lexicografia e da Lexicologia normalmente tomam como objeto de análise um desses elementos isoladamente. O que se propõe aqui é pensar nesses elementos de forma integrada para a construção do significado de um lema, ou seja, de se pensar o verbete ilustrado dentro de uma perspectiva multimodal.

Dessa maneira, em consonância com o pensamento de Rossi (2000), considera-se primeiramente que os meios de representação do léxico num dicionário infantil podem manifestar-se essencialmente sob duas formas: uma intralingüística, por meio do texto da definição e da exemplificação de uso, e outra extralingüística, por meio da ilustração. Para tanto, questionam-se o estatuto da informação veiculada por meio de imagens nos verbetes ilustrados e os tipos de estruturas visuais utilizados nas ilustrações dos verbetes.

CAPÍTULO 5 – A REPRESENTAÇÃO DO LÉXICO NOS DICIONÁRIOS

Este capítulo visa a discutir como se organiza a representação do léxico nos dicionários, com base nos aspectos lingüísticos e visuais. Para tanto, está organizado em duas seções, que se referem à representação, respectivamente, que ocorre no nível intralingüístico – definição lexicográfica e exemplificação de uso –, e àquela que se dá no nível extralingüístico – a ilustração.

5.1 Representação intralingüística

5.1.1 A definição lexicográfica

O termo definição provém do Latim, *definitio*, substantivo derivado do verbo *definire*, marcar limites, fins, precisar. Entretanto, segundo Rey (1990:13), o termo é ambíguo, pois há várias formas de se elaborar uma definição, de acordo com o objetivo a que ela se destina: lógico, filosófico, lexicográfico, terminológico etc.

As reflexões sobre a definição remontam à lógica Aristotélica, que tinha como uma de suas preocupações a descrição da essência dos seres. De acordo com Nascimento (2003:9), do ponto de vista filosófico, definir significa “formular, tão breve e claramente quanto seja possível, a natureza de uma coisa, o conteúdo de um conceito, o sentido de um termo”.

Do ponto de vista lexicográfico, em contrapartida, definir corresponde a descrever e delimitar os sentidos que os usuários de uma língua concedem a uma palavra em diferentes contextos discursivos. Isto significa dizer que a definição do conteúdo de unidades lexicais no dicionário veicula uma informação de natureza metalingüística e, ainda, que a “definição lexicográfica serve para dar aos usuários da língua instruções sobre o uso e a compreensão de significantes léxicos” (Werner, 1982. p.271).

Diferentemente, pois, do objetivo aristotélico, centrado no conhecimento das coisas e, portanto, pautado na observação da natureza, do mundo, os dicionários objetivam à descrição das palavras, que constituem uma representação da realidade que nomeiam.

A esse respeito Imbs (1960:10) comenta:

“Sabe-se que a tradição aristotélica e a escolástica distinguem as definições de palavras e as definições de coisas. Do ponto de vista lingüístico, todas as definições são definições de palavras. Elas não têm, efetivamente, nenhuma pretensão à objetividade, querendo apenas traduzir o que, a respeito de um dado ‘objeto’, a palavra sugere à mente num dado ambiente histórico”.

O objetivo do lexicógrafo, portanto, consiste em explicar a visão que temos da realidade por meio da língua. Como esclarece Nascimento (1990:18), “a definição da palavra não se encontra na natureza, resulta da intervenção do pensamento que se expressa na língua” (...). “O signo é resultante de uma atividade intelectual”, logo “o que busca o lexicógrafo é diferenciar, no nível do conteúdo, um signo em relação aos demais de uma língua”.

A elaboração da definição lexicográfica constitui uma tarefa complexa, que exige tomada de posição de diversas naturezas, sem as quais o dicionário não corresponderá ao valor social, cultural e lingüístico dele esperado. Em outras palavras, ao proceder à consulta a um dicionário, o leitor pressupõe uma resposta eficiente sobre o significado de um item lexical que desconhece, e a definição consistirá num enunciado encarregado de explicitar tão próximo quanto possível o seu conteúdo.

Sobre o assunto, Pérez Lagos (2003: 4) afirma:

“O processo de elaboração da definição consiste em fazer corresponder a uma unidade léxica, que se supõe desconhecida ou pouco conhecida, uma pluralidade de unidades pertencentes ao mesmo sistema lingüístico e organizadas segundo as estruturas sintagmáticas desse sistema, e que pretendem, por um lado, reenviar ao mesmo significado e, por outro, provocar no leitor ou no ouvinte a elaboração conceptual desse significado”.

O questionamento que se apresenta é, então, como se estrutura a definição lexicográfica para corresponder de forma eficiente à estrutura do conteúdo ou significado, ou seja, quais os métodos utilizados na definição, bem como que tipo de informação que ela veicula.

Lara (1996:13) discute o assunto, afirmando que a unidade lingüística do dicionário, o verbete, é composto basicamente por um lema, que contém o vocábulo que serve de entrada ao verbete e uma equação sêmica⁶, que relaciona o vocábulo-entrada com a predicação que se faz acerca dele na definição, e é esta, a definição, que consiste em explicar o significado do

⁶ Rey-Debove (1971:152) propõe a denominação “equação sêmica” para a relação que se estabelece entre a entrada e a explicação que a definição oferece acerca de seu significado.

vocábulo-entrada em questão. Fazem parte também do verbete as marcas que identificam o vocábulo como unidade gramatical, as explicações etimológicas, as marcas normativas de usos socialmente sancionados, as marcas sociolingüísticas que assinalam usos do vocábulo em diversos meios sociais, as colocações do vocábulo em seus contornos sintagmáticos mais característicos, as exemplificações de uso e as observações reflexivas, tanto gramaticais como normativas, com que o dicionário pretende guiar seus leitores em sua compreensão do entendimento social⁷. Esta composição pode apresentar variações de acordo com o tipo de dicionário – de língua, terminológico, bilíngüe etc.

Esse equacionamento pode ser efetuado a partir de diversos modelos de definições, dos quais os principais são sintetizados a seguir.

a) Definição lógica

A definição lógica, ou analítica, tem por base a análise tradicional aristotélica e caracteriza-se por uma estrutura correspondente a *gênero próximo + diferença específica*, a qual tem por objetivo identificar inequivocamente o objeto definido (*definiendum*), de forma que ele seja identificado como pertencente a uma classe superordenada e, ao mesmo tempo, diferenciado em relação aos outros elementos desta classe, por suas características específicas.

Este modelo de definição tem uma orientação para a busca das essências e apresenta um caráter contrastivo, uma vez que tem como consequência uma classificação dos objetos e uma categorização em relação a outros (Lara 1996:206).

O emprego deste modelo é bastante freqüente em dicionários e enciclopédias, especialmente para a descrição objetos naturais, como nos verbetes de substantivos que se referem a plantas, animais e objetos.

Entretanto, Rey-Debove chama atenção para o fato de que a escolha do gênero próximo constitui muitas vezes uma dificuldade para o lexicógrafo, que, por várias razões, não o identifica de imediato ou precisa escolher entre uma forma que pertença à linguagem comum e outra menos usual, como ocorre, por exemplo, com o lexema “quadrado”, para o qual seria possível escolher o gênero próximo “quadrilátero”, mas a expressão mais utilizada na linguagem comum seria “figura”, e segunda a autora, numa boa definição, o gênero próximo não deve ser menos comum que o *definiendum*. (Rey-Debove, *apud* Welker: 121).

Da mesma forma, Hartmann (1983:90) afirma que o lexicógrafo deve buscar um equilíbrio entre a força definitória do gênero próximo e a compreensão, isto é, ao escolher o

⁷ Neste trabalho, o verbete é considerado como uma composição multimodal, portanto, a esta composição do verbete proposta por Lara, acrescenta-se a ilustração.

gênero próximo, deve atentar-se para que não apresente um sentido demasiadamente generalizado (como ‘organismo’ para ‘tigre’) ou demasiadamente específico (criando um detalhamento desnecessário do ponto de vista comunicativo).

Um exemplo de definição lógica, retirado do Dicionário Unesp do Português Contemporâneo, é apresentado a seguir:

fósforo fós-fo-ro **Sm 1** elemento químico não-metálico que ocorre em forma combinada, especialmente de fosfatos, e arde em contato com o ar. [...].

b) Definição sinonímica

Este modelo é também denominado definição nominal e caracteriza-se por representar o conteúdo de uma unidade léxica por meio da indicação de sinônimos e, portanto, pela ausência de formulação sintática que estruture a equação sêmica.

Nascimento (2001:47) descreve dois modos de manifestação da sinonímia nos dicionários:

i) Como elemento adicional à definição, comum nos grandes dicionários:

ambiente. [...] **s.m 2.** Aquilo que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas: meio ambiente. 3. Lugar, sítio, espaço, recinto [...].

ii) Como lista de palavras como sinônimos:

adicionar: v.t.d. 1. juntar, ajuntar, acrescentar, aditar, adir. [...]

Embora nos dicionários seja freqüente o emprego da sinonímia, este modelo de definição é considerado uma forma insuficiente de descrição semântica de uma unidade lexical por apresentar ao leitor uma correspondência inexata, uma vez que é raro na língua haver sinônimos perfeitos e, conseqüentemente, porque se pode gerar ambigüidades na substituição de um pelo outro.

c) Definição enciclopédica

A definição enciclopédica caracteriza-se por apresentar uma descrição que se refere indiretamente a uma parcela da realidade extralingüística, descrevendo exaustivamente o que

nomeia. Nesse caso, o lema é considerado um significante da língua objeto, e a definição não dará informações sobre o significante lingüístico, seus conteúdos, seus usos ou sua interpretação, mas sobre os conhecimentos sociais relativos ao contexto extralingüístico.

Sobre este aspecto, Werner (1982:284) argumenta que o autor de um dicionário de língua deveria ter o cuidado de fornecer, na definição lexicográfica, somente aquelas indicações enciclopédicas cuja finalidade seja a identificação da experiência da realidade à qual se pode fazer referência indiretamente por meio do significante léxico objeto de um verbete de dicionário, deixando de lado aquelas informações enciclopédicas que têm pouca utilidade para a instrução lingüística.

Para demonstrar o caráter enciclopédico de enunciados lexicográficos, Nascimento (2001:46) apresenta o seguinte exemplo:

Diodo Túnel: Diodo PN ao qual foi acrescentada uma grande quantidade de impurezas. O deslocamento de cargas neste dispositivo é de alta velocidade e sua resistência apresenta uma região negativa acima do nível mínimo de tensão aplicada. Usado em processamento de alta frequência. (DEE) – *Dicionário Essencial de Eletrônica*.

Esta distinção de modelos de definição, na verdade, é mais teórica que prática, pois se costuma observar nos dicionários de língua o emprego dos diversos tipos, bem como uma mescla de dados lingüísticos e enciclopédicos em uma mesma definição.

De acordo com Werner (1982:283), os dicionários não costumam dar indicação de como devemos interpretar em cada caso concreto a justaposição lingüística do lema e da definição, se como dado enciclopédico ou se como dado lingüístico. Apesar de a afirmação do autor poder ser verificada em muitas obras lexicográficas, existem aqueles que, em contrapartida, já se preocupam em distinguir o conteúdo lexicográfico do enciclopédico, separando-os no interior da definição, como é o caso do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001:XXII), que a esse respeito esclarece:

“5.1 O texto de cada definição se inicia por letra maiúscula e se encerra sem ponto final. **5.1.1** Exceção a essa disposição ocorre no caso de informação enciclopédica aposta, dentro de colchetes, ao texto de uma definição (...). Tal extensão inicia-se por letra maiúscula e finda com um ponto final, expediente empregado para delimitar claramente o que foi considerado definição e o que é acréscimo enciclopédico”.

Exemplo de verbete do Dicionário Houaiss em que a informação enciclopédica é diferenciada por meio de colchetes:

gato

substantivo masculino

1 Rubrica: mastozoologia.

pequeno mamífero carnívoro, doméstico, da fam. dos felídeos (*Felis catus*), que descende do gato selvagem encontrado na África e Sudoeste da Ásia (*Felis silvestris libyca*) [A domesticação se deu por volta de 4.000 anos atrás, no Egito.]

Do ponto de vista dos dicionários infantis, como afirma Rossi (2000)⁸, o trabalho de elaboração da definição lexicográfica é ainda mais intenso que nos dicionários para adultos e se manifesta na elaboração de tipos de definição os mais diversos e variados.

Além dos modelos descritos anteriormente, podem ser identificados outros dois tipos de definição lexicográfica característicos dos dicionários infantis, denominados *exemple glosé* (ou “frase-exemplo”) e *définition phrastique* (ou “definição oracional”).

O *exemple glosé* se constitui em uma frase-exemplo que mostra o vocábulo em um contexto discursivo, normalmente típico do universo conceitual dos leitores infantis, e em seguida uma glosa explicativa, cujo conteúdo visa integrar a imagem global do signo dada pelo exemplo:

Épinards. Jean n’aime pas les épinards, un légume vert.

Placer. Place l’échelle contre cet arbre, mets-la à cette place.

Promontoire. Pascal regardait les bateaux du haut du promontoire, un endroit élevé.

O procedimento do *exemple glosé* apresenta um caráter mais simples e imediato e parece evitar as dificuldades da definição. No entanto, apresenta um limite: a informação dada por este modelo definitório está frequentemente incompleta, demasiadamente ligada a um exemplo específico, não assegurando a equivalência rigorosa da palavra.

A *définition phrastique* foi proposta por Josette Rey-Debove e tem como característica essencial o fato de equivaler a uma frase completa, cuja sintaxe segue o modelo da linguagem natural:

casanier : qui aime rester au logis (Petit Robert)

une personne **casanière**, c’est une personne qui aime rester à la maison » (PRE)

⁸ As reflexões sobre a definição lexicográfica nos dicionários infantis têm como base o artigo, intitulado “Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires pour enfants, de autoria de Micaela Rossi”, que trata de um estudo sobre dicionários infantis de língua francesa, citado no Capítulo 4.

A *définition phrastique* foi adotada em 1990 pelo dicionário francês *Petit Robert des enfants*, com o intuito de amenizar as dificuldades criadas pelas definições lexicográficas tradicionais, demasiadas obscuras e formalizadas para crianças.

De acordo com Rossi, a “definição oracional "explícita para a criança todas as relações de sentido que habitualmente ficam implícitas em um dicionário redigido para um público adulto" e ainda tem a característica de explorar as potencialidades metalingüísticas da linguagem natural, pois reproduz a sintaxe própria dos enunciados explicativos espontâneos e, conseqüentemente, permite uma descrição do sentido lexical mais compreensível. Dessa forma, o modelo de “definição oracional” representa uma novidade no domínio da definição lexicográfica destinada ao público infantil, pois permite aproximar a prática lexicográfica dos modelos de definição espontânea, colocando-se assim mais perto da visão de mundo da criança.

Da mesma forma que os dicionários de língua para adultos, os dicionários infantis adotam modelos definitórios variados, que diferem às vezes totalmente em sua forma e seu conteúdo, assim como nos pressupostos teóricos que suscitaram a sua elaboração. Segundo Rossi, da definição lógica tradicional, passando pela frase-exemplo, até a “definição oracional”, todas as práticas coexistem mais ou menos harmoniosamente dentro de uma mesma obra, com o intuito de fornecer aos pequenos consultores uma imagem do sentido lexical flexível e variada, que se adapte à sua visão do mundo e da língua.

5.1.2 A exemplificação de uso

A exemplificação de uso corresponde ao elemento do verbete que remete a uma informação pragmática sobre o lema uma vez que apresenta o vocábulo em um contexto discursivo.

Lara (1996:255) comenta que as exemplificações de uso fazem parte do verbete lexicográfico desde o século XVII. Nessa época, entretanto, tinham um caráter normativo, pois eram retiradas das obras que compunham o corpo literário de legitimação da língua, constituindo-se como um apoio ao lexicógrafo para demonstrar modelos de usos aos falantes. Esse tipo de emprego de exemplificação de uso é também denominado abonação.

O autor acrescenta ainda que esse sentido normativo da exemplificação de uso se modifica, de certa forma, com o surgimento dos dicionários filológicos, para os quais os exemplos tinham fundamentalmente um valor histórico e constituíam uma comprovação do

momento em que o vocábulo ou significado surgia ou, ainda, dos momentos sucessivos nos quais passavam por mudanças.

Por outro lado, a Linguística Moderna vem estabelecer um valor lingüístico ao exemplo, como simples descrição de uso, sendo, portanto, sua função de caráter pragmático e não mais normativo ou histórico.

Da abonação passou-se para a citação da fonte de um determinado uso do vocábulo, sem que necessariamente fosse uma fonte de prestígio.

De acordo com Blanco (1995), o lexicógrafo dispõe de três tipos de fontes de exemplificação:

- ♦ primárias (tradicionalmente literárias, mas que estão cada vez mais diversificadas, como textos jornalísticos, administrativos, jurídicos, pedagógicos e até orais)
- ♦ secundárias ou metalingüísticas (outros dicionários)
- ♦ fontes *ad hoc*.

As exemplificações de uso podem constituir-se um recurso bastante útil para o entendimento do sentido lexical de um vocábulo, contudo seu emprego exige cautela a fim de que não criem exemplos pouco usados ou inaceitáveis do ponto de vista pragmático. Atualmente as exemplificações de uso têm sido empregadas nos dicionários de formas bastante distintas, veiculando, além das informações pragmáticas, aspectos gramaticais e enciclopédicos.

5.2 Representação extralingüística

5.2.1 A ilustração

Conforme mencionado anteriormente, poucos são os estudos sobre o emprego da ilustração nos dicionários. Nesta pesquisa, nos valeremos das reflexões presentes em dois artigos sobre o tema. O primeiro, de autoria de Rossi (2000), que faz uma análise de dicionários escolares de língua francesa, já citado na seção anterior sobre a definição, e outro escrito por Stein (1991), que analisa dois dicionários escolares ilustrados de língua inglesa, discutindo o papel da ilustração.

Em seu artigo, Rossi comenta que a ilustração, tradicionalmente banida dos dicionários de língua para adultos⁹, representa uma das características constitutivas da lexicografia destinada às crianças. Segundo ela, a ilustração constitui uma forma de representação alternativa em relação à definição lexicográfica e à exemplificação de uso, que se constituem meios de representação do signo enquanto elemento interno ao código lingüístico, sendo que a ilustração está fundada sobre a dimensão da palavra referente a uma realidade que se situa fora da língua: o mundo. Isto significa dizer que, por meio da ilustração, os dicionários podem oferecer à criança uma imagem da palavra como reflexo da realidade concreta, ou seja, de um referente extralingüístico.

De acordo com a autora, a definição lexicográfica é ainda fortemente ancorada num modelo diferencial, e a imagem, por sua vez, vem valorizar os componentes sensoriais e perceptivos. Em suas palavras, “como se depreende das teorias mais recentes sobre a aquisição e as técnicas de descrição do sentido lexical nas crianças, a ilustração é, nomeadamente, o componente positivo, substancial que prima na prática explicativa definitória das crianças, para as quais a língua representa freqüentemente apenas a imagem do mundo sensível”.

Por conseguinte, acrescenta ela, compete à ilustração, na maioria dos casos, esclarecer as relações entre as coisas e as palavras, desempenhar o papel de mediador no processo de apropriação do código lingüístico e das estruturas lexicais. Na lexicografia escolar, a imagem pode ser, assim, considerada um complemento necessário da definição lingüística, que se revela freqüentemente bem mais eficaz e mais eficiente para a compreensão das crianças, especialmente em virtude de seu imediatismo. Enquanto a definição lingüística requer um esforço considerável de decodificação, a ilustração instantânea e direta evoca o referente, permitindo uma identificação da entrada mais rápida e mais fácil por parte dos pequeno consultores.

Em contrapartida, Rossi ressalta que se deve ponderar sobre o emprego da ilustração nos dicionários destinados às crianças, pois, de um lado, em virtude da sua essência imediata e direta, a imagem tem o poder de evocar o definido, fornecer uma definição positiva e substancial, e, de outro, seu carácter específico e episódico impede um modelo totalmente icônico de definição do sentido lexical, porque a "essência da definição é, precisamente, a sua universalidade".

⁹ Rossi refere-se à tradição lexicográfica francesa, contudo, no Brasil a presença de ilustrações em dicionários para adultos também não é comum.

Apesar de a ilustração constituir-se uma prática comum na elaboração de dicionários escolares, Rossi destaca que os modelos de definição elaborados nas obras que compõem seu *corpus* de pesquisa revelam o que ela chama de “um erro de fundo” : a tendência a subavaliar as técnicas de definição sobre base extralingüística, que são percebidas como inferiores e mais imaturas em relação a modelos mais "adultos", fundados sobre o componente interno ao léxico. De acordo com ela, os lexicógrafos e os pedagogos parecem em certa medida exigir que as crianças explorem já automaticamente modalidades de aquisição do sentido que realmente lhes são estrangeiras, enquanto repelem em contrapartida modelos de análise semântica que as crianças conhecem e utilizam correntemente, com sucesso, entre si.

Sobre esse aspecto, Rossi argumenta :

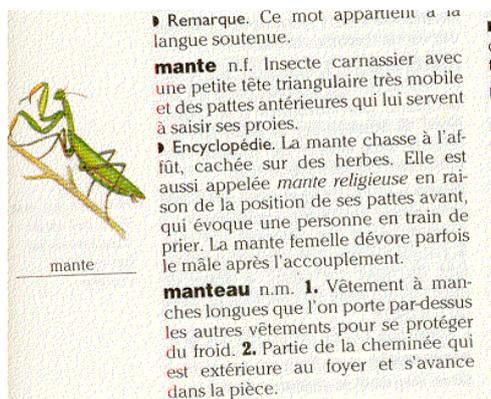
"Não se pode pretender que as crianças cheguem à ‘Cidade das Palavras’... que batam três vezes os tacões dos seus ‘sapatos rubis’, como Dorothy no Mágico de Oz, em outros termos, que atinjam de repente o fim da sua ‘viagem’ de aprendizagem; é necessário antes lhes fornecer eficazes ‘meios de transporte’, ou seja, realizar um verdadeiro percurso didático, que guia o mini-usuário do dicionário por uma descrição do sentido meramente sensorial, onde a palavra é apenas uma imagem do mundo, para uma definição lingüística, onde a palavra representa uma parte de uma estrutura onde ‘tudo se realiza’."

Nesse contexto, a ilustração corresponde a uma das etapas de um percurso didático, denominado pela autora, como o *percurso do mundo à palavra*, e construído no sentido de que a criança alcance plenamente o sentido lingüístico das palavras. A ilustração está situada do lado do mundo e, de acordo com Rossi, é sobretudo por meio do envio à experiência concreta que as crianças se apropriam do léxico. Nesse sentido, ela argumenta que, por meio da ilustração, o lexicógrafo pode fornecer uma imagem da palavra a definir. “A ilustração, tradicionalmente considerada uma forma de definição episódica, demasiado fraca do ponto de vista semiótico, revela-se ser, no nosso percurso, uma vantagem fundamental do dicionário para crianças, representando às vezes um meio de evocação particularmente potente e eficiente, o que não significa, entretanto, negar os seus limites intrínsecos”. Segundo Rossi, a ilustração pode constituir-se em um recurso produtivo tanto no caso de conceitos a referente concreto, sobre os quais esclarece traços perceptivos e sensoriais do definido, como de conceitos relacionais mais complexos, que se definem geralmente apenas pelo envio a outras unidades lexicais.

A autora apresenta dois exemplos para demonstrar como o recurso à ilustração pode ser produtivo no processo de apreensão de um sentido lexical pela criança – o verbete

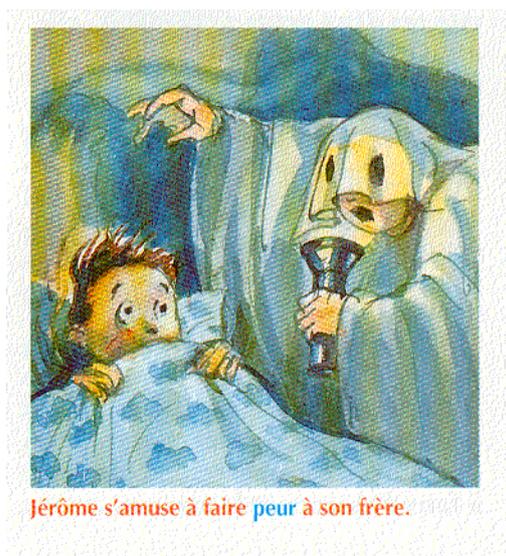
referente à palavra *mante* (inseto), retirado do Larousse Super Major e o verbete « peur » (medo), retirado do dicionário Robert Benjamin –, reproduzidos a seguir.

1) « mante »



Neste caso, argumenta a autora, a definição meramente lingüística como a proposta pelos editores do dicionário ("*inseto carnívoro com uma pequena cabeça triangular bastante móvel e patas anteriores que lhe servem para apreender as suas presas*"), embora correta e completa, não seria suficiente para a identificação imediata do conteúdo da palavra em questão e, sendo assim, a ilustração permite à criança apreender de maneira mais direta o sentido da palavra definida.

2) « peur »



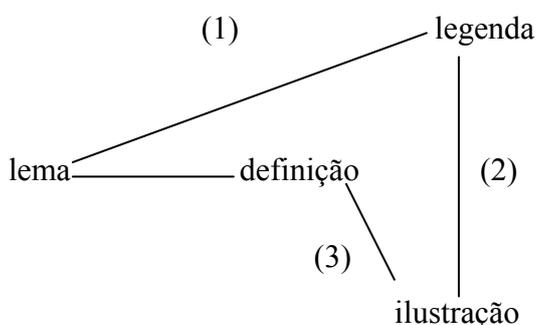
Neste segundo caso, os autores optam por uma “definição oracional”, ("*o medo, é a emoção muito forte que se sente quando se está diante de um perigo.*"), acompanhada de uma

ilustração que põe em cena uma situação de medo típica do universo das crianças, a qual é explicitada por meio da sentença que funciona como suporte verbal para a imagem.

Sobre esse verbete, Rossi afirma que a ilustração sozinha certamente não seria suficiente para uma identificação unívoca do sentido da palavra medo, uma vez que a definição de termos relacionais complexos pode se realizar apenas por uma relação essencialmente lingüística; entretanto, pode tornar-se um bom ponto de partida, uma espécie de trampolim que tem o poder de evocar, para a criança, qualquer rede de conceitos e de situações reais associadas ao definido, favorecendo assim uma melhor compreensão da definição fornecida por meio lingüístico.

Em resumo, Rossi propõe que cabe ao lexicógrafo explorar o melhor possível todos os recursos que o dicionário oferece a fim de transmitir uma imagem completa e exaustiva do sentido lexical às crianças. A descrição semântica não está confinada no espaço tradicionalmente atribuído ao enunciado definicional, pode esclarecer-se por meio das diferentes partes do verbete – exemplo, ilustração, definição – num jogo integrado de redundâncias e de convergências que pode tornar a mensagem mais acessível.

O trabalho de Stein, por sua vez, toma como referência o pressuposto¹⁰ de que a ilustração estabelece uma relação tríade com o texto do verbete ao qual se refere, que é representada de forma diagramática :



A autora afirma que essa complexa relação que se estabelece em um verbete ilustrado deve ser considerada pelo lexicógrafo no trabalho de seleção daquelas unidades que receberão ilustração, uma vez que a tendência é a de considerar apenas a relação (3), entre o lema, a definição e a ilustração, deixando-se de lado as outras duas.

Acrescenta, ainda, que algumas ilustrações necessitam ser apoiadas pelo texto verbal; por exemplo, no caso de verbetes referentes a adjetivos – uma vez que normalmente

¹⁰ Este pressuposto é apresentado originalmente por Hupka (1989) e retomado por Stein para análise de dicionários escolares de língua inglesa.

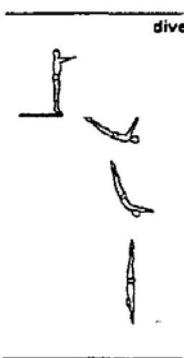
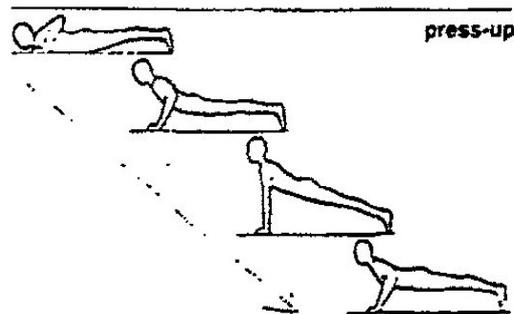
expressam qualidades e atributos de referentes denotados por nomes –, enquanto outras se sustentam por si mesmas, como no caso de objetos concretos, se contíguos ao verbete.

A partir da análise de dois dicionários escolares de língua inglesa, Stein observa que as ilustrações contêm uma série de elementos verbais, não apenas uma legenda, e que estes elementos podem até mesmo formar uma estrutura. Os textos que acompanham a ilustração podem apresentar diferentes funções e, portanto, devem receber denominações distintas a fim de explicitar suas funções para o leitor. Stein identifica quatro tipos de suportes verbais para as ilustrações constantes dos dicionários e propõe denominá-los em consonância com as funções que exercem:

1) **Legenda:** elemento verbal que apoia uma ilustração não justaposta ao texto do verbete, cuja função é relacionar a imagem ao seu respectivo lema.

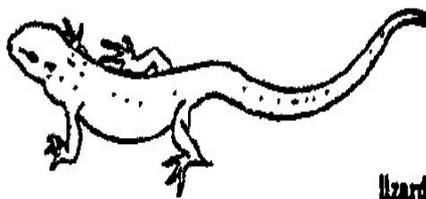
Example 19: *LDOCE*

dive ¹ /daɪv/ *v* **dived** **||** also **dove** /dəʊv/ *AmE v* [I] 1 [(w, off, from, into)] to throw oneself head first into water. *The girl dived into the swimming pool. | The bird dived into the water to catch the fish. —see also* **skid** **diver** 2 [(down, for)] to go under the surface of the water. *They are diving for gold from the Spanish wreck. | a diving suit (= a special suit worn by people who dive)* 3 [+adv/prep] to move quickly on land or in air, downwards, head first, or out of sight. *The rabbit dived into its hole. | He dived into the doorway under the table so they wouldn't see him. | The engines failed and the plane dived to the ground. | He dived into (= put his hands into) the bag and brought out two red apples.*

press-up /'prɛs-ʌp/ *esp. BrE*; **push-up** *esp. AmE* — *n* a form of exercise in which someone lies face down on the ground, keeping their back straight, and pushes their body up with their arms: *She does twenty press-ups every morning.*

Example 5: *OALDCE*

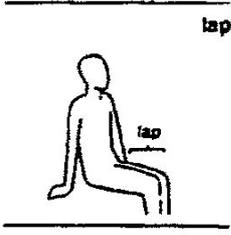


lizard /'lɪzəd/ *n* (usu small) reptile with a rough skin, four legs and a long tail.

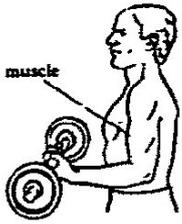
2) **Rótulos (ou etiquetas) de identificação** – *identifying labels*: elemento verbal que apoia uma ilustração relativa a nome contável que denota um objeto concreto como constituinte de um todo, ou seja, como parte de algo, sem possuir limites próprios no mundo real.

Example 27: LDOCE

lap¹ /læp/ *n* 1 the front part of a seated person between the waist and the knees: *The child sat on his mother's lap.* 2 in the lap of luxury *informal* in very great comfort: *He wants to marry a millionaire and live in the lap of luxury.* 3 in the lap of the gods dependent on chance or fate; uncertain



Example 28: OALDCE



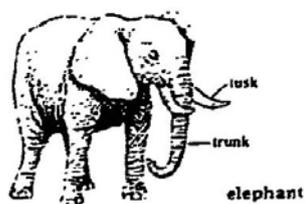
muscle end to bone and can be tightened or relaxed to produce movement: *arm, leg, face, etc muscles* ◦ *strain/tear/pull a muscle* ◦ *exercise to develop the muscles* ◦ *Don't move a muscle!* i.e. Stay completely still. (b) [U] such tissue: *The heart is made of muscle.* ◦ [attrib] *muscle fibres.* 2 [U] muscular power: *have plenty of muscle but no brains.* 3 [U] (fig) power to make others do as one wishes: *political, industrial, etc muscle* ◦ *a trade union with plenty of muscle.* 4 (idm) flex one's muscles ⇨ FLEX.

muscle /'mʌsl/ *n* 1 (a) [C] length of stretchable tissue in an animal body that is attached at each

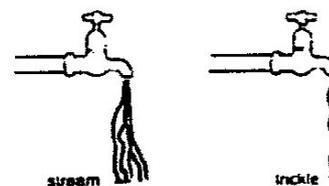
Sem as linhas indicativas e o apoio das palavras – *colo* e *músculo* – os usuários do dicionário não serão capazes de identificar o que as ilustrações pretendem ilustrar exatamente.

3) **Rotúlos (ou etiquetas) de diferenciação** – *differentiating labels*: elemento verbal que apoia ilustrações relativas a nomes contáveis que se referem a objetos possuidores de uma característica unívoca, como, por exemplo, a tromba no caso do elefante.

Example 31: OALDCE



elephant *elephant* *n* 1 largest four-footed animal now living, with two curved ivory tusks, thick skin, and a long trunk. \square *illus.* 2 (idm) elephants never forget (saying) elephants are noted for their good memories. a white elephant \square WHITE. \triangleright *elephantine* /el'fəntaɪn/ *US-ti:n/* *adj* (derog or joc) large and awkward like an elephant: *Their daughter is quite plump but their son is positively elephantine.*



stream ² *v* 1 [+advprep] to flow fast and strongly; pour out: *The pipe broke and water streamed onto the floor.* —compare TRICKLES 2 [+advprep] to move in a continuous flowing mass: *The crowd streamed out of the football ground.* 3 [+advprep] to be blown so as to stretch out at full length: *The wind caught her scarf hair, and it streamed out behind her.* 4 [+with] to give out a continuous flow: *Her eyes were streaming with tears.* \square I've got a streaming cold. (= with liquid flowing from the nose) 5 [T] esp. BrE to group (schoolchildren) in STREAMS' (4)

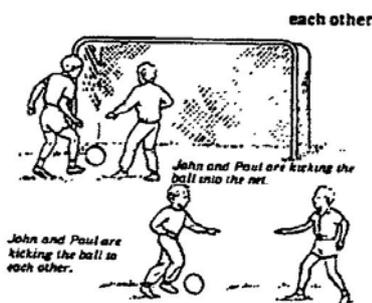
Quando os lexicógrafos decidem nomear uma parte da imagem porque ela é mencionada na definição, eles necessitam de um rótulo de identificação.

4) **Cabeçalhos (captions):** elemento verbal de contextualização do item lexical, que serve de suporte para ilustrações muito complexas e/ou vagas, normalmente por meio de uma construção sintática, como uma sentença. *Captions* são comuns em ilustrações de substantivos, principalmente os abstratos, verbos, adjetivos, preposições, pronomes e expressões idiomáticas.

Example 61: OALDCE



for-ma-tion /fɔ:'meɪʃən/[fɔ:-] *n* 1 [U] the shaping or developing of something: *Damp conditions are needed for the formation of mould.* *School life has a great influence on the formation of a child's character.* 2 [C;U] (an) arrangement of people, ships, aircraft, etc.: order: *The soldiers were drawn up in battle formation.* (= in the correct position to begin a battle) \square a team of aircraft that does formation flying (= flying that makes patterns in the sky) 3 [C;U] a thing which is formed or the way in which it is formed: *several kinds of cloud formations* *Geologists study rock formation.* —see also BACK FORMATION



\square each other (used only as the object of a *v* or *prep*) the other one, reciprocally: *Paul and Linda helped each other.* i.e. Paul helped Linda and Linda helped Paul. \square We write to each other regularly. Cf. ONE ANOTHER (ONE²).

A autora frisa ainda que os diferentes tipos de suportes verbais para as ilustrações são marcados por meio da diferenciação da fonte – itálico, negrito etc. – e que não são excludentes; a presença de um determinado tipo não exclui a co-ocorrência de outro(s).

Outro ponto importante do trabalho de Stein diz respeito aos critérios utilizados para ilustrar um determinado verbete. Segundo ela, entendendo-se que a ilustração não tem uma função meramente estética, mas de complementação da explicação do significado expresso pela definição, a necessidade de explicar um conceito por meio de ilustração está intrinsecamente ligada a diferentes fatores, entre os quais destaca :

- A complexidade do significado do vocábulo.
- O uso pouco freqüente do vocábulo.
- A dificuldade de definir em palavras um objeto do mundo real.
- A falta de familiaridade do público-alvo com determinado vocábulo.

A esse respeito, a autora argumenta ser necessária, por parte do lexicógrafo, uma exploração daqueles significados que podem ser elucidados por meio da ilustração a fim de distingui-los daqueles que parecem dispensar ou mesmo não comportar o emprego do recurso visual, como as conjunções e preposições ou nomes abstratos, do tipo « eternidade », por exemplo.

Por outro lado, Stein chama atenção para o fato de que a crítica mais freqüente em relação aos dicionários ilustrados diz respeito exatamente à aparente seleção randômica das palavras a serem ilustradas, ou seja, à falta de critérios objetivos de seleção dos verbetes que devem comportar uma ilustração a fim de auxiliar o leitor na compreensão do conceito expresso na definição.

Por fim, destaca que, apesar de diferentes sentidos de uma palavra poderem ser ilustrados, de forma geral, os dicionários ilustram uma das acepções apresentadas no verbete e, portanto, devem estar atentos para indicar esta seleção para o leitor, seja por meio da legenda ou de outro recurso.

5.2.2 Dicionários por imagem x dicionários ilustrados

O emprego da ilustração ocorre de forma diferenciada nos diversos tipos de obras lexicográficas. Há obras em que as imagens são apresentadas em anexos, outras em que se conjugam com o texto da definição e, ainda, aquelas em que a imagem corresponde à própria definição da palavra.

Para os objetivos deste trabalho, convém discutir de que forma a representação visual do léxico se diferencia nos chamados dicionários por imagem e nos dicionários ilustrados.

Os dicionários por imagem são obras normalmente temáticas e caracterizam-se por apresentarem um paradigma de verbete em que a imagem corresponde à definição da palavra-

entrada. Sendo assim, nos dicionários por imagem, os verbetes, em sua totalidade, são compostos, tão-somente, pelo lema e a ilustração, não havendo definição verbal do léxico. A imagem, assume, portanto, um papel primordial, pois é ela quem define o termo.

Como destaca Haesch (1982:174), os dicionários por imagem, apesar de serem organizados de forma sistemática, de acordo com a temática que abrangem, costumam apresentar também um índice alfabético, a fim de facilitar a localização das palavras que se pretende consultar. O autor comenta, ainda, que a principal limitação de obras lexicográficas por imagem deve-se ao fato de somente poderem representar um vocabulário concreto, correspondente a uma nomenclatura mais ou menos rígida.

Os dicionários por imagem podem ser terminológicos ou de língua, abrangendo o vocabulário das diversas áreas da vida humana de acordo com o público-alvo a que se destinam: crianças, especialistas, estudantes etc.

São exemplos de dicionários de imagem o *Le Visuel Multilingüe: Dictionnaire Thématique* e o *Dictionnaire Le Visuel Junior*, ambos de autoria de Jean-Claude Corbeil e Ariane Archambault, sendo que o primeiro já possui versão em português, produzida pela Companhia Melhoramentos.

Os dicionários ilustrados, por sua vez, são obras lexicográficas em que parte de seus verbetes apresentam imagens conjugadas ao texto verbal da definição, a fim de auxiliar na descrição de um conceito complexo ou de complementar uma definição, por meio da representação visual de aspectos difíceis de serem definidos verbalmente.

Da mesma forma que os dicionários por imagem, os dicionários ilustrados podem ser de língua ou terminológicos, apresentando configurações as mais variadas, de acordo com o público-alvo. Os dicionários ilustrados voltados ao público infantil, por exemplo, costumam apresentar um grande número de imagens, grandes e coloridas, bem como um caráter lúdico; as obras lexicográficas ilustradas destinadas a público especializado, por outro lado, normalmente trazem ilustrações detalhadas e precisas.

Conforme mencionado anteriormente, o interesse desta pesquisa está centrado na organização dos dicionários ilustrados voltados para o público-infantil, não abrangendo, portanto, dicionários por imagem.

CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da presente pesquisa. Para tanto, foi estruturado em três seções que descrevem as atividades realizadas no decorrer do trabalho. Primeiramente, discute-se a opção pelo método qualitativo e são apresentados os passos que orientaram a construção do *corpus*. Em seguida, detalham-se os critérios de seleção dos dados e, por fim, a metodologia de análise adotada.

6.1 A pesquisa qualitativa

Para análise dos dicionários infantis ilustrados dentro de uma perspectiva multimodal, em que se toma como ponto de partida o entendimento de que o significado dos verbetes ilustrados advém da relação entre o verbal e o visual, adotou-se a metodologia qualitativa.

De acordo com Bauer e Gaskell (2004:20), diferentemente da pesquisa quantitativa, que é baseada em números e usa modelos estatísticos para explicar os dados, a pesquisa de natureza qualitativa lida com dados contruídos nos processos de comunicação, dados sobre o mundo social, o mundo representado, e não sobre o mundo em si mesmo. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa lida com interpretações de realidades sociais.

Os autores distinguem dois tipos de dados sociais – comunicação informal e comunicação formal –, e três meios, por meio dos quais, os dados sociais podem ser construídos: texto, imagem e materiais sonoros, apresentando a tabela reproduzida a seguir (Bauer e Gaskell (2004:21):

Modos e Meios

Meio-Modo	Informal	Formal
Texto	Entrevistas	Jornais, Programas de rádio
Imagem	Desenhos de crianças Rabiscos feitos ao telefonar	Quadros Fotografias
Sons	Cantos espontâneos Cenários sonoros	Escritos musicais Rituais sonoros
Relatos “distorcidos” “falsos” ou encenados”	Ruídos estratégicos	Afirmações falsas sobre uma representação

Os dados formais, segundo eles, reconstróem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social.

Nesse contexto, os dicionários infantis ilustrados em análise são considerados como dados de comunicação formal, construídos por textos e imagens.

Ainda segundo Bauer e Gaskell (2004:29), os métodos e procedimentos de coleta e de apresentação de evidência são essências para pesquisa social científica: “eles definem o grau específico de retórica que demarca as atividades científicas de outras atividades públicas e colocam com clareza a pesquisa dentro da esfera pública, sujeitando-a às exigências de credibilidade”.

Com base nesses pressupostos, são detalhados os passos que orientaram o desenvolvimento das atividades no decorrer do trabalho:

i) A delimitação do *corpus*, dividida em duas etapas – a seleção dos dicionários, cujo referencial foram os critérios estabelecidos no edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2006, do Ministério da Educação, e a seleção dos verbetes a serem analisados, tendo por base o trabalho de G. Stein (1991).

ii) A adoção de critérios e de categorias de análise, igualmente dividida em duas etapas – análise da macroestrutura e análise da microestrutura dos dicionários, entendendo-se que os verbetes ilustrados dos dicionários em análise constituem textos multimodais.

6.2 A delimitação do *corpus*

6.2.1 Seleção dos dicionários

A seleção das obras a serem analisadas neste trabalho pautou-se nos critérios previstos no Edital do PNLD-2006, estabelecidos pelo Ministério da Educação para seleção dos dicionários de Língua Portuguesa a serem utilizados em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental público para o ano de 2006. As obras são caracterizadas de acordo com o quadro a seguir.

Caracterização dos tipos de dicionários

Dicionários de tipo 1	mínimo de 1.000, máximo de 3.000 verbetes	Proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.
Dicionários de tipo 2	mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes	Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
Dicionários de tipo 3	mínimo de 19.000 máximo de 35.000 verbetes	Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Com base nessa caracterização, são estabelecidos dois tipos de acervos, conforme descrito a seguir.

Público-alvo	Acervos	Ensino Fundamental de 8 anos	Ensino Fundamental de 9 anos
Turmas em fase de alfabetização	Acervo 1 Composto por dicionários de Tipo 1 e Tipo 2	1. ^a e 2. ^a séries	1. ^o ao 3. ^o ano
Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita	Acervo 2 Composto por dicionários de Tipo 2 e Tipo 3	3. ^a e 4. ^a séries	4. ^o ao 5. ^o ano

O enfoque desta pesquisa está voltado para os dicionários do tipo 2, destinados a estudantes em fase de consolidação do domínio da escrita, e distribuídos às classes de 1.^a a 4.^a série do Ensino Fundamental.

A opção pelos dicionários de Tipo 2 se deu em razão de constituírem as obras que fazem parte dos dois acervos e, portanto, que contemplam todas as séries do primeiro segmento do ensino fundamental, em contraposição aos dicionários de Tipo 1, que só constituem o acervo 1, e os de Tipo 3, que, por sua vez, só constituem o acervo 2 e não contêm ilustrações.

A seguir, relacionam-se os títulos dos dicionários de tipo 2, selecionados pelo Ministério da Educação, para serem distribuídos às escolas públicas, e que constituem as obras objeto de análise desta pesquisa.

- ◆ Caldas Aulete: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Editora Nova Fronteira / Editora Globo, 2005.
- ◆ Dicionário Aurélio Mirim: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa. Editora Positivo, 2005.
- ◆ Dicionário Ilustrado de Português. Maria Tereza Camargo Biderman. Editora Ática Ltda, 2005.
- ◆ Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Saraiva, 2005.

Na análise referente à microestrutura, a fim de facilitar a identificação da obra a que os verbetes pertencem, adotou-se a seguinte convenção para os nomes dos dicionários que compõem o *corpus*:

CA – Caldas Aulete: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa

AM – Aurélio Mirim: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa.

DIP – Dicionário Ilustrado de Português. Maria Tereza Camargo Biderman

SJ – Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa.

6.2.2 Seleção dos verbetes

A seleção dos verbetes a serem analisados tomou por base o trabalho de Stein (1991) e estabelece, como critério básico, a presença de ilustração. Tendo em vista que os dicionários analisados utilizam diversos tipos de imagens como ilustração, faz-se necessário determinar quais serão consideradas para a análise e o que será excluído.

Para fins deste trabalho, serão consideradas ilustrações apenas as imagens (fotos, desenhos, diagramas, esquemas, quadrinhos etc.) que são utilizadas como parte das definições verbais apresentadas nos verbetes. Ficam excluídas, portanto, as ilustrações que ornamentam as letras capitulares e as que marcam a ordem alfabética, aquelas presentes em recursos como trava-línguas, quadrinhas, adivinhas e jogos, e, ainda, as ilustrações presentes em apêndices, que apresentam informações enciclopédicas, tais como bandeiras dos estados brasileiros e dos países, mapas, figuras geométricas, alfabeto da Libras entre outras. No total,

Ainda em consonância com o pensamento de Stein, foram consideradas como parte integrante das ilustrações e, portanto, como objeto de análise, os elementos verbais que acompanham as imagens: legendas, rótulos, cabeçalhos ou textos explicativos.

Considerando esses critérios, foram reunidos, no total, 1825 verbetes para análise.

6.3 Critérios de análise do *corpus*

A análise do *corpus* foi estruturada considerando-se a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários.

A macroestrutura diz respeito à forma como o corpo do dicionário é organizado e inclui a proposta lexicográfica, a composição da nomenclatura, a forma de arranjo das entradas (alfabética ou temática), o formato dos verbetes (se todos têm o mesmo formato ou não), a presença ou não de ilustrações e informações gramaticais, a organização da informação visual, o papel atribuído ao dicionário. (Haensch, 1982).

A microestrutura refere-se às informações contidas em cada um dos verbetes após a entrada, ou lema. Esse conjunto de informações tem uma estrutura diferenciada de acordo com o tipo de dicionário e, muitas vezes, com a natureza dos lemas. (Haensch, 1982)

Neste estudo, o verbete é considerado como um texto multimodal, em que distintos modos de linguagem são utilizados para a construção do significado e, portanto, fazem parte

da microestrutura, além do texto da definição, as informações gramaticais, as exemplificações de uso e as ilustrações, com os respectivos apoios verbais, legendas, cabeçalhos etc.

6.3.1 Análise da macroestrutura

Em relação à macroestrutura, procedeu-se à análise das propostas lexicográficas dos dicionários no que se refere aos seguintes aspectos:

- a) Papel atribuído ao dicionário no contexto de aprendizagem da criança
- b) Papel atribuído às ilustrações

Relativamente ao emprego dos diversos modos de representação na macroestrutura, a análise buscou verificar como são utilizados os seguintes recursos para composição do significado:

- a) Uso de cores e tipologia das fontes
- c) Organização do espaço

6.3.2 Análise da microestrutura

Relativamente à microestrutura, procedeu-se à análise do conjunto de informações que seguem os verbetes ilustrados considerando-se as seguintes categorias:

- a) Gramática da Linguagem Visual
 - a.1) Categoria dos participantes
 - a.2) Categoria das estruturas visuais:
 - Narrativas – processos de ação, mentais/de fala e de conversão.
 - Conceituais – classificatórias, analíticas, delineamento das formas.
- b) Relação entre texto e imagem – coerência intersemiótica, analisada em seus três modos:
 - b.1) Convergência
 - b.2) Desvio
 - b.3) Contradição

CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DO *CORPUS*

O foco desta dissertação é o estudo crítico do emprego de diversos modos de representação na elaboração de verbetes de dicionários infantis. A investigação que se propõe aqui tem por base a teoria apresentada por Kress e van Leeuwen, segundo a qual textos multimodais realizam os significados por meio de modalidades semióticas distintas. A análise dos dados busca verificar que tipos de estruturas visuais são utilizados na construção dos verbetes e se as informações veiculadas pelas ilustrações são eficientes na comunicação do significado do lema. Além disso, investiga-se se existe articulação entre as diversas semioses para a composição do significado.

Para tanto, a análise do *corpus* foi dividida em duas etapas: a) análise da macroestrutura, em que o estudo está voltado para a proposta lexicográfica dos dicionários, com foco no papel atribuído às ilustrações e ao dicionário em si no contexto de aprendizagem das crianças, e, ainda, para os recursos visuais empregados na composição da obra – cores, organização do espaço, tipologia das fontes; e b) análise da microestrutura, em que são tomadas algumas das categorias da gramática visual, bem como o conceito de coerência intersemiótica, apresentado por Camargo (1995), discutidas nos Capítulos 3 e 4, respectivamente.

7.1 Categorias analíticas aplicadas à análise da macroestrutura

7.1.1 Papel atribuído ao dicionário no contexto de aprendizagem da criança

Neste item, buscou-se verificar o papel atribuído ao dicionário no contexto de aprendizagem da criança, observando a proposta lexicográfica de cada obra. De forma geral, pode-se dizer que aos dicionários são atribuídas as funções de auxiliar no processo de aprendizagem da língua e de ampliação vocabular, bem como de estabelecer normas de uso, conforme se verifica a seguir.

a) Caldas Aulete (CA)

“Ferramenta ideal de aprendizado e educação para crianças em fase de aquisição vocabular, consolidando e ampliando o domínio da língua e de seu bom uso”.

“Referência acessível para a compreensão dos significados e usos das palavras no universo dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental”.

b) Aurélio Mirim (AM)

“Dicionários são instrumentos valiosíssimos para a ampliação do universo cultural e lingüístico dos alunos. Um difere do outro em função de seu público-alvo e da proposta lexicográfica específica da obra”.

“É um dos tesouros que guardam a memória coletiva da sociedade. Reflete o conjunto dos usos sociais da língua; reúne, ou procura reunir, as palavras que os falantes disseram ou dizem, representando assim um dos patrimônios culturais de um povo. Dicionarista pode ser considerado o porta-voz de uma sociedade ou de um grupo social em um determinado tempo e espaço”.

“O dicionário tem a função de estabelecer normas de uso, indicando a grafia, a pronúncia considerada correta e a classe gramatical. Pode também definir variantes de sentido de uma palavra ou expressão, ao indicar e resgatar a significação incorporada pelos falantes em uma dada época”.

c) Dicionário Ilustrado do Português – Biderman (DIP)

“É uma obra complementar ao processo de aprendizagem da leitura e domínio da língua escrita”.

d) Saraiva Júnior (SJ)

Não trata da questão.

7.1.2 Papel atribuído às ilustrações

A análise deste tópico buscou verificar de que forma o componente visual presente nos dicionários é concebido: como elemento lúdico e ornamental, ou como meio de comunicação de informações sobre os conceitos das palavras.

a) Caldas Aulete (CA) – As ilustrações são tidas como complemento às definições e como forma de contextualização:

“Informação visual como apoio para a compreensão de significados, com a presença dos personagens de Monteiro Lobato representando a própria criança diante do mundo aventureiro das palavras”.

“Não é puramente ornamental a intenção dos 662 desenhos e fotos que permeiam o texto. As ilustrações têm uma função informativa que suplementa a informação escrita, permitindo a perfeita compreensão de significados e usos. – Comunicabilidade dos personagens”.

b) Aurélio Mirim (AM) – Não destaca o papel das ilustrações, mas ressalta o caráter lúdico da obra, sem falar dos recursos utilizados para isso.

“A obra proporcionará às crianças informação e conhecimento, sem perder o caráter lúdico necessário para a criação do hábito da leitura em estudantes no início do Ensino Fundamental”.

c) **Dicionário Ilustrado do Português – Biderman (DIP)** – Ilustrações com papel informativo e não apenas lúdico.

“Cabe ainda ressaltar a utilidade das numerosas ilustrações aqui apresentadas. Muitas palavras aparecem ilustradas em cores por meio de fotos ou de ilustrações sobre as palavras, mostrando traços distintivos e característicos desses referentes. Desse modo, verifica-se também um aprendizado não verbal, mas que se reflete em termos de conhecimento e informação”.

“O ser ou objeto que a palavra refere só será plenamente apreendido pela mente do educando através do signo total: conceito (significado) + palavra + reprodução deste ser/objeto da realidade. Em se tratando de crianças que vivem o processo de conhecer o universo e o vocabulário que o refere, isso é fundamental. A definição lingüística jamais substituirá a visão do referente ou de sua reprodução”.

“Aliadas a um projeto gráfico arejado, com letras grandes, uso de cores e sinalização funcional, essas imagens pretendem tornar a consulta ao dicionário um ato prazeroso e fácil”.

d) **Saraiva Júnior (SJ)** – A ilustração é considerada como parte integrante das definições.

“Imagens fotográficas/Ilustrações utilizadas como parte indissociável das definições”.

7.1.3 Uso de cores e tipologia das fontes

a) **Caldas Aulete (CA)**

- 1) Utiliza a cor para marcar a mudança da letra do alfabeto a fim de facilitar a consulta ao dicionário. Cada letra do alfabeto está em uma cor.
- 2) As entradas são marcadas com negrito e sempre em azul, independentemente da letra do alfabeto.
- 3) Utiliza itálico para marcar a exemplificação de uso, sublinhando a palavra correspondente ao lema.

b) **Aurélio Mirim (AM)**

- 1) Utiliza a cor para marcar a mudança da letra do alfabeto a fim de facilitar a consulta ao dicionário. Cada letra do alfabeto está em uma cor.
- 2) As entradas são marcadas com negrito e com a mesma cor utilizada para marcar a letra do alfabeto.

c) **Dicionário Ilustrado do Português – Biderman (DIP)**

- 1) Utiliza a cor para marcar a mudança da letra do alfabeto a fim de facilitar a consulta ao dicionário. Cada letra do alfabeto está em uma cor.
- 2) As entradas são marcadas com negrito e sempre em azul, independentemente da letra do alfabeto.
- 3) Utiliza itálico para marcar a exemplificação de uso, sublinhando a palavra correspondente ao lema.

d) Saraiva Júnior (SJ)

- 1) Utiliza uma marca alfabética em azul para todas as letras, que vem impressa nas laterais das páginas para facilitar consulta.
- 2) As entradas são marcadas com negrito e sempre em azul, independentemente da letra do alfabeto.
- 3) Utiliza itálico para marcar a exemplificação de uso, apresentada entre parênteses.

7.1.4 Organização do Espaço – localização das ilustrações em relação ao verbete

a) Caldas Aulete (CA)

- 1) Utiliza desenhos e fotos, que são dispostos sempre próximos ao verbete a que se referem, mas nem sempre dentro da mesma coluna do verbete. Em muitos casos, há uma linha pontilhada ligando a ilustração ao verbete a que se refere e, ainda, há casos em que há a composição de uma cena e a indicação é feita diretamente ao referente a que o verbete se refere. Essa indicação não aparece quando, na organização gráfica, a ilustração está muito próxima do verbete e claramente relacionada a ele. Apesar de procurar manter o verbete ilustrado como unidade de significação, não faz indicação sobre a qual acepção da palavra a ilustração se refere.

b) Aurélio Mirim (AM)

- 1) Utiliza apenas desenhos, com o mesmo padrão gráfico. As ilustrações são todas de mesma dimensão dispostas logo abaixo da definição. Mantém o verbete ilustrado como uma unidade de significação.

c) Dicionário Ilustrado do Português – Biderman (DIP)

- 1) Utiliza fotos e ilustrações, que são dispostas abaixo do verbete ou próximas a ele e possuem uma legenda. Em alguns casos, entretanto, a ilustração é solta na página, muitas vezes bastante distante do verbete. Ex. Verbetes <corpo> está em uma página e a ilustração correspondente em outra, sem que haja remissiva para a ilustração, o que quebra a unidade de significação.
- 2) Indicação de outras palavras com uma linha (ex. Ilustra <carneiro> e indica com uma linha a palavra <lã>).

d) Saraiva Júnior (SJ)

- 1) Utiliza imagens e desenhos. A ilustração nem sempre está dentro do verbete, muitas vezes encontra-se bem distante da entrada, entretanto, há uma legenda abaixo da ilustração/imagem que indica a qual entrada ela se refere, mas no verbete não há indicação de que há uma ilustração correspondente. Ao consultar-se um verbete, faz-se necessário observar todas as ilustrações da página para verificar se há alguma referente a ele.

7.2 Categorias analíticas aplicadas à análise da microestrutura

Com base nos critérios de seleção dos verbetes para composição do *corpus* do trabalho detalhados no Capítulo 6 foram reunidos 1825 verbetes ilustrados a serem analisados em sua microestrutura. Para proceder-se a essa análise, primeiramente os dados de cada dicionário foram organizados por categoria gramatical (verbo, substantivo, adjetivo e advérbio) e analisados a partir da categoria de *participantes representados*, proposta por Kress e van Leeuwen. Em outras palavras, este ponto da análise considera os elementos que são incluídos ou excluídos nas representações visuais presentes nos verbetes. Posteriormente, os dados foram analisados por tipos de estruturas visuais utilizados nas ilustrações, mais uma vez de acordo com as categorias propostas por Kress e van Leeuwen – *estruturas narrativas e estruturas conceituais* –, explicitadas no Capítulo 3, e retomadas a seguir. A natureza da relação que se estabelece entre texto e imagem nos verbetes ilustrados foi analisada com base nos três modos – *convergência, desvio e contradição*, propostos por Camargo (1995), discutidos no Capítulo 4.

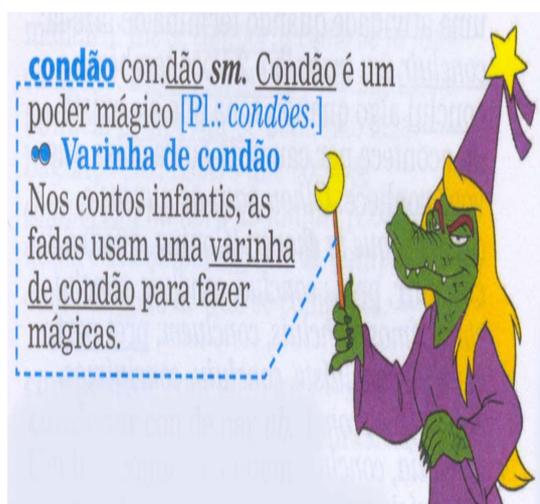
7.2.1 A categoria dos participantes

A primeira análise dos dados, da microestrutura, refere-se à natureza dos participantes representados nos verbetes ilustrados dos dicionários em estudo, considerando-se o conceito de participantes representados – seres, lugares, coisas sobre quem se fala, escreve ou produz imagens. O objetivo dessa análise constitui-se em averiguar que tipos de verbetes são ilustrados nos dicionários, o que é sintetizado a seguir.

- ⇒ Substantivos: categoria que possui o maior número de ilustrações – 1670 –, que corresponde a 91,5 % do total de verbetes ilustrados nos quatro dicionários. Nesse conjunto, 490 ilustrações retratam referentes que correspondem a plantas e animais.
- ⇒ Verbos: segunda categoria com maior número de ilustrações – 110 –, que corresponde a 6 % do total de verbetes ilustrados nos quatro dicionários. Retratam ações, processos, estados, eventos da natureza.
- ⇒ Adjetivos: categoria que corresponde a 2% do total de verbetes ilustrados dos quatro dicionários, com 41 ilustrações. Retratam características, qualidades, propriedades.

⇒ Advérbios: com apenas 4 ilustrações, corresponde a menos de 1% do total de verbetes ilustrados nos quatro dicionários. As ilustrações retratam circunstâncias de modo e de lugar.

Em relação à categoria dos participantes representados, cabe, ainda, fazer algumas reflexões; primeiramente sobre o recurso utilizado pelo dicionário Aulete de ilustrar os verbetes com os personagens da Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, adaptação para a TV da obra literária de Monteiro Lobato. Segundo os autores, o emprego desse recurso tem a finalidade de gerar aproximação ao contexto da criança, além de criar uma atmosfera lúdica ao dicionário. No início do dicionário, antes da nomenclatura, há uma apresentação desses personagens, com uma ilustração e um pequeno texto a respeito de quem são. No total, são utilizados 15 personagens do Sítio, entre humanos e seres animados, como se pode ver nos verbetes seguintes. A análise minuciosa de cada quadro, com a reprodução do verbebo ilustrado, nos induziu a incluir comentários pertinentes.



(CA)

O texto verbal define varinha de condão como um objeto utilizado pelas fadas para fazer mágica, entretanto a ilustração retrata a personagem Cuca, que é uma bruxa, vestida de fada, segurando uma varinha de condão.



(CA)

Neste caso, a definição verbal remete à natureza imaginária e espiritual do anjo, e a ilustração retrata o personagem Pedrinho, que é um menino real, vestido de anjo.



(CA)

O texto da definição caracteriza iglu como a casa em que vivem os esquimós, representados na ilustração por meio da personagem Emília vestida com roupas típicas dos esquimós, sendo que, na verdade, Emília é uma boneca que vive em um sítio, ambiente muito diferente do que vivem os esquimós.



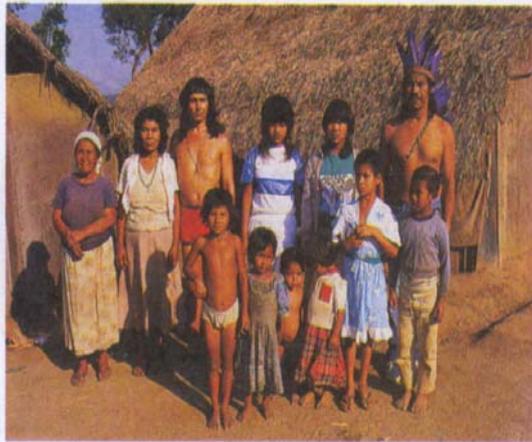
(CA)

Juventude é um conceito abstrato, representado graficamente por meio da retratação de participantes que estão nesta fase da vida, sem apoio do verbal para este entendimento. A Emília, mais uma vez, não corresponde à caracterização, pois é uma boneca de pano e não passa pelos estágios de crescimento dos seres humanos.

Do ponto de vista da precisão do conceito veiculado em um verbete, a análise do *corpus* revela que o emprego desse recurso acaba por gerar algumas relações ambíguas e imprecisas. Isto se dá, por exemplo, pela utilização de estruturas visuais em que ações e objetos retratados não correspondem às características inerentes aos personagens ou mesmo à realidade e ao contexto do Sítio. Os personagens muitas vezes recebem caracterizações que não lhes são pertinentes ou realizam ações que não são típicas do seu contexto ou realidade, o que tem como consequência uma alteração na modalidade do que está sendo expresso e até mesmo uma relação de ambigüidade ou imprecisão.

Outro aspecto importante a ser observado em relação à representação dos participantes diz respeito à fidelidade da reprodução visual da realidade. De acordo com Kress e van Leeuwen, na comunicação visual, assim como ocorre na linguagem verbal, as representações não são meras reproduções da realidade e não são ideologicamente neutras, ao contrário, são estruturadas intencionalmente e veiculam grande conteúdo ideológico. Esse aspecto pode também ser observado nas ilustrações dos dicionários em análise, tanto no texto verbal das definições e dos exemplos de uso, como no uso das ilustrações, conforme demonstrado nos exemplos apresentados a seguir.

índio *ín.di.o sm.* 1 Os **índios** já habitavam as Américas antes da chegada dos europeus. 2 Os descendentes dessas antigas tribos americanas também são chamados de **índios**.



(CA)

Neste caso, a ilustração retrata o índio com vestimentas típicas do homem branco, ou seja, corresponde a uma representação do índio já sob a influência da cultura do não-índio.

família *fa.mi.li.a sf.* Família é um grupo formado por pessoas que vivem juntas, em relações de afeto, partilhando coisas. Chamamos **família** o grupo formado por pais, filhos, avós, tios, primos etc., vivos ou mortos: *Nossa família vive aqui há muito tempo.* • **familiar** *fa.mi.li.ar a2g.* e família, ou que tem a ver com família: *ambiente familiar.*



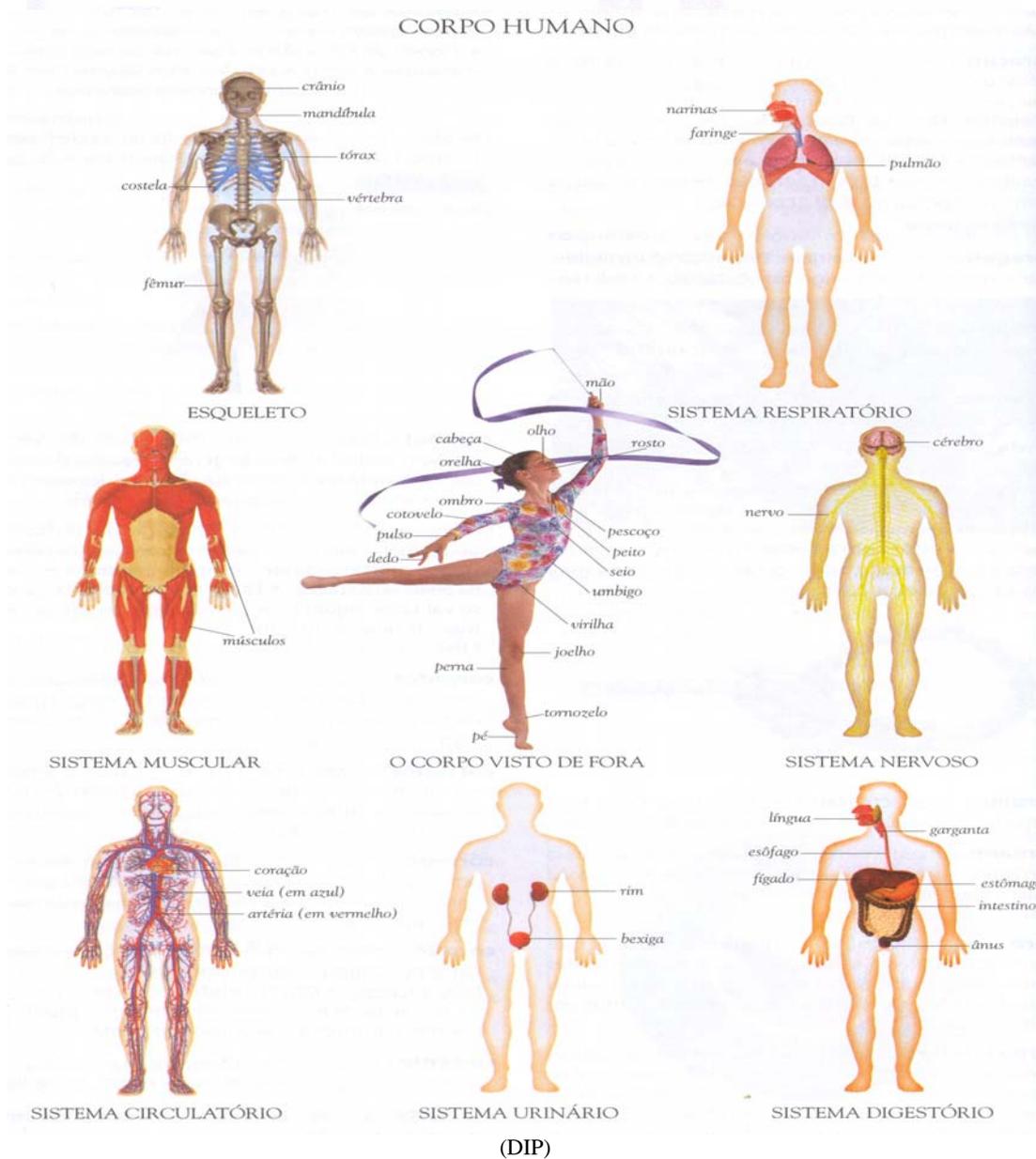
(CA)

Na ilustração do verbete <família>, são representados participantes de diversas etnias ou raças, o que falseia o conceito básico de família.

Na seqüência, apresenta-se o estudo de alguns casos com os respectivos comentários.

Caso 1: Omissão da informação

corpo *s. masc.* **cor-po** [ô]. 1. Estrutura física do homem ou animal. *Túlio é um rapaz forte; tem corpo de atleta.* 2. Pessoa morta; cadáver. *O corpo do prefeito foi enterrado no cemitério da cidade.* • **fazer corpo mole**: fingir que se vai fazer alguma coisa e não atender um pedido, fugir de uma obrigação.
Obs.: pl.: [ó].

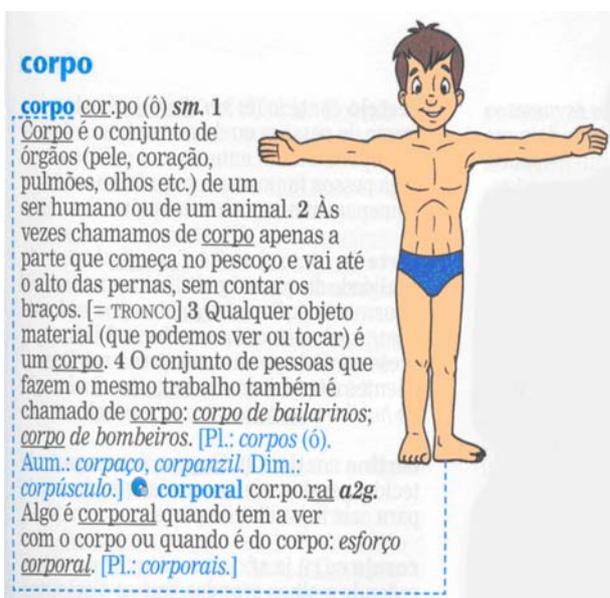


A representação do corpo humano é particularmente demonstrativa do pressuposto de que as ilustrações nos dicionários não reproduzem a realidade e podem mesmo omitir informações, uma vez que, nas obras analisadas, tanto do ponto de vista da linguagem verbal, quanto da representação visual, não há referência aos órgãos sexuais. Isto pode ser observado

a partir mesmo da composição da nomenclatura, que contempla várias partes e órgãos do corpo – orelha, apêndice, intestino, olho, face, músculo (todos ilustrados), sem, entretanto, incluir verbetes referentes à sexualidade, como pênis, vagina, seios etc. Por outro lado, a ilustração do verbete <corpo> salienta ainda mais a intenção dos autores de não representar termos que se referem à sexualidade, como se confere na ilustração anterior.

Nas várias ilustrações apresentadas para representar a composição do corpo humano não são retratados os órgãos sexuais, como já se disse antes. Mesmo na ilustração que apresenta o corpo visto de fora (no centro da imagem da página anterior), em que a atleta é retratada de roupa, estão indicadas apenas as partes do corpo que interessam ser nomeadas pela autora da obra.

Nas outras duas ilustrações a seguir, da mesma forma, o corpo humano não é retratado em sua integralidade. Uma ilustra o personagem Pedrinho de sunga e outra mostra uma cena em que o corpo humano é cadáver, objeto de estudo científico.



(CA)



(SJ)

Caso 2: Falsidade na informação visual

Há casos em que a representação gráfica não leva em conta a experiência visual que se tem do referente em nossa cultura, o que significa dizer que nem sempre o conteúdo pragmático é considerado quando da ilustração de um verbete, como nos exemplos demonstrados.



PALMITO

palmito s. masc. pal-mí-to. Miolo branco que se extrai do caule de algumas palmeiras e que é usado na alimentação. O **palmito** da Mata Atlântica está em extinção; por isso é preciso plantar novas mudas e não comer a planta nativa.

(DIP)



salmão (sal.mão) *sm epiceno* **1.** Peixe cuja cor puxa para o vermelho, de carne muito saborosa (O **salmão** é um peixe de águas frias.); **2.** cor que puxa para o vermelho, semelhante à do salmão; **adj 3.** que tem a cor salmão (Sabina comprou uma blusa salmão.).

(SJ)

As imagens constantes das ilustrações dos verbetes não correspondem à experiência visual que temos dos referentes <bacalhau>, <palmito> e <salmão>; o primeiro normalmente é comercializado seco, sem cabeça e salgado, como bem diz o texto da definição; o segundo, em pequenos pedaços brancos acondicionados em vidros, e o salmão é normalmente identificado pela coloração de sua carne, mencionada no texto da definição, mas não retratada na imagem.

Em conclusão, a análise da categoria dos participantes demonstra que os substantivos concretos correspondem à grande maioria dos verbetes ilustrados, especialmente os que se referem a nomes de animais, plantas e objetos, e, ainda, que, na representação visual dos participantes em um verbete, há que se observar aspectos pragmáticos, ideológicos e de precisão da informação.

7.2.2 Categoria das estruturas visuais – narrativas

Conforme discutido no Capítulo 3, os processos narrativos ocorrem quando os participantes de uma representação visual são conectados por um vetor, sendo, dessa forma, representados como fazendo algo com ou para o outro. Correspondem às estruturas visuais de representação que apresentam ações, eventos, processos de mudança e arranjos espaciais transitórios.

A análise das ilustrações nos dicionários infantis revelou que diversos tipos de estruturas narrativas são utilizados para ilustrar os verbetes – processos de ação, processos mentais e de fala, e, em menor número, processos de conversão –, que não estão limitadas a representar os verbetes relativos a verbos, representando também substantivos, adjetivos e advérbios, por meio de vários recursos visuais – fotos, desenhos, quadrinhos, diagramas, esquemas.

Tendo em vista a variedade de usos de estruturas narrativas nos dicionários analisados, optou-se por apresentar os principais padrões de ilustrações observados, buscando-se descrever os usos mais comuns de representação visual que as obras utilizam, a fim de auxiliar a criança no entendimento dos conceitos das palavras, relacionando-as com o texto verbal da definição e da exemplificação de uso.

Os dados são apresentados, primeiramente, por tipo de processo – processos de ação (transacionais e não-transacionais), processos mentais/de fala e processos de conversão – e divididos internamente por padrões de ilustração observados.

É importante dizer que os padrões de ilustrações aqui sugeridos não possuem limites rígidos e constituem, antes de tudo, uma forma didática de descrever as estruturas visuais mais utilizadas nos dicionários infantis. As ilustrações são incluídas em um determinado padrão tendo em vista a predominância de uma dada característica, o que não significa que não possuam características discutidas em outro(s) padrão(ões). Além disso, há verbetes cujas estruturas visuais podem ser consideradas até mesmo híbridas, uma vez que utilizam mais de um tipo de relação ao mesmo tempo (conceitual e narrativa), e ainda aquelas para as quais não se identificou um padrão específico.

7.2.2.1 Processos de ação

Primeiramente, é importante ressaltar que ilustrar palavras que denotam ações em um dicionário não constitui uma tarefa simples, pois as imagens são estáticas, em duas dimensões, o que dificulta a retratação do movimento correspondente ao significado da ação. Isto é válido tanto para verbos quanto para substantivos que expressam ações. O que a análise dos dicionários infantis ilustrados revelou é que, apesar de os dicionários utilizarem diversos recursos visuais para buscar representar uma ação, de forma geral, as ilustrações não retratam o movimento inerente aos conceitos denotados por verbos e substantivos de ação. Conforme se pode observar nos exemplos apresentados a seguir, algumas ações são mais fáceis de se retratar visualmente, assim como alguns recursos retratam mais claramente o movimento que outros, e ainda o uso da linguagem verbal (legendas, exemplificação de uso, cabeçalhos etc.) auxilia na compreensão da representação visual.

Imagens estáticas

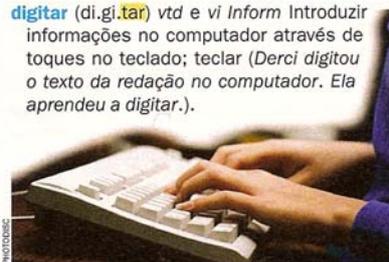
Há casos em que, apesar de as imagens corresponderem ao sentido denotado nos verbetes, são estáticas e não retratam integralmente o movimento nem o seu resultado; no primeiro caso, a retirada do leite, e, no segundo, a entrada de dados no computador.

ordenhar *verbo transitivo*
direto
Espremer a teta de
(animal) para tirar leite.



(AM)

digitar (di.gi.tar) *vtd e vi Inform* Introduzir informações no computador através de toques no teclado; teclar (*Derci digitou o texto da redação no computador. Ela aprendeu a digitar.*).



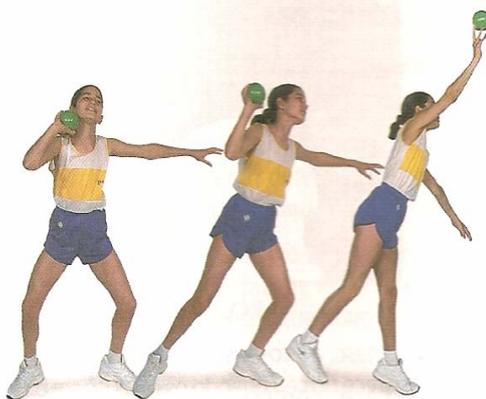
PHOTODISC
Digitar

(SJ)

Recursos de representação visual do movimento

Em alguns casos, são utilizados recursos que conferem certa movimentação às ilustrações.

arremessar v. ar-re-mes-sar. Jogar com força alguma coisa em direção a um alvo. O goleiro arremessou a bola com força para o meio do campo. A atleta arremessou a bola.



ARREMESSAR (atleta arremessando peso)

(DIP)

correr (cor.rer) vtd **1.** Percorrer (As jogadoras dos times de futebol correm quilômetros durante todo o tempo da partida.); **2.** estar exposto ou sujeito a (Crianças brincando com faca correm o risco de se ferir.); vti **3.** ir rapidamente (Correu para o pátio da escola quando soou a campainha do recreio.); vi **4.** ir com velocidade (Ele corre, corre e sempre chega atrasado.); **5.** passar-se (em certo estado ou condição) (Correu tudo bem na viagem.).



Correr

(SJ)

A representação visual do movimento é marcada pela ilustração em seqüência, no primeiro caso, e por uma imagem que produz um efeito tremular, no segundo, e as exemplificações de uso referem-se às circunstâncias retratadas nas ilustrações, auxiliando na compreensão.

empurrar em.pur.rar vb. **1** Empurramos algo ou alguém quando lhe damos impulso, quando fazemos com que se mova. *td.*: Ajude a empurrar o carro para a frente. **2** A gente empurra algo a alguém quando convence essa pessoa a aceitar algo que não lhe interessa. [= IMPOR, IMPINGIR] *tdi.*: O feirante empurrou laranjas podres à minha avó. [Conjug. quadro 1: empurrar.]



(CA)

calçar cal.car vb. **1** Calçar é vestir calçados (nos pés) ou luvas (nas mãos). *td.*: Calçou os patins. Calçou as luvas. **2** Você calça o pé quando o veste com calçado, e a mão quando a veste com luva. *td.*: Calçou os pés antes de pisar nos cacos. **3** Você se calça quando veste um calçado.



(CA)

Nestes casos, as ilustrações sugerem o movimento, e as exemplificações de uso referem-se a circunstâncias distintas das representadas visualmente.

Outro aspecto importante observado nos dicionários analisados diz respeito ao fato de que estruturas narrativas relativas a processos de ação são empregadas tanto para ilustrar verbetes que correspondem à ação do ator – verbos e substantivos deverbais –, como para representar verbetes que correspondem ao alvo de uma ação – substantivos. Ilustram também ações reflexivas, em que o ator é ao mesmo tempo o alvo da ação expressa pelo verbo, que correspondem às estruturas denominadas bidirecionadas por Kress e van Leeuwem, e, ainda, adjetivos e advérbios. Com base nesta constatação, a apresentação da análise das estruturas visuais que denotam processos de ação foi organizada em duas subcategorias: verbetes que correspondem à ação do ator e verbetes que correspondem ao alvo da ação do ator.

Cabe ressaltar que destas subcategorias foram excluídos verbos e substantivos que envolvam fala e pensamento, como *perguntar, responder, recordar* etc., bem como sensações e sentimentos – *fome, apavorado*, os quais serão analisados em uma categoria específica – processos mentais/de fala –, mais adiante.

a) Verbetes que correspondem à ação do ator

Os itens lexicais representados por estruturas narrativas referentes a processos de ação com foco no ator correspondem à categoria gramatical dos verbos – transitivos e intransitivos – e também a alguns substantivos e adjetivos. De acordo com Kress e van Leeuwen, as estruturas visuais narrativas podem ser transacionais, não-transacionais ou bidirecionadas, relativas a ações transitivas, intransitivas e reflexivas respectivamente.

a.1) Estruturas transacionais: a ilustração representa verbos/ações transitivos

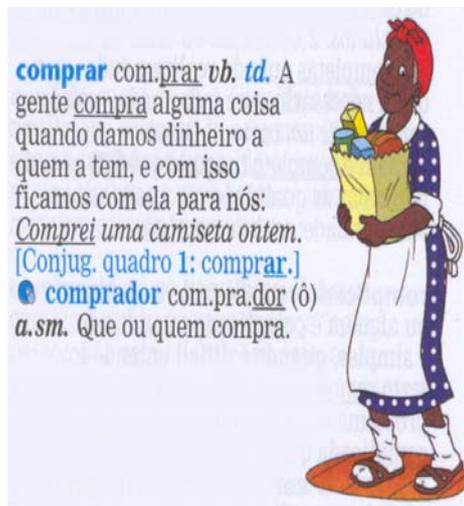
A análise de verbetes ilustrados que denotam ações transitivas demonstrou que as representações visuais resultam em situações semânticas bastante distintas, as quais são sintetizadas a seguir.

i) A ilustração não representa a ação propriamente dita, mas o seu resultado – o participante correspondente ao ator da ação está oculto ou não está realizando a ação denotada pelo verbo.



(CA)

Neste caso, o ator da ação de ‘atar’ não aparece na ilustração, a boneca enrolada, na verdade, sofreu a ação. O que se tem é o resultado da ação, uma boneca atada ou amarrada por alguém. A exemplificação de uso refere-se a outra situação – “Atou os cabelos com uma fita”.



(CA)

A ilustração não mostra a ação de comprar, mas as compras na mão da personagem, logo o ator não é representado realizando a ação. A exemplificação de uso refere-se a outra situação de compra e a outro sujeito da ação: “Comprei uma camiseta ontem”.



(AM)

Neste caso, tanto a ilustração quanto a definição verbal não fazem referência ao ator da ação de interditar. A definição é sinonímica e apresenta apenas um equivalente do lema; a ilustração, por sua vez, representa uma pista interdita, que é o resultado da ação de interditar.



(SJ)

Neste verbete, a ação representada graficamente é a mesma descrita na exemplificação de uso, entretanto, na ilustração, apesar de o ator estar presente, ele não realiza a ação, apenas está diante de um resultado da ação – uma pilha de blocos de madeira.

ii) A ilustração não representa a ação propriamente dita, apenas a sugere, por meio da retratação de uma atividade ou de um contexto em que a ação denotada pelo verbete é normalmente realizada. O ator da ação está presente, no entanto, não realiza o movimento correspondente a ela.



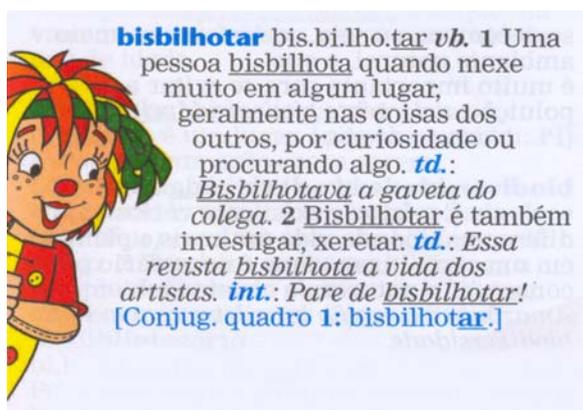
(SJ)

A ilustração não retrata o movimento de encaixar, apenas sugerido pela brincadeira, que é a mesma expressa na exemplificação de uso.



(CA)

Aqui, a ação de ocultar não é totalmente realizada, apenas sugerida, por meio da posição e da expressão facial do participante.



(CA)

O verbete remete a uma ação transitiva e a ilustração retrata uma estrutura não-transacional, uma vez que não há alvo para a ação de olhar do ator, que apenas sugere a idéia de bisbilhotar por meio da expressão facial.

iii) A ilustração representa uma situação em que a ação do ator é ambígua ou remete a um sentido diferente do que é expresso pelo verbete.

conter con.ter vb. 1 Conter algo é tê-lo dentro de si. *td.*: O jarro continha água. O livro contém ilustrações. 2 Contemos um sentimento, ou nós mesmos, quando não deixamos que se perceba o que estamos sentindo. *td.*: Conteve sua raiva para não brigar. *pr.*: A moça se conteve para não chorar. [Conjug. quadro 2: conter. *pres.*: contenho, contêns, contém, contemos, contendes, contêm; *pret.perf.*: contive, contiveste, conteve, contivemos, contivestes, contiveram; *pret.imperf.*: continha, continhas, continha, continhamos, continheis, continham.]



(CA)

A ação realizada pelo ator difere do sentido expresso pelo verbete, pois poderia ser traduzida como “encher” ou “colocar”, mas não por “conter”, sentido que é representado pelo pote, que contém as bolinhas.

invenção in.ven.cão sf. 1 Invenção é a ação de descobrir ou criar alguma coisa nova ou de ser o primeiro a ter uma idéia: A invenção da roda mudou a história da humanidade. 2 É também aquilo que foi descoberto ou criado pela primeira vez: O computador foi a maior invenção do século passado. 3 É ainda aquilo que alguém criou na imaginação, que não é real: Aquela história era só invenção. [Pl.: invenções.]



(CA)

Neste caso, a ilustração não corresponde às situações expressas nas exemplificações de uso e ainda pode remeter ao sentido de “consertar algo”, tendo em vista que não há nada que explicita que se trata de algo que foi inventado pelo ator.

mecânico me.câ.ni.co a. 1 Algo é mecânico quando é feito com máquina. 2 Também quando é automático. *sm.* 3 Pessoa que trabalha consertando máquinas: Mauro era mecânico de carros de corrida.



(CA)

Uma vez que a acepção 3 diz que mecânico é aquele que conserta máquinas, a ilustração gera ambigüidade porque retrata o ator consertando uma bicicleta, normalmente identificada como um tipo de veículo, inclusive no próprio verbete <bicicleta> do mesmo dicionário, e não como uma máquina.

iv) A ação representada pela ilustração envolve um caráter cômico ou lúdico que, por sua vez, remete a um conhecimento do mundo extralingüístico não expresso no verbete, seja na definição, seja na exemplificação de uso.



(CA)

A ilustração não mostra a ação de pregar propriamente dita e remete a uma situação em que o leitor deve ser capaz de compreender que o ator (Pedrinho) deveria pregar o rabo do cavalo no painel situado ao fundo e não no amigo Conselheiro.



(CA)

A ilustração remete a dois conhecimentos do mundo. Primeiramente em relação à brincadeira de “passa anel” e, ainda, ao fato de o saci possuir as mãos furadas no centro e de que costuma, por diversão, jogar uma moeda para que ela atravesse os furos.

v) A ação realizada pelo ator remete a um conteúdo simbólico.



(CA)

A ilustração remete ao gesto feito por D. Pedro I às margens do Ipiranga e que se tornou símbolo da proclamação da independência do Brasil, entretanto esta relação não está explicitada no texto da definição, que, na verdade, sequer relaciona o sentido histórico de independência retratado no desenho.



(CA)

Neste caso, a ilustração refere-se à cena simbólica em que D. Quixote se encontra com um moinho de vento e o confunde com gigantes. Além de não haver explicitação verbal para esta relação, o texto da definição refere-se à utilidade do moinho enquanto máquina de moer grãos.

vi) O verbete refere-se a um sentimento ou estado, e a ação do(s) ator(es) retrata um gesto ou circunstância que o caracterize.



(CA)

A ilustração retrata um gesto típico de pessoas que se amam, abraçar-se.



alegria a.le.gri.a sf. 1 Sentimos alegria quando estamos satisfeitos com alguma coisa, felizes. 2 Também dizemos que é uma alegria tudo que nos faz sentir assim: *A piscina era a alegria da criançada.* [Ant.: *tristeza.*]

(CA)

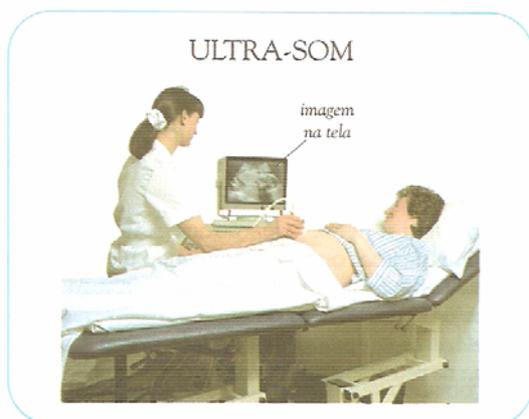


(CA)

As ilustrações retratam circunstâncias que provocam, respectivamente, alegria e tristeza, manifestadas também pela expressão dos atores.

vii) O lema do verbete corresponde a uma substância (ou material, produto etc.) e a ilustração retrata uma situação em que a ação do ator corresponde a uma forma de utilização dessa substância.

ultra-som *s. masc. ul-tra-som*. Onda sonora que o ouvido humano não consegue ouvir. *Os cachorros e os morcegos ouvem o ultra-som. Por meio do ultra-som pode-se ver o bebê que está no útero da mãe na tela do computador.* ■
pl.: ultra-sons.
ver *onda*.



(DIP)

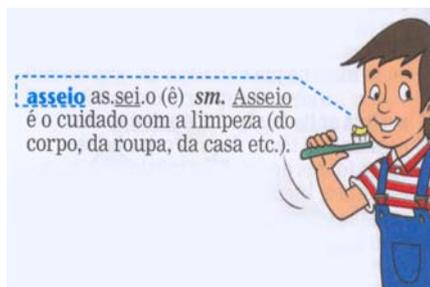
A ilustração retrata o uso do ultra-som como forma de examinar o desenvolvimento do bebê durante a gravidez.



(CA)

A ilustração retrata uma das formas de aplicação da vacina, em gotas.

viii) O sentido do verbete refere-se a uma noção que envolve um conjunto – de hábitos, cuidados etc.–, e a ilustração retrata uma das ações que o caracterizam.

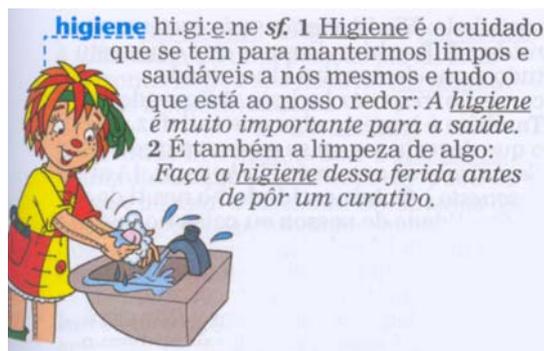


(CA)



(AM)

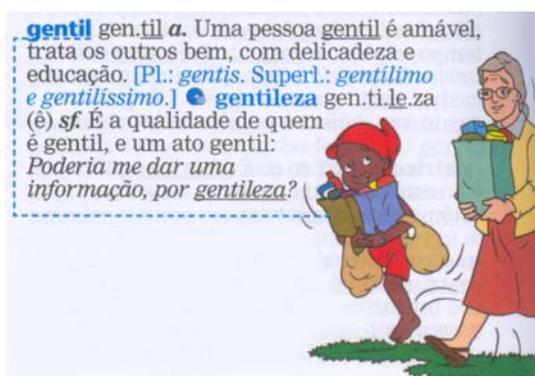
Cada dicionário retrata uma ação que se faz para se ter asseio, sem que haja apoio verbal para explicitar esta relação.



(CA)

A ilustração retrata uma ação que concorre para a higiene, sem relacioná-la verbalmente com o conteúdo do verbete.

ix) A ilustração retrata uma ação para caracterizar o ator ou o alvo (ou a própria ação) com a qualidade denotada pelo adjetivo expresso no verbete.



(CA)

A ilustração retrata o ator realizando uma ação de ajuda, que o caracteriza como uma pessoa <gentil>, informação que deve ser inferida, pois não há apoio verbal para explicitá-la.



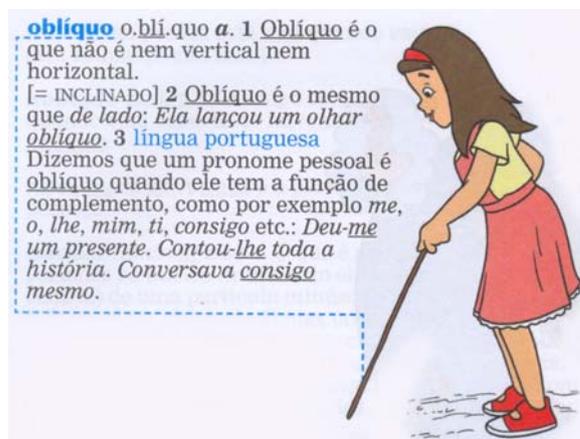
(CA)

Aqui, o adjetivo <infantil> é caracterizado na ação de pular corda pela menina (Narizinho), e pela própria corda, para qual há uma linha de conexão com o lema, sem apoio verbal para esta compreensão.



(CA)

O ator (Narizinho) realiza a ação de segurar o alvo (vareta e prato) numa posição <oblíqua> e <vertical>, respectivamente.



(CA)

x) A ilustração retrata uma ação para caracterizar a dimensão ou o tamanho do ator ou do alvo, que corresponde ao adjetivo expresso no verbete, sem suporte da linguagem verbal.



(CA)

Neste caso, a ação do ator (Emília) de montar em um elefante serve para retratar a dimensão do animal, sendo que a exemplificação de uso se refere a outro referente que se pode considerar imenso: a floresta amazônica.



(CA)



(CA)

No primeiro caso, a ação do ator de agachar-se para falar com o outro personagem serve para retratar alguém baixo, e, no segundo caso, ao contrário, para retratar alguém alto.

a.2) Estruturas não-transacionais: a ilustração representa verbos intransitivos

Uma estrutura não-transacional é composta de apenas um participante, que será sempre o ator, não havendo um alvo. A ação não é feita para ou dirigida a alguém ou a alguma coisa.

Nos dicionários infantis, estas estruturas normalmente são empregadas para ilustrar verbos intransitivos, mas também alguns substantivos, como se pode verificar nos exemplos apresentados de estruturas narrativas não-transacionais empregadas nas ilustrações dos verbetes apresentados como exemplos.



(SJ)



(SJ)

Nestes casos, os verbos são intransitivos e não envolvem movimento, e as exemplificações de uso referem-se à situação retratada na ilustração.



(CA)



(CA)

Aqui, apesar de os verbos serem intransitivos, envolvem movimento, que, no primeiro caso não é retratado, pois a imagem é estática e apenas retrata o bebê na posição de engatinhar, e no segundo, foi empregado o recurso de ilustrar seqüencialmente os dois momentos do movimento, a flor fechada e depois aberta.

a.3) Ações bidirecionadas (ou reflexivas): a Ilustração representa verbos em que o ator é o alvo da própria ação.

ensaboar en.sa.bo.ar *vb.* Ensaboar algo ou alguém é passar sabão. *td.:* ensaboar a roupa; ensaboar a criança. *pr.:* Ensaboou-se demoradamente. [Conjug. quadro 1: ensaboar. *pres.:* ensabão, ensaboas etc.]

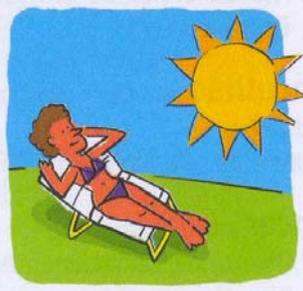


(CA)

O verbete apresenta o uso reflexivo do verbo por meio da exemplificação de uso, diferenciando-o do uso transitivo, entretanto a ilustração não retrata a ação de ensaboar-se, mas apenas o ator (Cuca) dentro de uma banheira cheia de espuma.

bronzear(-se)

- verbo transitivo direto 1. Dar cor de bronze a.
- intransitivo e pronominal 2. Escurecer(-se) pela ação do sol.



(AM)

A ilustração corresponde ao uso pronominal do verbo, indicado tanto na entrada do verbete, quanto no texto da definição.

espantar (es.pan.tar) *vtd* 1. Provocar medo em (Os relâmpagos espantavam as crianças, os adultos e os cães.); 2. mandar embora (Esmeralda espantava as moscas com as mãos.); 3. admirar (A cor da água espantava os turistas.); *vp* 4. ficar maravilhado (Eleonor se espantou com o tamanho do elefante quando visitou o zoológico.); 5. levar um susto.



PHOTODISC
Espantar

(SJ)

Neste caso, a legenda que acompanha a ilustração traz o verbo no infinitivo e não corresponde à situação representada na ilustração, que é de verbo pronominal: espantar-se (com algo), levar um susto. Da mesma forma, na acepção 5, não há indicação de que o uso pode ser pronominal.

empanturrar em.pan.tur.rar *vb.* Empanturrar alguém é fazê-lo comer muito. *td.:* Não empanturre os meninos no almoço! *tdi.:* Empanturrou a família de feijoada. *pr.:* Esqueceu a dieta e resolveu empanturrar-se. [Conjug. quadro 1: empanturrar.]



(CA)

A ilustração refere-se ao uso pronominal do verbo, que é marcado no texto verbal da definição, e sugere a ação de empanturrar-se por meio da expressão e do gesto do ator e das comidas em cima da mesa.

b) Verbetes que correspondem ao alvo da ação do ator

Os itens lexicais representados por estruturas narrativas referentes a processos de ação com foco no alvo correspondem às categorias gramaticais dos substantivos, dos adjetivos e dos advérbios.

A intenção dos autores ao utilizarem processos de ação para ilustrarem verbetes relativos a nomes parece ser a de demonstrar à criança a utilidade dos referentes representados, alguma peculiaridade de sua natureza ou o ambiente em que tipicamente aparecem, resultado que nem sempre é alcançado. Há também estruturas narrativas que não se relacionam com o conceito do lema. Da mesma forma que acontece com as estruturas narrativas com foco no ator, aqui muitas são as situações semânticas resultantes, conforme demonstrado nos exemplos seguintes.

i) A ilustração representa uma situação em que a ação do ator relaciona-se com a utilidade do objeto/instrumento/lugar que corresponde à entrada do verbete ou com um dos usos que se faz dele.



(CA)



(CA)

Nos dois verbetes, a ação do ator demonstra a utilidade do referente denotado na definição verbal, não havendo exemplificação de uso.

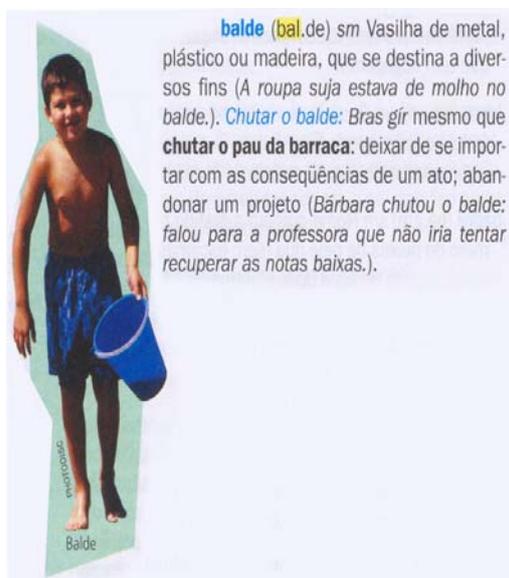
ii) A ilustração representa uma situação em que a ação do ator **não** é significativa para o entendimento do conceito do referente correspondente à entrada do verbete, uma vez que não se relaciona com as utilidades ou características desse referente.



(CA)



(CA)



(SJ)

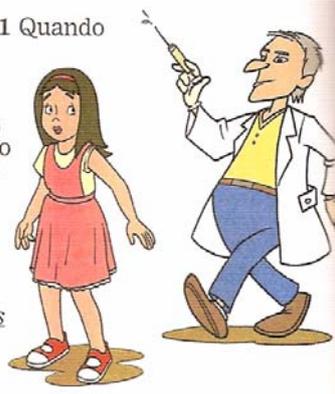


(CA)

Nestes casos, a ação do ator não acrescenta significação pertinente para a compreensão do conceito veiculado no verbete. Além disso, como comentam Kress e Van Leeuwen (1996), o ator é o participante mais evidente numa representação visual, e nas ilustrações em questão, acabam sendo salientados, em detrimento do alvo, que corresponde à entrada do verbete.

iii) A ilustração representa uma situação em que a ação do ator veicula informações relativas às suas características.

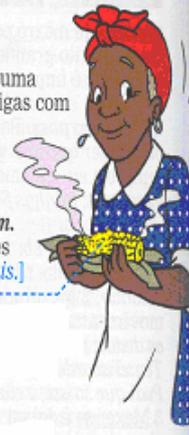
injeção in.je.ção *sf.* 1 Quando um médico ou um enfermeiro aplica uma **injeção** em alguém, ele introduz um remédio no corpo dessa pessoa usando uma seringa com uma agulha. 2 **Injeção** também é o remédio aplicado dessa maneira: *Tive de tomar três injeções de antibiótico.* [Pl.: **injeções.**]



(CA)

A expressão da personagem narizinho diante da injeção, que corresponde ao lema, retrata tratar-se de algo que causa algum efeito ruim (no caso a dor), informação não veiculada no texto verbal.

milho mi.lho *sm.* 1 É uma planta que produz espigas com grãos que são usados na alimentação. 2 **Milho** é também o nome desses grãos. **milharal** mi.lha.ral *sm.* É uma plantação de pés de milho. [Pl.: **milharais.**]



(CA)

Neste caso, a ilustração mostra que o milho é consumido quente, utilizando-se as mãos, e a expressão da personagem revela que é um alimento saboroso.

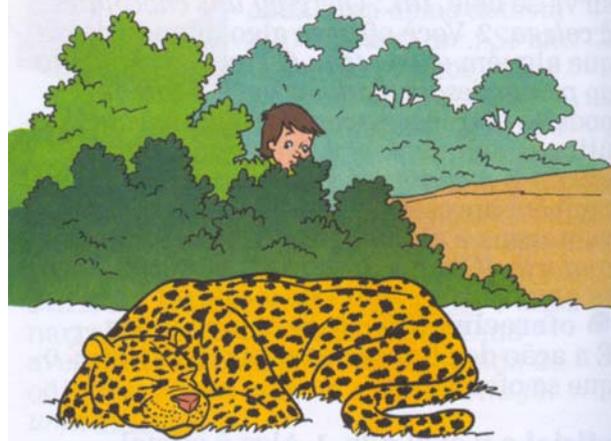
cão *sm.* O **cão** é um animal mamífero, de quatro patas, com pêlos e cauda. Geralmente é criado como animal de estimação, que pode servir para diferentes funções (companhia, guia, caça, guarda etc.). [= CACHORRO] [Pl.: **cães.** Fem.: **cadela.** Aum.: **canzarrão.** Dim.: **cãozinho.**]



(CA)

A ação representada na ilustração revela que o cão é um animal brincalhão e companheiro.

onça on.ça *sf.* Grande animal mamífero, felino, parecido com uma pantera. [No Brasil chama-se de **onça** alguns tipos de grandes felinos.]



(CA)

A ação do ator sugere que a onça é um animal do qual não nos devemos aproximar.

iv) A ilustração representa uma situação em que duas ou mais acepções do lema são representadas em uma mesma cena:



(CA)



(CA)

Nestes casos, a ilustração representa visualmente os referentes do lema, sem que haja uma linha indicativa para eles.



(CA)

Nesta ilustração, os dois referentes do lema podem ser identificados pelas linhas indicativas.



(CA)

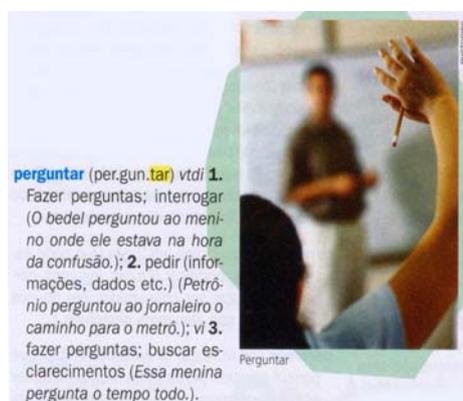
Aqui, apesar de a ilustração retratar as três acepções do verbete, a linha indicativa liga-se apenas a uma delas.

7.2.2.2 Processos Mentais/de Fala

As estruturas visuais correspondentes a processos mentais e de fala conectam, normalmente por meio de balões, um ser humano (ou ser animado) a um conteúdo interno – pensamentos, sentimentos, sensações, fala ou diálogo.

Nos dicionários infantis, esse recurso é empregado para ilustrar verbos e substantivos (abstratos e concretos), mas há alguns casos em que a ilustração, apesar de referir-se a um item lexical que envolve pensamento ou fala, não contém balões como vetores, conforme demonstrado a seguir.

a) A ilustração é empregada para representar um verbete que envolve processos de fala, diálogo ou pensamento, mas **não** utiliza balões ou cabeçalhos como vetores e, portanto, não retrata o conteúdo interno relativo ao conceito expresso no verbete.



(SJ)

A ilustração retrata um gesto relacionado à ação de perguntar no contexto de sala de aula.



(SJ)

Neste caso, a ilustração mostra uma situação típica em que se realiza a ação de pedir.

desculpar des.cul.par *vb.* 1 Quando você **desculpa** uma pessoa que fez algo errado, você deixa de ficar aborrecido ou magoado com ela. [= PERDOAR] *td.*: *Desculpou o amigo depois de conversarem.* 2 Quando você **desculpa** o que alguém fez de errado, você deixa de pensar nisso. [= PERDOAR] *td.*: *Desculpe o erro que cometi.* 3 Você **se desculpa** quando pede desculpa. *pr.*: *Desculpou-se por ter chegado tarde.* [Conjug. quadro 1: desculpar.]



(CA)

A ilustração retrata um evento em que os participantes se esbarram, mas não representa graficamente a ação de desculpar-se.

aprender a.pren.der *vb.* 1 Alguém **aprende** quando passa a saber ou entender coisas novas. *td.*: *aprender ciências.* *ti.*: *Quero aprender a jogar capoeira.* 2 **Aprender** algo é também guardá-lo na memória. [= DECORAR] *td.*: *Pedro aprendeu os nomes dos colegas.* [Conjug. quadro 2: aprender.]



(CA)

ensinar (en.si.nar) *vt/1.* Educar, instruir, transmitir conhecimentos a alguém (Eugênia ensina Português para a sua aluna.); 2. fazer (um animal) obedecer (O dono ensinou ao cachorro como encontrar objetos perdidos.); 3. mostrar, sugerir (Eolinda ensinou à sobrinha um jeito muito mais fácil de brincar com argila.); *vi* 4. dar aulas, lecionar (Edilson já ensina há vários anos.).

entrada (en.tɾa.da) *gar* por onde se buscam os filhos ingles



(SJ)

ler (ler) *vt/1.* Examinar com a vista palavras escritas e entender o que elas significam (Lúcia leu o seu caderno preferido do jornal.); 2. entender ou decifrar o sentido de algo que não está escrito em palavras (Leopoldo leu o mapa da cidade.); *vt/2.* dizer em voz alta (A mãe lia histórias para o filho na hora de dormir.); *vi* 4. saber reconhecer as letras do alfabeto, juntando-as em palavras (Meu irmãozinho já aprendeu a ler.). Irreg → V conjug.



(SJ)

explicar ex.pli.car *vb.* 1 Alguém **explica** algo quando tenta fazer alguém entendê-lo. *td.*: *explicar a matéria.* *tdi.*: *Expliquei a minha amiga o dever de casa.* 2 **Explicar** algo ou **se explicar** é dar uma justificativa, uma desculpa, apresentar motivos. *td.*: *Envergonhado, explicou o atraso.* *pr.*: *Fez questão de se explicar.* [Conjug. quadro 1: explicar. Usa-se *qu* em vez de *c* antes de *e*.]



(CA)

Nestes casos, os conceitos expressos nos verbetes envolvem conteúdo mental e as ilustrações apenas retratam gestos típicos de quem aprende, ensina, lê ou explica.



(AM)



(CA)

Nestes verbetes, a ilustração corresponde a uma caracterização de uma situação em que ocorre um desafio e um debate, sem representar o conteúdo verbal envolvido em ambas conceituações.



(SJ)



(SJ)

A ilustração representa a ação externa que se faz como auxílio fazer uma conta, mas o conteúdo mental não é retratado.

A imagem não explicita a ação de soletrar, que poderia ser mostrada por meio de um balão de fala ou de pensamento.



(CA)



(CA)

Nestes casos, a ação de contar um segredo ou um boato é apenas sugerida, especialmente pela expressão dos atores.

b) A ilustração é empregada para representar um verbete que envolve processos de fala, diálogo ou pensamento e **utiliza** como vetores balões, cabeçalhos e outros recursos.



(CA)

O emprego de balão de pensamento explicita a utilidade do objeto “ábaco”, que é de fazer contas, um conteúdo mental.



(CA)

O conteúdo de fala inerente à ação de cumprimentar é expresso na definição e representado na ilustração por meio dos balões.



(CA)

A presença do balão permite a representação da sensação de sentir-se apavorado, expressa na definição, uma vez que o ator (Pedrinho) sonha com uma bruxa (a Cuca), apesar de a exemplificação de uso referir-se a outro contexto.



(CA)

Aqui a sensação de fome é retratada por meio do balão de pensamento e da representação do barulho que faz o estômago quando se tem fome.

7.2.2.3 Processos de conversão

Os processos de conversão caracterizam-se por constituírem uma cadeia em que os participantes são, ao mesmo tempo, alvo e ator e não apenas repassam o que recebem, mas o transformam. Nesses casos, são denominados *relays* por Kress e van Leeuwen (1996).

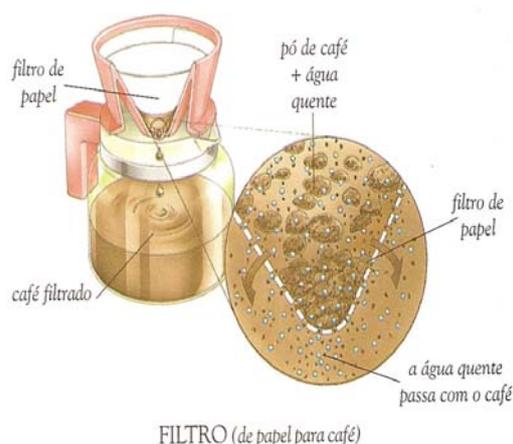
Nos dicionários infantis, esse tipo de estrutura foi observado na ilustração de substantivos que denotam processos, como demonstrado nos exemplos a seguir.



(CA)

A ilustração retrata o processo de reciclagem de papel, e os participantes são Pedrinho, o recipiente com papel, o multiprocessador, os instrumentos de prensagem e de secagem, que podem ser identificados como *relays*, uma vez que recebem e transformam o papel reciclado, em um processo de cadeia. As setas indicam a direção em que se dá o processo, que é descrito verbalmente ao lado da ilustração.

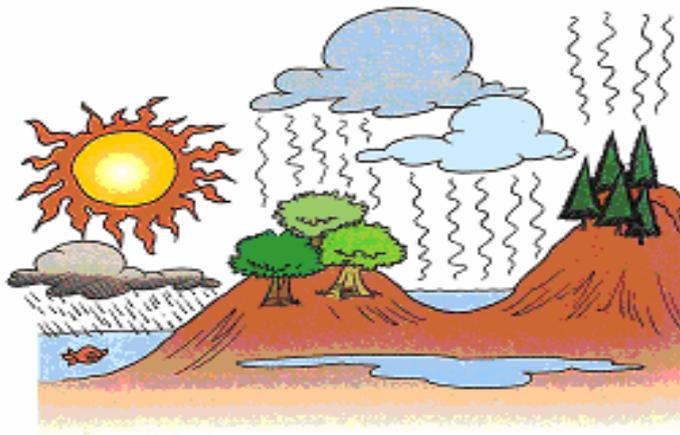
filtro s. masc. *fil-tro*. 1. Objeto através do qual se faz passar a água para eliminar sujeira. *Vamos beber só a água do filtro.* 2. Saco de pano ou de papel usado para separar o elemento sólido do líquido. *Não vai dar para fazer café, esqueci de comprar filtro.*



(DIP)

Esta ilustração mostra o processo de filtragem, como uma informação sobre o uso do filtro, que corresponde ao lema. Neste caso, o filtro corresponde ao *relay*, pois recebe o pó de café e a água e os transforma em uma bebida. Os participantes são identificados verbalmente, assim como cada etapa do processo.

evaporar e.va.po.rar *vb.* 1 Evaporar algo é fazê-lo virar vapor ou gás. *td.*: O calor evaporou a água da planta. 2 Algo (se) evapora quando se transforma em vapor *int. (pr.)*: A água (se) evapora quando ferve. 3 **figurado** Dizemos que algo ou alguém evaporou se ele desapareceu, sumiu. *int.*: Nunca mais vi José, ele evaporou. [Conjug. quadro 1: evaporar.]



(CA)

Neste caso, a ilustração retrata o processo de evaporação da água na natureza. Os participantes são o sol, as nuvens, o mar, o solo, as árvores e a própria água em forma de chuva e de vapor. A direção do processo em cadeia não é explicitada por meio de indicadores gráficos, como setas, por exemplo. É necessário fazer-se a leitura de que a água cai das nuvens e depois se evapora, subindo novamente.

7.2.3 A categoria das estruturas visuais – conceituais

As estruturas visuais de natureza conceitual referem-se a situações em que os participantes são relacionados de acordo com sua classe, estrutura, forma ou significado. Dessa forma, os participantes são representados em uma relação hierárquica, em uma relação analítica ou são apenas delineados na sua forma e estrutura.

Nesta seção, serão detalhadas as principais estruturas visuais conceituais utilizadas pelos dicionários em análise para ilustrar os verbetes.

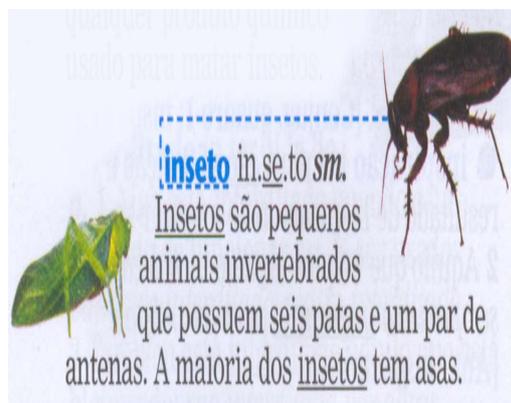
7.2.3.1 Estruturas conceituais classificatórias

As estruturas conceituais classificatórias podem estar explícitas ou implícitas e, nas ilustrações dos dicionários, se manifestam geralmente em uma estrutura hierárquica ou taxionômica, em que os participantes são retratados em uma relação de inclusão entre um elemento geral (superordenado) e outro(s) específico(s). Alguns exemplos desse tipo de estruturação visual são analisados a seguir.

a) O lema e a definição referem-se ao elemento geral, e a ilustração corresponde a elemento(s) específico(s), sem que haja suporte verbal para descrever esta relação de inclusão, por meio de legendas, ou mesmo pelo texto da definição e/ou da exemplificação de uso.



(CA)



(CA)

A estruturação visual do verbeito estabelece uma relação implícita de inclusão, em que os referentes ilustrados correspondem a elementos específicos do conceito geral expresso verbalmente. Esta relação não é descrita verbalmente e os referentes ilustrados não são nomeados por meio de legenda ou outro suporte verbal.



(AM)



(CA)

Nestes casos, a ilustração representa vários elementos específicos em relação ao elemento geral expresso na definição, sem indicação verbal dessa relação.



(AM)

A ilustração mostra dois tipos de gravata, não descritos na definição.



(AM)

A definição verbal é sinonímica e a ilustração retrata vários tipos de pena.

b) O lema e a definição referem-se a um conceito superordenado, e a ilustração retrata elemento(s) específico(s) distinto(s) do(s) que é (são) relacionado(s) no texto da definição ou na exemplificação de uso.



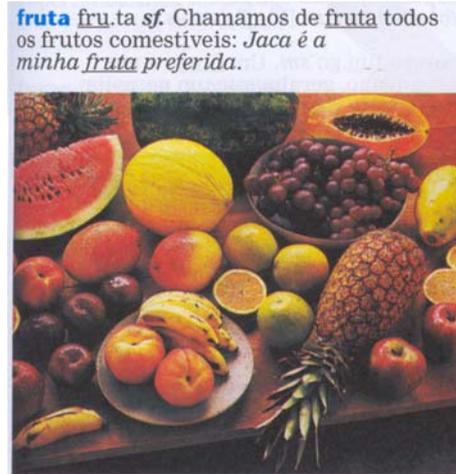
(AM)

Neste caso, a ilustração refere-se à escova que serve para pentear, uso não mencionado na definição e na exemplificação.



(CA)

O lema é o elemento superordenado, repetido no texto da definição, e a ilustração corresponde a um elemento específico, que é, contudo, distinto dos relacionados verbalmente.



(CA)

Neste caso, o lema também é o elemento superordenado e a ilustração retrata vários elementos específicos, distintos daquele expresso na exemplificação de uso.

c) O lema refere-se ao elemento superordenado, a definição verbal relaciona exemplos de elementos específicos, e a ilustração retrata um ou vários elementos específicos citados na definição sem explicitar de qual deles se trata.

tenda substantivo feminino
Barraca de campanha,
de feira, etc.



(AM)

A ilustração não tem indicação de que esta seja a barraca de campanha, citada na definição.

ruminante ru.mi.nan.te *sm.* Ruminante é o animal (como o boi, o camelo etc.) que traz de volta à boca o alimento já engolido para mastigá-lo novamente. [Também se usa como adjetivo: animal *ruminante*.]



(CA)

Os exemplos de ruminantes citados no texto da definição são retratados na ilustração, que inclui também outros exemplos, não havendo legendas para identificá-los.

d) A relação de inclusão entre elemento superordenado e elemento(s) específico(s) é de alguma forma marcada pela linguagem verbal, seja na definição, na exemplificação de uso, seja na legenda.



(DIP)

Neste verbete, a relação de inclusão entre os elementos específicos retratados na ilustração e o conceito expresso verbalmente é explicitada por meio de cabeçalho explicativo e legenda com os nomes dos animais.

instrumento s. masc. *ins-tru-men-to*. 1. Objeto usado na execução de um trabalho ou de uma atividade. A *enxada* é o *instrumento* de trabalho do lavrador. 2. Objeto que produz sons musicais. O *violão* e o *piano* são *instrumentos* de cordas.



(DIP)

Neste caso, os elementos específicos relacionados na exemplificação de uso são os mesmos retratados visualmente e são identificados por meio de legendas.

e) O lema e a definição referem-se a um conceito geral, e a ilustração retrata um elemento específico do mundo real, sem, entretanto, fornecer descrição verbal desta relação de inclusão.



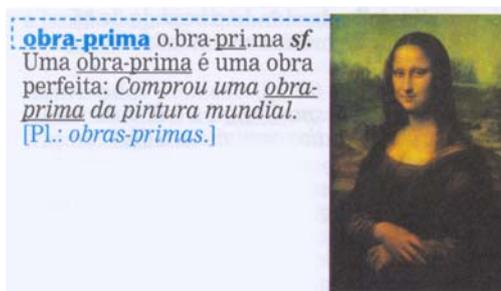
(CA)

O verbete é ilustrado com a foto da fachada do prédio de um museu brasileiro, o que não auxilia o entendimento da descrição apresentada na definição. A informação de que a imagem é do Museu de Arte de São Paulo também não é fornecida. (CA)



(CA)

Neste caso, a imagem retrata um viaduto da cidade de São Paulo, informação não fornecida, e não permite a visão da estrutura de um viaduto descrita na definição verbal.



(CA)

Neste caso, tanto a definição verbal quanto a exemplificação de uso não esclarecem o conceito da palavra de forma precisa, e a ilustração remete a uma obra de arte real, considerada uma obra-prima, informação que também não é fornecida, e que poderia ser veiculada por meio de uma legenda ou na própria exemplificação de uso.

imperador

im.pe.ra.dor (ô) *sm.*
Imperador é a pessoa que governa um império: *D. Pedro I foi imperador do Brasil.*
[Fem.: *imperatriz.*]



(CA)

te (te) *pron pess da 2ª pess sing do caso oblíquo, equivalente a "a você" (Não te disse que ia chover?).*

tê (tê) *sm Nome da letra t. Pl tês e tt.*

tear (te.ar) *sm Instrumento manual ou máquina com que se fabrica tecido.*

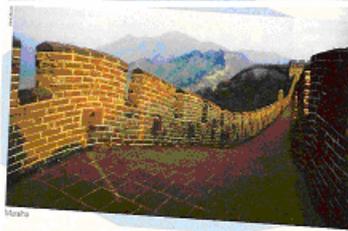
teatro (te.a.tro) *sm* **1.** Local com palco e platéia onde se representam peças de teatro, óperas etc. (A cidade de Manaus possui um lindo teatro!); **2.** a arte de representar (O teatro exige muitos ensaios dos atores.); **3.** a literatura que é escrita para ser representada nos palcos (O teatro brasileiro nasceu no século XIX.); **4.** fig modo falso de agir (A mãe



teatro

(SJ)

muralha (mu.ra.lha) *sf* **1.** Grande muro; **2.** paredão (A Muralha da China tem perto de 6.000 km de extensão.).



(SJ)

Nestes casos, apesar de o texto da exemplificação de uso fazer referência ao elemento real retratado na imagem, não há uma indicação explícita na ilustração de que ela corresponde ao elemento citado. Para que esta relação seja estabelecida, é necessário conhecimento prévio ou que se faça uma inferência.

f) A relação de classificação se dá também entre ilustrações de verbetes distintos de forma explicitada pela legenda ou pela remissiva.

farol s. masc. *fa-rol*. 1. Torre alta que emite um feixe de luz para orientar as embarcações que navegam à noite. O navio estava perdido quando um marinheiro viu o farol. 2. Peça da parte da frente dos automóveis que serve para iluminar o caminho. Estava viajando e, quando começou a escurecer, acendi os faróis do carro. ■ pl.: faróis.
ver figura **automóvel**.



FAROL

(DIP)

A ilustração refere-se a um tipo de farol (acepção 1), mas há uma remissiva para a ilustração do verbete carro, que ilustra o tipo de farol definido na acepção 2. cf. *ilustração ao lado*.

automóvel s. masc. *au-to-mó-vel*. Veículo de transporte de passageiros, que possui quatro rodas. Muitos automóveis circulam pelas ruas de nossas cidades. ▲ sinônimo: carro ■ pl.: automóveis.



AUTOMÓVEL

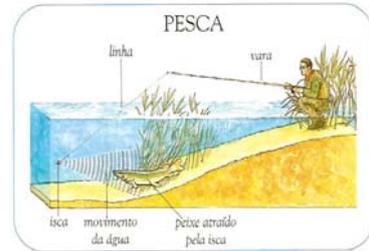
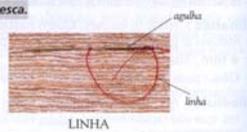
(DIP)

Este verbete apresenta uma ilustração de estrutura todo-parte, sendo que as partes ilustradas correspondem a outros verbetes (<farol> e <roda>), nos quais há remissiva para o verbete <carro>. Entretanto, a definição verbal refere-se somente a uma das partes retratadas – a roda.

g) A relação conceitual visual também se faz entre verbetes, que ilustram tipos ou usos diferentes do mesmo referente ou, ainda, acepções distintas para um mesmo vocábulo.

agulha s. fem. *a-gu-lha*. Pequena haste com uma ponta fina em uma extremidade e na outra um buraco por onde passa a linha, para costurar ou bordar. Mamãe enfiou a linha na **agulha** e começou a bordar. ver figura **linha**.

linha s. fem. *li-nha*. 1. Fio usado para diversos fins. O garotinho soltou a **linha** da pipa. 2. Traço comprido e fino. A folha do caderno tem **linhas**. 3. Sistema de fios que serve para transportar eletricidade, estabelecendo comunicação. Lúcia estava falando ao telefone e a **linha** caiu. 4. Trilho do trem. O trem saiu da **linha** e houve um acidente. • **linha reta**: o menor caminho entre dois pontos • **sair da linha**: ultrapassar o limite ideal para fazer alguma coisa • **sair de linha**: deixar de ser produzido, fabricado. ver figura **pesca**.



2:

seringa s. fem. *se-rin-ga*. Instrumento médico usado para introduzir medicamentos no corpo, ou para extrair líquidos dele. A enfermeira deu uma **injeção** no doente com uma **seringa** descartável.

injeção s. fem. *in-je-ção*. Remédio líquido que se introduz no organismo através de uma agulha. Renato tomou uma **injeção** porque estava com febre alta. ■ pl.: injeções. ver figura **seringa**.

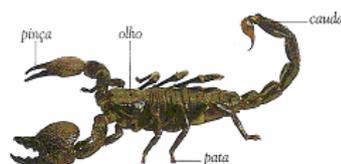


SERINGA

(DIP)

O verbete <agulha> não é ilustrado, mas faz remissiva para a ilustração do verbete <linha>, que por sua vez apresenta ilustração para duas palavras (linha e agulha, de costura) e faz remissiva para a ilustração do verbete <pesca>, em que outro uso linha é retratado. Por outro lado, o verbete <seringa> retrata também a palavra agulha, como parte da seringa, sendo que no verbete <Injeção> há remissiva para figura de seringa, criando-se assim uma complexa rede de remissivas entre as ilustrações e as definições verbais, parcialmente explicitada pelo verbal.

escorpião s. masc. *es-cor-pi-ão*. 1. Animal venenoso da família das aranhas, cabeça, tórax e abdômen numa só peça e até 10 centímetros de comprimento; possui quatro pares de patas para andar, um par para prender e cauda curva. O **escorpião** vive em lugares secos, especialmente em buracos. Ana brincava na garagem e assistou-se quando viu um **escorpião**. ■ pl.: escorpiões.



ESCORPIÃO

pinça s. fem. *pin-ça*. 1. Objeto composto de duas hastes móveis presas numa das extremidades que é usado para segurar ou retirar alguma coisa. A enfermeira arrancou o espinho da mão do menino com uma **pinça**. 2. Cada uma das patas da frente do escorpião e outros insetos, com duas partes móveis. O escorpião usa a **pinça** para segurar a presa.



PINÇA

(DIP)

A ilustração do verbete <escorpião> retrata a pinça como uma de suas partes, indicada por uma legenda. No verbete <pinça>, por sua vez, há a ilustração do objeto que se denomina como pinça, não havendo explicitação dessa relação por meio de remissivas nos verbetes.

cascavel s. fem. *cas-ca-vel*. Cobra venenosa que possui um chocalho na ponta da cauda. *Achamos uma cas-cavel numa moita de cana.* ■ pl.: cascavéis.



(DIP)

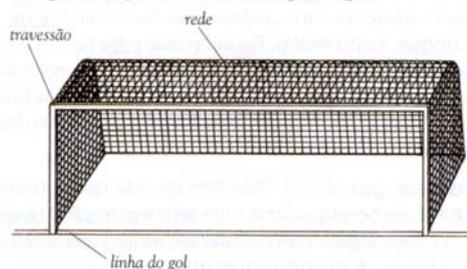
chocalho s. masc. *cho-ca-lho*. Objeto de metal ou plástico que, agitado, faz barulho. *O chocalho do bebê caiu embaixo do berço.*



(DIP)

A ilustração do verbete <cascavel> retrata a parte que dá nome ao animal, o chocalho, indicado por uma legenda e mencionado na definição verbal. No verbete <chocalho>, por outro lado, a definição verbal não faz relação ao chocalho da cascavel e a ilustração refere-se ao chocalho de bebê, mencionado na exemplificação de uso.

gol s. masc. 1. Ponto obtido pela equipe que consegue fazer a bola entrar na rede do time adversário, sem que o goleiro consiga impedir isso. *Na final da Copa de 2002, entre Brasil e Alemanha, Ronaldo fez dois gols.* 2. Linha que é ultrapassada pela bola quando se marca um gol. *O jogador chutou a bola para o gol.*



GOL

(DIP)

travessão s. masc. *tra-ves-são*. Sinal usado na pontuação de textos (—). *Geralmente usamos travessão para indicar o que cada pessoa falou em um diálogo.* ■ pl.: travessões.

A ilustração do verbete <gol> destaca o travessão como uma das partes que compõem a trave de um campo de futebol. No verbete <travessão>, todavia, o sentido expresso na definição é o de sinal de pontuação, não havendo referência ao outro uso da palavra ou remissiva para a ilustração presente em gol.

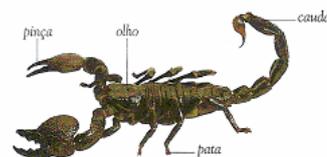
cauda s. fem. *cau-da*. 1. Parte fina e alongada que sai da parte traseira do corpo dos animais; rabo. *A cauda do cachorro é bem peluda.* 2. Parte mais comprida que sai de trás do vestido. *A cauda do vestido da noiva tinha um metro de comprimento.* ver figura *boi*.

boi s. masc. [ó]. Animal ruminante, quadrúpede, adulto e macho que os homens costumam criar para comer sua carne. *O boi pastava em frente à casa da fazenda.* ver *mamífero, quadrúpedes, ruminante.*



BOI

escorpião s. masc. *es-cor-pi-ão*. 1. Animal venenoso da família das aranhas, cabeça, tórax e abdômen numa só peça e até 10 centímetros de comprimento; possui quatro pares de patas para andar, um par para prender e cauda curva. *O escorpião vive em lugares secos, especialmente em buracos. Ana brincava na garagem e assustou-se quando viu um escorpião.* ■ pl.: escorpiões.



ESCORPIÃO

(DIP)

O verbete <cauda> não é ilustrado, mas faz remissiva para a ilustração do verbete <boi>, que, contudo, não destaca a cauda. Por sua vez, o verbete escorpião tem indicação para a <cauda>, mencionada na definição verbal, mas não faz remissiva para boi ou para cauda.

h) Podem-se observar, ainda, relações conceituais entre os dicionários, nas ilustrações de um mesmo verbete.



(CA)

alto-falante *substantivo*
masculino
Amplificador do som, em certos aparelhos.



(AM)

Ilustrações de tipos diferentes em cada dicionário, sem que o texto verbal indique que há diferentes tipos ou usos de alto-falante.

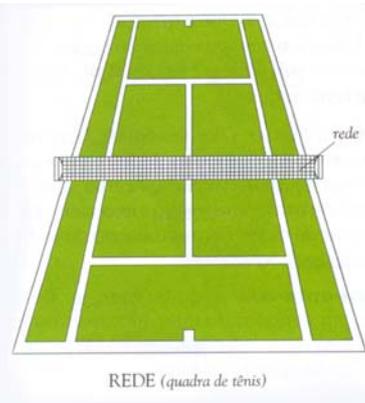


(CA)



(SJ)

rede *s. fem.* *re-de* [ê]. 1. Peça feita de fios amarrados em espaços regulares, que serve para pescar. Os meninos ficaram olhando os pescadores puxarem a *rede* cheia de peixes. 2. Espécie de tecido preso em duas pontas onde se deita ou se senta para descansar. Na varanda havia várias *redes* onde as crianças se balançavam. 3. Malha de fios, presa em ambos os lados, que separa os dois campos no tênis, no vôlei, etc.; malha semelhante que fica no gol. O atleta lançou a bola do outro lado da *rede* com grande força. No futebol, o que vale é bola na *rede*. 4. Conjunto de elementos (meios de comunicação, de transporte, lojas, etc.) ligados entre si. A internet é uma *rede* mundial de computadores. O temporal prejudicou a *rede* telefônica. Augusto é o proprietário desta *rede* de supermercados. 5. Sistema de água, esgoto, etc. A prefeitura está aumentando a *rede* de água da cidade.



(DIP)

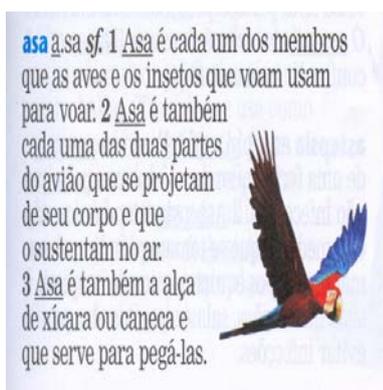
As definições verbais nos três dicionários destacam os tipos de rede existentes, todavia, cada dicionário ilustra um tipo diferente. Cria-se assim, uma relação conceitual em que o lema é definido como “fios entrelaçados”, mas o resultado apresentado é o produto final pronto e de diversos tipos.

7.2.3.2 Estruturas conceituais analíticas

Relatam os participantes em uma estrutura parte-todo. Nesse tipo de estrutura, há dois tipos de participantes:

- ⇒ Portador (*carrier*) – corresponde ao todo.
- ⇒ Atributo(s) – corresponde(m) à(s) parte(s).

a) O referente do verbete é representado como uma parte de um todo funcional. Nestes casos, a relação parte-todo pode ou não vir explicitada ou sugerida, seja por meio de suporte verbal, seja por meio de setas ou outro tipo de indicação.



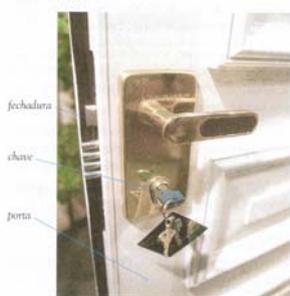
(CA)



(CA)

Nestes casos, os verbetes correspondem a uma parte, retratada na ilustração em um todo funcional, o corpo dos animais.

fechadura s. fem. fe-cha-du-ra. Peça de metal que, junto com uma chave, serve para fechar portas, gavetas, etc. Encomendamos duas chaves para a fechadura da porta de casa.



(DIP)

airbag (inglês; pronúncia: érbeg) sm. Um *airbag* é uma espécie de bolsa instalada em um carro, que, em caso de batida, se enche de ar na mesma hora para diminuir o impacto sobre as pessoas.



(DIP)

Nestes verbetes, a ilustração representa o lema também como parte de um todo funcional.

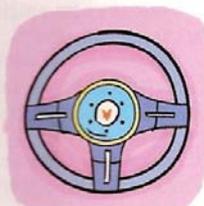
b) Há verbetes em que o lema corresponde à parte de um todo, e esta relação é explicitada apenas na definição verbal, pois a ilustração retrata a parte sem relacioná-la graficamente ao todo.

intestino substantivo masculino
Viscera do tubo digestivo, que vai do estômago até o ânus.



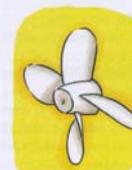
(AM)

volante substantivo masculino
Peça com que se controla a direção de veículo automóvel.



(AM)

hélice substantivo feminino
1. Peça propulsora de aeronaves, de embarcações.
2. Curva geométrica descrita por um ponto que se desloca uniformemente num círculo, cujo centro traça uma reta.



(AM)

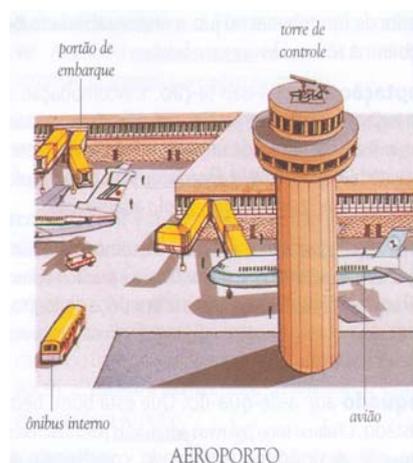
c) O referente do verbete corresponde ao todo e suas partes são explicitadas para mostrar a sua funcionalidade, composição ou informações enciclopédicas.

periscópio pe.ris.có.pi.o sm. Periscópio é um instrumento que permite a quem está dentro de um submarino ver o que está acontecendo na superfície da água.



(CA)

Neste caso, a definição verbal menciona a funcionalidade do referente, e a ilustração explicita visualmente o seu funcionamento.



AEROPORTO
aeroporto s. masc. a-e-ro-por-to [ô]. Lugar destinado à aterrissagem e decolagem de aviões, dotado de instalações para embarque e desembarque de passageiros e carga e descarga de mercadorias. Quando o avião chegou ao aeroporto, os ventos não permitiam a aterrissagem.
Obs.: pl. [ô].

(DIP)

A ilustração retrata alguns elementos que compõem um aeroporto, indicando-os por meio de legenda.

d) Existem, ainda, verbetes em que a ilustração retrata as partes do referente a que o lema se refere como um recurso para ilustrar outros verbetes, correspondentes a essas partes e nos quais há uma remissiva para a ilustração presente no verbete original.

computador s. masc. *com-pu-ta-dor*. Máquina eletrônica, dotada de grande capacidade de memória e que permite, entre outras coisas, receber, armazenar informações e efetivar as mais diversas operações. O funcionamento dos bancos depende do computador. ■ pl.: computadores.



(DIP)

sapato s. masc. *sa-pa-to*. Calçado fechado que cobre o pé. Muitos alunos usam tênis, mas Sandrinha vai à escola de sapato e meia. ▲ sinônimo: calçado.

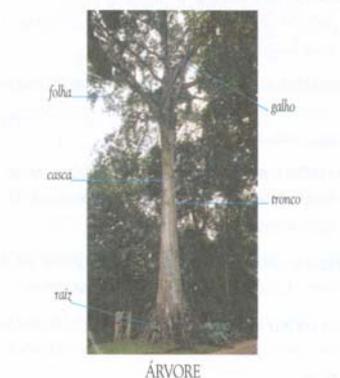


(DIP)

A definição verbal não faz referência às partes que compõem os referentes do lema, detalhadas na ilustração. Na verdade, essas partes, indicadas pelas legendas na ilustração, correspondem a outras entradas do dicionário, nas quais há uma remissiva para estas ilustrações. Ex.: No verbete <sola> há remissiva para a ilustração do verbete <sapato>.

Esse recurso, todavia, não é observado rigorosamente. Há casos em que, nos verbetes correspondentes às partes de um todo detalhadas na ilustração não há remissivas para a ilustração original, e outros em que apenas alguns dos verbetes correspondentes às partes fazem esta remissiva, como nos exemplos seguintes.

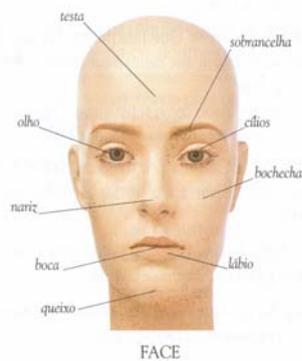
árvore s. fem. *ár-vo-re*. Planta com tronco e galhos geralmente fortes e grossos, bem altos em relação ao solo. É bom descansar sob a sombra das árvores. • **árvore de natal**: pinheiro enfeitado com bolas e luzes na época do Natal; armação enfeitada que imita uma árvore.



(DIP)

Aqui, apesar de várias partes do todo correspondente ao lema <árvore> serem explicitadas na ilustração por meio de legendas, há remissivas para esta ilustração somente nos verbetes <raiz> e <caule>, não havendo nos verbetes <casca>, <tronco>, <galho> e <folha>.

face s. fem. *fa-ce*. 1. A parte da frente da cabeça de uma pessoa. A menina sentiu que sua face ficou vermelha quando o professor lhe chamou a atenção. ▲ sinônimo: rosto, cara. 2. Lado de uma moeda ou medalha. A moeda tem duas faces.



(DIP)

Neste caso, a ilustração detalha as partes que compõem o referente correspondente ao lema, as quais não são mencionadas na definição verbal. Por outro lado, nos verbetes correspondentes a essas partes (à exceção de <testa>), as remissivas são para a ilustração constante do verbete <corpo>, que, por sua vez, não explicita as partes de face. (Cf. ilustração de <corpo> na pág. 79 desta dissertação.)

e) Há casos, ainda, em que o referente do verbete corresponde ao todo e a ilustração o retrata destacando uma de suas partes mais característica. Nesse tipo de estruturação da ilustração nos dicionários em análise, há casos em que se faz remissiva no verbete correspondente à parte característica do referente representado e há casos em que a remissiva não é feita.



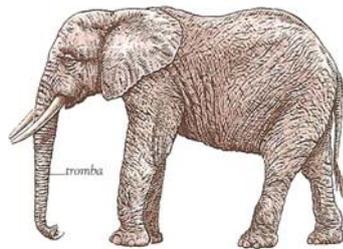
(DIP)

As ilustrações destacam, como partes características dos referentes, a lã e a crista, respectivamente, e os verbetes a elas correspondentes fazem remissiva às ilustrações dos verbetes <carneiro> e <galo>.



(DIP)

elefante s. masc. e-le-fan-te. Mamífero herbívoro, corpo forte e cabeça grande, com uma tromba de até 2 metros, que pode tocar, mover ou transportar objetos. Apesar do tamanho e da força que possui, move-se com facilidade. Pode ser domesticado e usado em trabalhos pesados ou em divertimentos; vive bastante, às vezes até 150 anos. O elefante é nativo da África e da Ásia. ♦ fem.: elefanta(s).
ver **mamífero**, **herbívoro**.



ELEFANTE

(DIP)

No verbete <elefante>, a ilustração indica a tromba como uma parte característica desse animal, no entanto, no verbete <tromba>, não há remissiva para a ilustração do verbete <elefante>, apesar de a exemplificação de uso dizer “Os elefantes têm tromba”.

foca s. fem. fo-ca [ó]. Mamífero carnívoro que vive na água e vem às vezes à terra; tem pescoço pequeno e membros posteriores voltados para trás. A foca alimenta-se de peixes.

ver **mamífero**.



FOCA

(DIP)

No verbete <foca>, a ilustração indica, como uma de suas partes, o bigode, em cujo verbete não há remissiva para esta ilustração, apesar de a exemplificação de uso referir-se ao bigode da foca: “A foca é um animal que tem bigodes”.

f) Observa-se, também, nos dicionários em análise que, além de relações de parte-todo, as ilustrações estabelecem outras relações de contigüidade com o mundo real, de forma geral, sem explicitá-las verbalmente, conforme se verifica nos exemplos a seguir.



(AM)



(AM)

As ilustrações retratam os tipos de embalagem em que normalmente são acondicionados o desinfetante e o desodorante para serem comercializados.



(CA)

A ilustração mostra a plataforma para a extração de petróleo. Esta relação não é descrita verbalmente, nem há legenda indicando tratar-se de uma plataforma de extração de petróleo.

astronauta *s. masc. as-tro-nau-ta.* Pessoa especialmente treinada para vôos espaciais em foguetes ou naves espaciais. O primeiro astronauta que pisou na lua foi o norte-americano Neil Armstrong. ♦ *fem.:* a (uma) astronauta.



(DIP)

A ilustração do verbete retrata o uniforme que um astronauta normalmente usa, relação explicitada verbalmente pela sentença situada ao lado da legenda.

7.2.3.3 Estruturas conceituais de delineamento das formas

Nessa categoria, podem ser incluídos os itens lexicais cujos referentes são claramente delineados em sua forma ou estrutura e não são representados como parte de algo ou em uma relação hierárquica. A grande maioria das ilustrações dos dicionários está aqui incluída. Trata-se das ilustrações referentes a animais, plantas e objetos concretos, das quais alguns exemplos são apresentados a seguir.

a) Animais



(CA)

libélula s. fem. li-bé-lu-la. Inseto de asas transparentes, que voa rapidamente. *Libé-lulas voavam pelo jardim.*
ver *inseto*.



LIBÉLULA

(DIP)

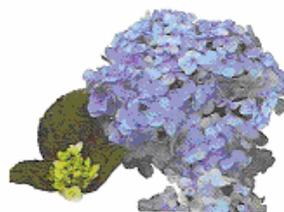
b) Plantas

goiaba s. fem. goi-a-ba. Fruta de forma redonda e polpa vermelha ou branca, doce; é usada como alimento e na fabricação de doce. *A árvore estava coberta de goiabas vermelhas muito doces e saborosas.*
ver *goiabeira*.



GOIABA

(DIP)



HORTÊNSIA

hortênsia s. fem. ho-tên-sia. Planta que cresce e se desenvolve numa espécie de molta. Tem folhas largas e suas flores geralmente são azuis ou rosa, formando conjuntos. *Ao longo do muro as hortênsias azuis alegravam o jardim com sua beleza.*

(DIP)

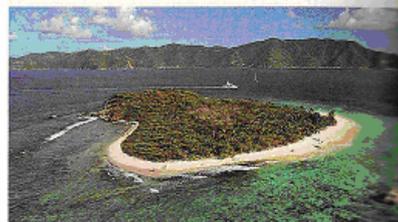
c) Objetos e lugares

atiradeira a.ti.ra.dei.ra
sf. Atiradeira é um brinquedo (e também uma arma) que tem três pontas (geralmente um pedaço de galho de árvore), em duas das quais se prende uma tira de borracha que serve para atirar pequenas pedras. [= ESTILINGUE]



(CA)

ilha i.lha **sf. geografia** Ilha é uma área da crosta submarina que se eleva acima do nível do mar, e que fica cercada de água por todos os lados. [Dim.: *ilheta, ilhéu e ilhota*]



(CA)

Por fim, ressalta-se que a análise dos dicionários demonstrou que as ilustrações dos verbetes apresentam estruturação visual bastante diversificada. De forma geral, pode-se dizer que não há uma conexão sistematizada entre o tipo de estrutura visual utilizado em uma ilustração e o tipo de verbete (verbo, substantivo, advérbio, adjetivo) ou de referente que ela acompanha. Por outro lado, constata-se também a pouca utilização de suporte verbal para as imagens que se conjugam ao texto da definição, o que, em diversos casos, prejudica o entendimento da representação visual do verbete.

7.2.4 Análise da coerência intersemiótica

Neste item de análise, buscou-se observar particularmente a articulação dos dois modos de representação, o verbal e o visual, para a composição do significado nos verbetes ilustrados, no sentido de verificar se existe convergência entre as modalidades, tomando-se como referência o conceito de “coerência intersemiótica” proposto por Camargo (1995), detalhado no capítulo 4, segundo o qual uma ilustração pode convergir para o sentido de um texto, dele se afastar ou, ainda, o contradizer.

A análise dos dicionários demonstra que nem sempre há uma preocupação em articular os vários elementos que compõem o verbete e que, em alguns casos, as ilustrações podem até mesmo contradizer o conteúdo expresso verbalmente, conforme demonstrado pelos exemplos apresentados a seguir, organizados nas três categorias propostas por Camargo: convergência, desvio e contradição.

7.2.4.1 Convergência:

Considera-se que uma ilustração estabelece uma relação de convergência com o texto verbal da definição e da exemplificação de uso nos dicionários, quando é capaz de retratar visualmente traços semânticos do referente ou do conceito abstrato de forma clara e condizente com o conteúdo expresso verbalmente. Com base na análise dos dicionários, observa-se que a ilustração pode estabelecer uma relação de convergência com o texto de diversas formas:

→ Detalha a forma ou composição do referente a que o verbete se refere

<p>espermatozóide s. masc. es-per-ma-to-zói-de. Célula sexual masculina, encarregada da reprodução. O <u>espermatozóide</u> fecunda o óvulo dando origem a um ser humano.</p>		ESPERMATOZÓIDE	<p>prumo substantivo masculino Instrumento formado de um peso suspenso por um fio, com que se determina a direção vertical.</p>		(AM)
21	<p>ziper (zi,per) sm Fecho de correr formado por pequenos dentes que se encaixam, muito usado em bolsas, roupas etc. (O <u>ziper</u> da bolsa de Zazá não está fechando.). Pl <u>ziperes</u>.</p> <p>zoada (zo.ã.da) sf 1. Ação ou efeito de zoar, caçoar (Quando Zizi lhe deu</p>	(DIP)	<p>caju ca.ju sm. <u>Caju</u> é uma fruta rica em vitamina C, fruto do cajueiro. Tem duas partes: uma meio ácida, que se come e da qual se fazem sucos e doces, e o fruto, a castanha-do-caju, duro e oleoso, muito apreciado, que se come com sal depois de assar ou torrar.</p>	(CA)	
	(SJ)				

As informações veiculadas pelas ilustrações referem-se à forma e à composição dos referentes, complementando, de forma coerente, às informações veiculadas na definição verbal

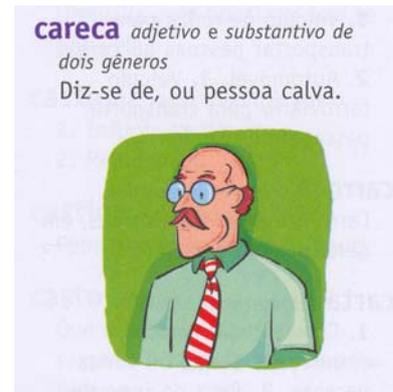
→ Auxilia a esclarecer o sentido de palavra de uso pouco comum citada na definição de uso:



((MA))



(MA)



(MA)

Nestes casos, no texto da definição do lema são empregadas palavras de uso pouco comum no universo infantil – corda, em vez de linha, órbita, em vez de olho ou mesmo de órbita ocular, calva em vez de careca –, sentidos que são esclarecidos nas ilustrações, em uma relação de coerência intersemiótica..

→ Retrata a utilidade ou a funcionalidade do referente a que o verbete se refere.



(MA)

fantoche substantivo masculino
Boneco movimentado pela mão
de pessoa escondida e que é
personagem de um teatrinho.



(MA)

As imagens apresentam visualmente a funcionalidade dos referentes denotados pelo lema, de forma coerente com a descrição da linguagem verbal.

→ Detalha ou caracteriza uma atividade, uma profissão, um lugar, uma situação, um efeito etc.



(CA)

frevo (ê) substantivo masculino
Dança carnavalesca do Nordeste
do Brasil.

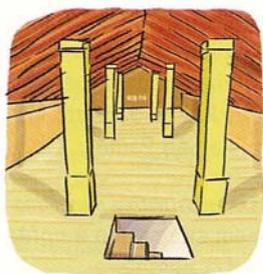


(MA)

No primeiro caso, a ilustração detalha a atividade realizada por um pedreiro e, no segundo, as roupas e acessórios utilizados para se dançar o frevo, estabelecendo uma relação de coerência com o texto verbal.

(MA)

sótão substantivo masculino
Espaço vazio junto ao telhado,
usado como depósito, etc.



(DIP)

incêndio s. masc. in-cên-dio. Fogo que se espalha, queimando e destruindo. Os balões podem causar incêndios nas matas. O bombeiro apagou o incêndio no prédio.



INCÊNDIO

(DIP)

enchente s. fem. en-chen-te. Grande quantidade de água causada por fortes chuvas, que transborda de um rio. Com o temporal, houve uma enchente que inundou as casas próximas ao rio. ▲ **sinônimo**: inundação.



ENCHENTE

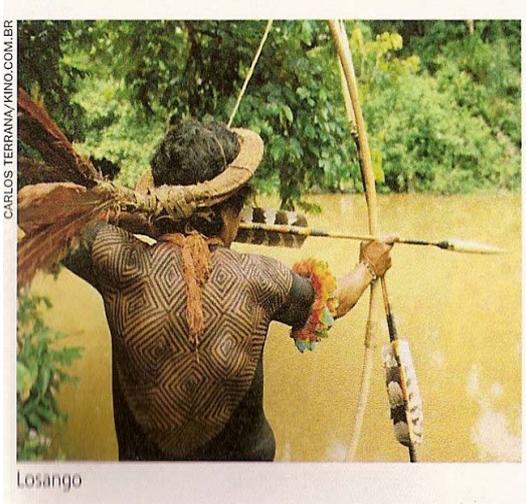
Aqui a relação de coerência intersemiótica se faz pelo detalhamento visual da forma de um <sótão> e dos eventos <incêndio> e <enchente>.

7.2.4.2 Desvio

Considerou-se que, nos dicionários, a ilustração estabelece uma relação de desvio com o texto verbal quando não é eficiente em retratar graficamente os traços semânticos que compõem o conceito veiculado no verbete, seja por imprecisão, por apresentar grande complexidade de leitura, por apresentar apenas informações enciclopédicas que não auxiliam na compreensão da palavra ou ainda por retratar uma imagem muito afastada do sentido expresso verbalmente. Alguns exemplos de relação de desvio entre texto e imagem são apresentados a seguir.

→ Imagens que apresentam grande complexidade de leitura

losango (lo.san.go) *sm* Geom Quadrilátero com os quatro lados iguais, com dois ângulos internos menores de 90 graus e dois ângulos internos maiores de 90 graus (Na bandeira do Brasil, há um losango amarelo.).



(SJ)

A ilustração neste caso é de leitura bastante complexa, uma vez que o verbete refere-se a uma forma geométrica <losango>, e a imagem possui uma estrutura narrativa, sendo que a forma está retratada nas costas do participante, sem que haja indicação verbal para ela.

nota (no.ta) *sf* **1.** Julgamento expresso em números ou letras que o professor faz de um trabalho, de uma prova ou do desempenho do aluno (Os alunos tiraram nota dez no trabalho em grupo.); **2.** observação curta (O autor do livro incluiu várias notas para dar mais informações sobre a época em que se passava a história.); **3.** resumo escrito do que se ouve ou do que se lê (No final da aula, os alunos tomam nota dos pontos mais importantes da matéria.); **4.** sinal, da música, para representar o som e sua duração (Norton está aprendendo as notas musicais na escola de música.); **5.** papel que representa dinheiro; papel-moeda; cédula (Núbia pagou a conta com duas notas de vinte reais.); **6.** pop grande quantia de dinheiro (A reforma da casa saiu uma nota.).



(SJ)

A ilustração remete a uma situação do mundo real, em que os participantes verificam suas notas, informação que deve ser inferida e que depende de conhecimento prévio, pois não há apoio verbal para esse entendimento.

→ Imagens imprecisas



(MA)

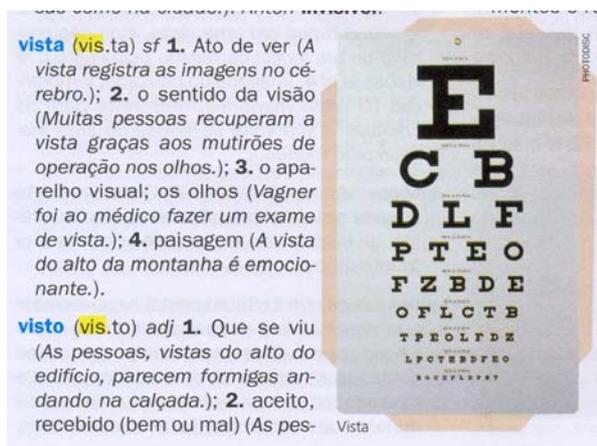
Aqui, há imprecisão na ilustração, uma vez que a seta indicada na imagem pode ser lida como o movimento contrário ao expresso na definição, ou seja, como abotoar..



(CA)

A ilustração é imprecisa na retratação visual do sentido de excursão, não mostra um guia, citado no texto como parte do conceito da palavra, nem sequer deixa claro que se trata de uma viagem ou passeio.

→ Imagens distanciadas do sentido expresso verbalmente



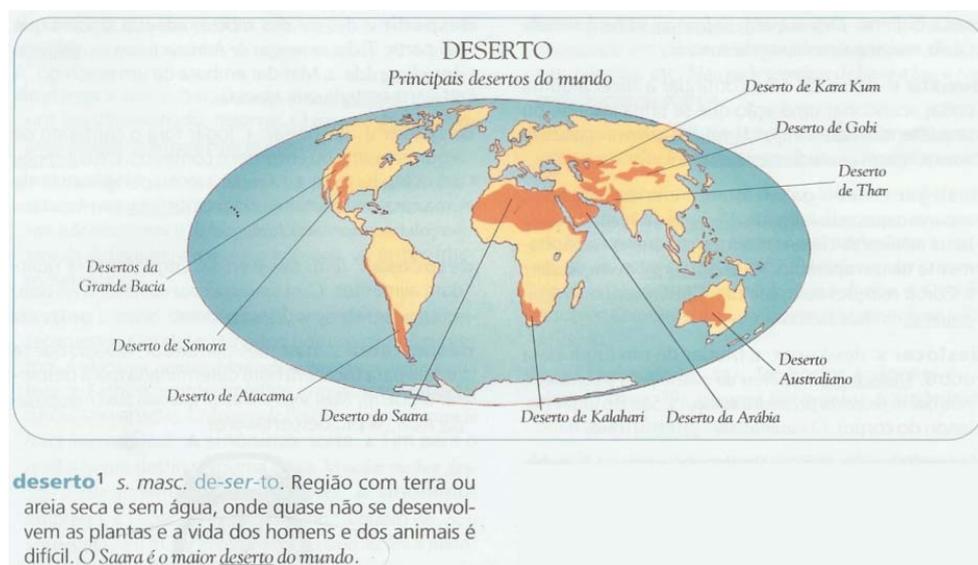
(SJ)

A imagem não auxilia na compreensão do conceito da palavra expressa no verbete, pois retrata uma placa usada pelos oftalmologistas nos testes de vista, sem que haja explicação verbal alguma para esta relação.

(MA)

Neste caso, a ilustração retrata graficamente o barulho resultante de uma explosão, sem fazer referência a esta relação.

→ Imagens que veiculam informações enciclopédicas



(DIP)

As informações veiculadas pela ilustração são de natureza puramente enciclopédica, e não auxiliam na compreensão do conceito de <deserto>.

7.2.4.3 Contradição

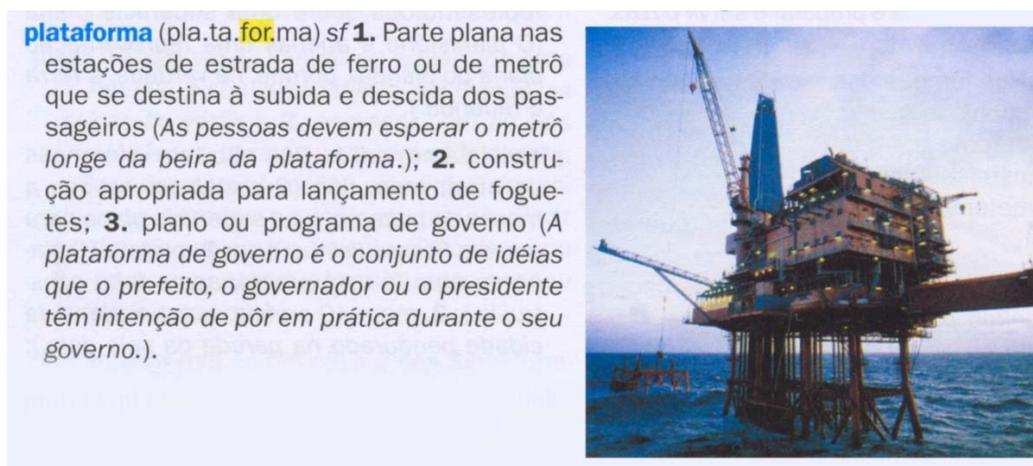
Considerou-se que os elementos que compõem o verbete estabelecem uma relação de contradição em verbete de dicionário, quando a ilustração e/ou a legenda que a acompanha remete(m) a um conteúdo ou informação distinto dos referidos no texto da definição e/ou da exemplificação de uso, conforme se observa nos exemplos a seguir.

→ Chover



A ilustração é composta por uma estrutura narrativa que retrata uma ação diferente da expressa no texto da definição e na exemplificação de uso. Apresenta um aspecto lúdico que, entretanto, não é eficaz para o entendimento do sentido da palavra.

→ Plataforma



Neste caso, a ilustração retrata um referente que não corresponde a nenhuma das acepções relacionadas no texto do verbete, estabelecendo, portanto, uma relação de incoerência intersemiótica.

→ **Palácio**

palácio (pa.lá.cio) sm **1.** Residência de um rei ou chefe de governo (*O presidente da República mora no Palácio da Alvorada.*); **2.** casa grande e de luxo (*O tio ficou tão rico que foi morar num palácio.*).



Palácio do Planalto

(SJ)

Aqui, o texto de definição da primeira acepção da palavra refere-se a palácio como local de residência, informação ratificada pela exemplificação de uso, que se refere ao Palácio da Alvorada, como o local de moradia do Presidente da República. Entretanto, a ilustração (acompanhada de legenda) retrata o Palácio do Planalto, local de trabalho do presidente e não de residência, criando-se assim contradição entre as duas semioses.

→ **Extensão**

extensão ex.ten.são sf. **1** A **extensão** é o espaço que algo ocupa, de uma ponta a outra [= TAMANHO]: *a extensão do pátio.* **2** Ou o tempo que algo dura: *O curso tinha a extensão de um ano.* **3** É também a importância ou o tamanho de algo: *a extensão dos estragos causados pela enchente.* **4** Chamamos de **extensão** o telefone que está ligado a um outro que é o principal: *Tinha alguém ouvindo na extensão.* [Pl.: **extensões.**] **extenso** ex.ten.so a. Que tem (grande) extensão.



(CA)

Neste caso, a ilustração contradiz o sentido do texto verbal por retratar os participantes em uma situação distinta da que é expressa na definição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada nesta dissertação buscou investigar como se dá a composição de verbetes ilustrados nos dicionários infantis, descrevendo as principais estruturas visuais utilizadas nas representações pictóricas, bem como a relação entre o texto da definição e o da exemplificação de uso com a imagem que os acompanha. Nesse sentido, os verbetes ilustrados foram concebidos como textos multimodais, em que estão presentes os modos de representação verbal e visual para a composição do sentido.

A teoria da multimodalidade das representações, discutida no Capítulo 3 e aplicada na etapa de análise dos dados, mostrou-se um referencial satisfatoriamente abrangente para a descrição das estruturas visuais empregadas nas ilustrações de verbetes nos dicionários infantis. Constatou-se que nas ilustrações dos dicionários são empregados diversos tipos de estruturas descritas na Gramática Visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996) – narrativas (de ação, mental/de fala, de conversão) e conceituais (classificatórios e analíticos).

Da mesma forma, o conceito de coerência intersemiótica proposto por Camargo (1998) mostrou-se pertinente para o estudo da relação que se estabelece entre texto e imagem, e a análise dos dados, sob este ponto de vista, demonstrou que nos dicionários há relações de convergência, de desvio e também de contradição entre a linguagem verbal e a visual que compreendem um verbete ilustrado.

O trabalho de análise demonstrou, ainda, que os desenhos, figuras e fotos empregados como ilustração dos verbetes nos dicionários infantis que compuseram o *corpus* não são utilizados apenas com uma função decorativa ou lúdica, mas como um recurso com propósito significativo: auxiliar para uma descrição mais acessível ao público infantil do sentido lexical de um vocábulo. Revelou também que a ilustração não corresponde a um conteúdo neutro, é capaz de veicular ideologias, estereótipos e visões particulares do mundo, bem como informações de várias naturezas – descritiva, enciclopédica, simbólica etc, e, dependendo do uso que dela se faz, pode mesmo gerar ambigüidade e imprecisão.

Em outras palavras, a análise deixa claro que a ilustração, ao mesmo tempo em que pode revelar significados difíceis ou improváveis de serem expressos por meio de palavras, pode gerar sentidos ambíguos e contraditórios em relação ao texto. Esta constatação leva, portanto, à reflexão sobre a necessidade de que o uso da ilustração nas obras lexicográficas receba um tratamento sistematizado e coerente, a fim de que se estabeleçam critérios objetivos para representação visual das entradas dos dicionários.

Nesse sentido, destaca-se ainda que, apesar de os autores das obras manifestarem entender a ilustração como um recurso significativo e indissociável da definição, em consonância com os critérios estabelecidos no edital do PNLD -2006, falta aos dicionários infantis ilustrados sistematização e objetividade na aplicação da linguagem visual. Mais que o aspecto estético e lúdico, bastante explorado nas obras analisadas, há que se pensar no caráter informativo da ilustração. Como afirma Stein (1991:105), se assumimos que a ilustração tem uma função meramente estética, a resposta para o aperfeiçoamento da prática de ilustrar dicionários será simplesmente a inclusão de imagens maiores, mais coloridas e em maior número. Por outro lado, se assumimos que o papel da ilustração nos dicionários está em fornecer uma explicação complementar ao significado expresso no texto da definição do verbete, a base da reflexão deverá ser o item lexical.

Entendendo que a reflexão teórica aqui apresentada e os resultados alcançados podem contribuir para o aprofundamento dos estudos lingüísticos que estimulem o aperfeiçoamento da prática de ilustrar os dicionários, bem como que a teoria da multimodalidade das representações fornece um instrumental eficiente para a sistematização dos procedimentos e para a tomada de decisões no planejamento lexicográfico dos dicionários infantis, apresenta-se a seguir uma proposta de critérios que devem ser observados na composição de verbetes ilustrados.

Critérios a serem observados no planejamento e na composição de verbetes ilustrados

⇒ Seleção dos verbetes:

A seleção dos verbetes a serem ilustrados não deve ser feita de forma aleatória, há que se pautar em critérios objetivos, levando-se em conta a natureza lexical do lema, bem como a possibilidade de representação visual de seu conteúdo semântico.

Retomamos os critérios propostos por Stein (2001) apresentados no Capítulo 5, considerando que constituem um referencial para esta etapa de planejamento do dicionário.

A seleção dos verbetes a serem ilustrados deve considerar:

- A complexidade do significado do vocábulo.
- O uso pouco freqüente do vocábulo.
- A dificuldade de definir em palavras um objeto do mundo real.
- falta de familiaridade do público-alvo com determinado vocábulo.

⇒ Tipo de estrutura visual

Selecionados os verbetes que receberão ilustração, a etapa seguinte constitui-se na análise e na definição das estruturas visuais mais adequadas para cada tipo de verbete, considerando-se as diversas classes gramaticais, bem como o próprio conteúdo semântico dos lemas, de tal forma que se identifique a necessidade de utilização, por exemplo, de balões de fala ou de pensamento para explicitar um conteúdo interno, ou de uma estrutura narrativa para explicitar um processo, um evento etc.

Para esta etapa, as categorias da gramática visual explicitadas no Capítulo 3 constituem um referencial bastante consistente.

Dois outros aspectos relacionam-se com a avaliação das estruturas visuais a serem empregadas nas ilustrações: a organização do espaço e o tipo de imagem que se utilizará (desenhos, fotos, gravuras etc.). É preciso que se leve em conta que o espaço é limitado em um dicionário, logo a definição de um padrão de ilustração pode otimizar a disposição das imagens no *layout* da página. Quanto ao tipo de imagem a ser empregado, é preciso ter em mente que as ilustrações devem ser objetivas e precisas, pautando-se especialmente pela simplicidade e objetividade.

⇒ Suporte verbal

Paralelamente à definição dos tipos de estruturas visuais a serem empregados nos verbetes, é imprescindível avaliar-se a necessidade ou não de que as imagens sejam acompanhadas por algum tipo de apoio verbal, como instrumento que oriente o leitor na interpretação do sentido expresso na ilustração.

Para tanto, mais uma vez, a proposta de Stein (2001), discutida no Capítulo 5, constitui-se em um referencial coerente, ao classificar os suportes verbais em quatro tipos: legenda, rótulos de identificação, rótulos de diferenciação e cabeçalhos.

Neste ponto, há que se considerar também a necessidade de indicação da acepção a que a ilustração se refere, definindo-se uma forma de explicitação visual para tanto, por meio de setas, linhas, legendas etc.

⇒ Coerência Intersemiótica

A etapa final na composição de um verbete ilustrado refere-se à verificação da relação que a imagem estabelece com o texto verbal da definição e/ou da exemplificação de uso, no sentido de garantir-se a coerência intersemiótica. Este procedimento é de fundamental importância, uma vez que, se não observado, pode anular todo o trabalho de busca de retratação visual do sentido de um verbete, pois, se uma ilustração se desvia ou contradiz o texto verbal, não estará cumprindo sua função informativa.

Ressalte-se, por fim, a necessidade de se compreender o verbete ilustrado como uma estrutura de duas ordens de materialidade – a verbal e a visual –, que se conjugam e se complementam, para a consecução do significado de um lema, e para a exploração das potencialidades de cada semiose.

Em síntese, vale dizer que a análise das obras lexicográficas ilustradas permitiu compreender que a ilustração apresenta um potencial informativo bastante expressivo, devendo, portanto, ser empregada de forma consciente e objetiva. Como afirma Camargo (1998), entender a ilustração como elemento significativo abre uma gama de possibilidades de convergência da representação visual com o texto verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, W. ; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BLANCO, X. *L'exemple dans la lexicographie bilíngüe: traitements métalinguistique*. In: *Le Français moderne*, LXIV, 156-168, 1995.

BOGAARDS, Paul. *Dictionaries for learners of english*. In: *International Journal of Lexicography*, vol. 9. n.º 4. 1996.

BORBA, Francisco da. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CAMARGO, Luís. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CUNHA, Maria A. *et alli* (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAULSTICH, E. *A produção lexicográfica no Brasil e suas finalidades em função do público alvo*. In: *Actas do Colloque Le portugais, langue internationale*. La Confédération des organismes portugais du Québec e Le Centre des langues patrimoniales de l'Université de Montréal, 1994, 13p.

FERRAZ, Janaína de A. *A formação identitária do brasileiro: um enfoque multimodal*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2005.

HAENSCH, G. *Tipología de las obras lexicográficas*. In: *La lexicografía, de la lingüística teórica e la lexicografía práctica*. Madrid. Gredos, 1982, (p.93 – 187).

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.

HARTMANN, R.R.K. *Lexicography: principles and practice*. University of Exeter, UK. The Language Centre. 1983.

IMBS, P. *Au seuil de la lexicographie*. In: *Cahiers de lexicologie*. Université de Besançon. Centre d'Étude du Vocabulaire Français. 1960.

KRESS, G. R ; van LEEUWEN, T. *Reading Images: a grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

KRIEGER, Maria da G. *A interface semiótica/terminologia no dicionário jurídico-ambiental termisul*. In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Inep, Comped, Ed. UFMS, 2001.

LARA, Luís F. *Teoria del diccionario monolingüe*. México: El Colégio de México. Centro de Estudios Lingüísticos e Literários. 1996.

_____. *De la definición lexicográfica*. El Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos e Literarios. Jornada 146. 2004

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de diretrizes e bases, n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais (PCN). Volume 4, Língua Portuguesa.

_____. Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2006 para avaliação e seleção dos dicionários de língua portuguesa a serem utilizados em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental público para o ano de 2006.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Maria do R. L. *Definição: paráfrase ou perífrase? Análise da estrutura de definições nos dicionários*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2001.

NASCIMENTO, Maria F.S. *Definição: da clássica dicotomia coisa-palavra à produção discursiva*. In: Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança. Fernandes, Sílvia (org.). Série Trilhas Lingüísticas, n.º 4. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial Unesp; Cultura Acadêmica Editora, 2003.

NEVES, Maria Helena de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. *A semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume, 2003.

PÉREZ LAGOS, F. *Definición e diccionario*. Apostilas do “Curso de Terminologia, Lexicografia y Diccionarios. Projeto Aleterm. Brasília: UnB, 13-17, jan. 2003, 30p.

_____. *Diccionario y pragmática*. In: Léxico y voces del español. (p.113-128). 1999.

PEZATTI, Erotilde G. O funcionalismo em lingüística. In: *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (org.). São Paulo. Cortez. 2004.

REY, A. *Polysémie du terme définition*. In: *La définition*. Centre d’Études du Lexique. Librairie Larousse, 1990.

ROCHA, Harrison da. *Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2005.

ROSSI, Micaela. *Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires pour*. Université de la Sorbonne Nouvelle. 2000.

STEIN, Gabriele. *Illustrations in dictionaries*. International Journal of Lexicography, vol. 4. n.º 2, p. 99-127. Oxford University Press. 1991.

THORA, van Male. *Ornamental illustrations in french dictionaries*. 2001. Cahiers de Lexicologie, n.º 79, 2001-2, p. 165-214.

VELASCO, Daniel G. *Funcionalismo y Lingüística: la gramática funcional de S.C.Dik*. Universidad de Oviedo. 2003.

VIEIRA, Josênia A. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*. Brasília, 2004 (no prelo).

WELKER, Herbert A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

WERNER, R. *La definición lexicográfica*. In: *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid. Gredos, 1982, (p.257-328).

WILSON, John. *Pensar com conceitos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DICIONÁRIOS CONSULTADOS

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

DUBOIS *et alli*. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix. 1995.

HOUAISS, A. e VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

AULETE, C. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Editora Nova Fronteira / Editora Globo, 2005.

FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio Mirim: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Positivo, 2005.

BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário Ilustrado de Português*. Ática Ltda, 2005.

SARAIVA. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Saraiva, 2005.

CORBEIL, C.; ARCHAMBAULT, A. *Le visuel multilingüe: dictionnaire thématique*. Les Éditions Québec-Amérique Inc. 1997. (Trad.) Marisa Soares de Andrade. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

CORBEIL, C.; ARCHAMBAULT, A. *Dictionnaire le visuel junior*. Les Éditions Québec-Amérique Inc. 1997.