



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

THAÍSA MARIA ROCHA SANTOS

**O METADISCURSO VISUAL E A MULTIMODALIDADE EM DICIONÁRIOS
ESCOLARES DO TIPO 2: UMA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR**

FORTALEZA- CEARÁ

2020

THAISA MARIA ROCHA SANTOS

O METADISCURSO VISUAL E A MULTIMODALIDADE EM DICIONÁRIOS
ESCOLARES DO TIPO 2: UMA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes

FORTALEZA- CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Santos, Thaisa Maria Rocha.

O metadiscurso visual e a Multimodalidade em dicionários escolares do tipo 2: uma pesquisa no contexto escolar [recurso eletrônico] / Thaisa Maria Rocha Santos. - 2020.

309 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes.

1. Dicionário escolar do tipo 2. Metalexiconografia. Metadiscurso visual. Multimodalidade. Relação texto-imagem. Verbetes lexicográficos. I. Título.

THAÍSA MARIA ROCHA SANTOS

O METADISCURSO VISUAL E A MULTIMODALIDADE EM DICIONÁRIOS
ESCOLARES DO TIPO 2: UMA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR

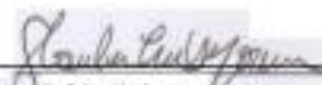
Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 31 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Glauber Lima Moreira
Universidade Federal do Piauí – UFPI



Prof. Dr. Márcio Sales Santiago
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Expedito Elcino Ximenes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A homens que inspiram: Fernando, meu pai; e Raoni, meu esposo. Ao primeiro, por ser parte de toda a minha estrada; ao segundo, por querer caminhar ao meu lado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me proporcionado saúde e por ter me inspirado fé para ir ao encontro dos meus objetivos.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Antônio Luciano Pontes, pelos ensinamentos, pela paciência e, principalmente, pela enorme oportunidade que me deu. Agradeço, também, a todos os companheiros do grupo de estudo LETENS, pelas valiosas contribuições e pelo apoio; e à Professora Dra. Antônia Dilamar Araújo, por ter contribuído para a construção do meu trabalho.

Agradeço ao meu eterno amor, Tânia Maria, minha mãe e grande amiga, que nos deixou prematuramente, mas que sempre se faz presente em lembranças e afeto.

Agradeço ao meu esposo, Raoni Coriolano, pelo amor, pela amizade, pela parceria em todos os momentos e por sempre me surpreender com sua postura paciente e prestativa.

Agradeço aos meus pais, Tânia Maria e Fernando Antônio, pela educação que me deram, pelo amor e pelo carinho com que sempre me trataram e pelos ensinamentos transmitidos, os quais carrego comigo aonde quer que eu vá.

Agradeço às minhas irmãs e amigas, Tatiana Maria e Fernanda Maria, por serem meu porto seguro, minhas protetoras, e por se dedicarem tanto a mim.

Agradeço às minhas sobrinhas, Tainá Maria, Iasmim Maria e Isa Maria, por terem renovado a luz da nossa família e por serem tão amáveis e alegres.

Agradeço aos meus cunhados, Waldo e Paulinho, pela amizade, pelo companheirismo e pela convivência repleta de alto-astal, o que torna minha vida muito mais feliz.

Agradeço à minha madrastra, Cleuma Lima, pelo enorme amor e carinho com que me trata e por ter chegado para somar nas nossas vidas.

Agradeço à minha sogra, Diana Gomes, por me tratar como filha e por se dedicar tanto a mim.

Agradeço à minha querida cunhada, Iara Reinaldo, pela amizade e pela contribuição com os detalhes finais deste trabalho.

Agradeço à grande amiga e colaboradora da nossa família, Marlene, por cuidar de nós e das nossas casas e pelo carinho e amor que demonstra ter por nós.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho, que convivem ou conviveram comigo, da Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa, em especial Luiz,

Vldia, Deuma, Emanuelton, Márcia, Francisco, Socorro, Getúlio e Sinh, pelo apoio a mim dado para que eu conseguisse concluir essa etapa tão importante na minha vida.

“A alfabetização visual proporciona à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valoriza a importância e a beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem”

(Rui de Oliveira – ilustrador infantil)

RESUMO

As obras lexicográficas do tipo 2 correspondem a dicionários destinados a alunos do Ensino Fundamental I e são, na maioria dos casos, ilustradas. Além das ilustrações, diversos recursos visuais compõem esse tipo de obra, e eles desempenham uma importante função na compreensão leitora desses dicionários. Reconhecendo a relevância que essas obras possuem para o aprendizado de língua materna e para o desenvolvimento dos diversos letramentos, propõe-se, neste trabalho, estudar o metadiscorso visual e a relação texto-imagem dentro dos dicionários do tipo 2 buscando analisar como eles são percebidos pelo seu público-alvo e de que maneira esses recursos podem ser empregados a fim de proporcionar a compreensão do verbete pelo usuário da obra lexicográfica. Para isso, além das teorias metadiscursivas visuais, com base em Kumpf (2000) e Pontes (2018); e da teoria da relação texto-imagem, de van Leeuwen (2005), a pesquisa se apoia também na teoria dos Multiletramentos, com base em estudiosos como Street (2014), Rojo (2005) e Callow (2005, 2006, 2008, 2011), e em estudos metalexográficos, com base principalmente em Welker (2004), Pontes (2009) e Pòlguere (2018). O *corpus*, composto por 46 verbetes, foi extraído de dois dicionários destinados ao Ensino Fundamental I: *Dicionário Houaiss Ilustrado* (2016) e *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2008). Foi aplicada uma pesquisa no contexto escolar na qual se trabalhou com 8 alunos de dois níveis escolares: 2º ano e 5º ano do Ensino Fundamental I. Esses informantes responderam a 1 questionário e a 8 atividades sobre os dois dicionários utilizados na pesquisa e seus verbetes selecionados para compor o *corpus*. Os verbetes, os questionários e as atividades foram analisados de forma a permitir a obtenção de algumas constatações. Algumas delas correspondem ao fato de que os alunos, no geral, valorizam bastante a atratividade da capa do dicionário e, no momento de definir o verbete com suas próprias palavras, recorrem mais às ilustrações do que ao texto verbal. Outro resultado relevante é o fato de que o tipo de relação texto-imagem que gera maior compreensão verbo-visual por parte dos alunos é a do tipo Elaboração por explicação. A do tipo Elaboração por especificação, por sua vez, gera pouca compreensão.

Palavras-chave: Dicionário escolar do tipo 2. Metalexicografia. Metadiscurso visual. Multimodalidade. Relação texto-imagem. Verbetes lexicográficos.

ABSTRACT

Lexicographical works of type 2 correspond to dictionaries intended for elementary school students and are, in most cases, illustrated. In addition to illustrations, several visual resources compose this type of work, and they play an important role in these dictionaries reading comprehension. Recognizing the relevance that lexicographical works have for the learning of the mother tongue and the development of different literacies, it is proposed, in this work, to investigate the visual metadiscourse and the text-image relationship within the type 2 dictionaries. This study aims to analyze how type 2 dictionaries are perceived by its target audience and how these resources can be used to provide an understanding of the entry by the user of the lexicographic work. For this, in addition to visual metadiscursive theories, based on Kumpf (2000) and Pontes (2018); and the theory of the text-image relationship, by van Leeuwen (2005), the study is also based on the theory of Multiliteracies, based on scholars such as Street (2014), Rojo (2005) and Callow (2005, 2006, 2008, 2011), and in metalexigraphic studies, based mainly on Welker (2004), Pontes (2009) and Pòlguere (2018). Part of the corpus, composed of 46 entries, was extracted from two dictionaries for Elementary Education I: Houaiss Ilustrado Dictionary (2016) and Aurélio Ilustrado Dictionary (2008). A research was conducted in a school from which 8 students of two different school levels participated: 2nd year and 5th year of Elementary School I. These students answered 1 questionnaire and 8 activities about the two dictionaries used in the research and their entries selected to compose the corpus. The entries, questionnaires, and activities were analyzed and demonstrated that students, in general, highly appreciate the attractiveness of the dictionary cover, and when defining the entry in their own words, they appeal to illustrations rather than verbal text. Another relevant result is the fact that the type of text-image relationship that generates greater verbal-visual comprehension on the part of students is the Elaboration by explanation type. The Elaboration by Specification type, on the other hand, generates little understanding.

Keywords: School dictionary of type 2. Metalexigraphy. Visual metadiscourse. Multimodality. Text-image relationship. Lexicographic entry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capa de um exemplo de dicionário geral: Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009).....	38
Figura 2 -	Capa de um exemplo de dicionário infantil: Meu Primeiro Dicionário Houaiss (2010).....	40
Figura 3 -	Verbetes da palavra molusco do Aurélio Ilustrado (2008).....	43
Figura 4 -	Exemplo de verbete ilustrado em dicionário monolíngue para estrangeiro: Cambridge Dictionary of American English. For Speakers of Portuguese (2005).....	46
Figura 5 -	Contracapa do dicionário bilíngue Oxford Escolar (2013).....	47
Figura 6 -	Exemplos de verbetes de dicionário semibilíngue: Palavra-chave: dicionário semibilíngue para brasileiros: francês (2011).....	49
Figura 7 -	Exemplo de verbete de dicionário de dúvidas: Dicionário De Regência Verbal (2010).....	51
Figura 8 -	Exemplo de verbete de um dicionário especial: Dicionário de expressões populares da Língua Portuguesa (2010).....	62
Figura 9 -	Exemplo de ordem alfabética linear: Aurélio Júnior (2011).....	72
Figura 10 -	Exemplo de ordem alfabética por agrupamento: Mattos (2005)	73
Figura 11 -	Exemplo de verbete monossêmico Houaiss Ilustrado (2016)	77
Figura 12 -	Exemplo de verbete polissêmico: Houaiss Ilustrado (2016)	77
Figura 13 -	Exemplo de verbete lexical: Houaiss Ilustrado (2016)	79
Figura 14 -	Exemplo de verbete gramatical: Houaiss Ilustrado (2016)	79
Figura 15 -	Exemplo de informações explícitas em um verbete: Aurélio Ilustrado (2008).....	80
Figura 16 -	Exemplo de informação implícita dentro do verbete: Expressões Populares da Língua Portuguesa (2010)	81
Figura 17 -	Exemplo de remissiva transversal: Houaiss Ilustrado (2016)	82
Figura 18 -	Capa da obra Aurelinho (2008).....	99
Figura 19 -	Exemplo de utilização de vetores	101
Figura 20 -	Exemplo de organização em blocos.....	102
Figura 21 -	Exemplo de coerência verbo-visual	104

Figura 22 - Verbetes da palavra Criação	105
Figura 23 - Verbetes da palavra Aceitar	106
Figura 24 - Verbetes da palavra Açúcar	107
Figura 25 - Verbetes da palavra Acidente	107
Figura 26 - Verbetes da palavra Adestramento	108
Figura 27 - Verbetes da palavra Calça.....	109
Figura 28 - Exemplo de Elaboração por explicação	115
Figura 29 - Exemplo de Elaboração por especificação.....	115
Figura 30 - Exemplo de Extensão por contraste	116
Figura 31 - Exemplo de Extensão por similaridade.....	117
Figura 32 - Exemplo de Extensão por complemento	117
Figura 33 - Capas dos dicionários utilizados na pesquisa	121
Figura 34 - Verbetes da palavra Eclipse (Dicionário A).....	137
Figura 35 - Verbetes da palavra Encosta (Dicionário A)	138
Figura 36 - Verbetes da palavra Enfeite (Dicionário A)	139
Figura 37 - Verbetes da palavra Enseada (Dicionário A)	140
Figura 38 - Verbetes da palavra Escultura (Dicionário A).....	141
Figura 39 - Verbetes da palavra Estufa (Dicionário A)	142
Figura 40 - Verbetes da palavra Excursão (Dicionário A).....	142
Figura 41 - Verbetes da palavra Empinar (Dicionário A).....	144
Figura 42 - Verbetes da palavra Engarrafamento (Dicionário A).....	145
Figura 43 - Verbetes da palavra Entulho (Dicionário A).....	146
Figura 44 - Verbetes da palavra Esmeralda (Dicionário A)	147
Figura 45 - Verbetes da palavra Estádio (Dicionário A)	148
Figura 46 - Verbetes da palavra Estrela-do-mar (Dicionário A).....	148
Figura 47 - Verbetes da palavra Engatilhar (Dicionário A)	150
Figura 48 - Verbetes da palavra Esqueleto (Dicionário A).....	151
Figura 49 - Verbetes da palavra Égua (Dicionário A)	152
Figura 50 - Verbetes da palavra Embarcação (Dicionário A).....	153

Figura 51 - Verbete da palavra Encanamento (Dicionário A).....	154
Figura 52 - Verbete da palavra Esponja (Dicionário A)	155
Figura 53 - Verbete da palavra Estátua (Dicionário A)	155
Figura 54 - Verbete da palavra Eucalipto (Dicionário A)	156
Figura 55 - Verbete da palavra Exame (Dicionário A).....	157
Figura 56 - Verbete da palavra Exposição (Dicionário A)	158
Figura 57 - Verbete da palavra Encosta (Dicionário H)	162
Figura 58 - Verbete da palavra Enseada (Dicionário H)	163
Figura 59 - Verbete da palavra Escultura (Dicionário H).....	163
Figura 60 - Verbete da palavra Excursão (Dicionário H)	164
Figura 61 - Verbete da palavra Entulho (Dicionário H).....	165
Figura 62 - Verbete da palavra Estádio (Dicionário H)	165
Figura 63 - Verbete da palavra Eclipse (Dicionário H).....	166
Figura 64 - Verbete da palavra Égua (Dicionário H)	166
Figura 65 - Verbete da palavra Engatinhar (Dicionário H)	167
Figura 66 - Verbete da palavra Esqueleto (Dicionário H).....	167
Figura 67 - Verbete da palavra Estátua (Dicionário H)	168
Figura 68 - Verbete da palavra Estrela-do-mar (Dicionário H).....	168
Figura 69 - Verbete da palavra Embarcação (Dicionário H).....	170
Figura 70 - Verbete da palavra Empinar (Dicionário H).....	170
Figura 71 - Verbete da palavra Encanamento (Dicionário H).....	171
Figura 72 - Verbete da palavra Enfeite (Dicionário H)	171
Figura 73 - Verbete da palavra Engarrafamento (Dicionário H).....	172
Figura 74 - Verbete da palavra Esmeralda (Dicionário H)	172
Figura 75 - Verbete da palavra Esponja (Dicionário H)	173
Figura 76 - Verbete da palavra Estufa (Dicionário H)	173
Figura 77 - Verbete da palavra Eucalipto (Dicionário H)	174
Figura 78 - Verbete da palavra Exame (Dicionário H).....	174
Figura 79 - Verbete da palavra Exposição (Dicionário H)	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia dos dicionários segundo grupos de usuários.....	37
Quadro 2 - Características dos dicionários escolares segundo Haensch e Omeñaca (2004, p. 162).....	41
Quadro 3 - Tipologia dos dicionários segundo PNLD.....	53
Quadro 4 - Obras do tipo 2 selecionadas pelo PNLD de 2012.....	55
Quadro 5 - Tipos de dicionários onomasiológicos.....	57
Quadro 6 - Classificação dos quanto ao número de línguas.....	59
Quadro 7 - Classificação dos dicionários quanto ao conteúdo.....	60
Quadro 8 - Classificação dos dicionários quanto à atitude linguística.....	65
Quadro 9 - Classificação dos dicionários quanto ao suporte.....	66
Quadro 10 - Quadro explicativo da organização dos verbetes por número de acepções.....	78
Quadro 11 - Relação texto-imagem segundo Barthes (1977).....	112
Quadro 12 - Relação texto-imagem segundo Martinec e Salway (2005).....	113
Quadro 13 - Categorias de van Leeuwen (2005): relação texto-imagem.....	114
Quadro 14 - Apanhado quantitativo de verbetes ilustrados do dicionário A e H.....	122
Quadro 15 - Resumo das diferentes etapas da pesquisa.....	126
Quadro 16 - Organização de atividades por grupos de alunos.....	130
Quadro 17 - Organização das etapas de análise e interpretação de resultados.....	133
Quadro 18 - Relação texto-imagem dos verbetes do dicionário A.....	135
Quadro 19 - Grupos categóricos da relação texto-imagem do dicionário A....	136
Quadro 20 - Relação texto-imagem dos verbetes do dicionário H.....	160

Quadro 21 - Grupos categóricos da relação texto-imagem do dicionário H....	161
Quadro 22 - Organização de atividades por grupos de alunos.....	178
Quadro 23 - Perfil dos informantes.....	179
Quadro 24 - Conteúdo das perguntas do questionário.....	182
Quadro 25 - Capa mais atrativa.....	183
Quadro 26 - Facilidade de encontrar palavras.....	184
Quadro 27 - Facilidade de relacionar texto e imagem.....	185
Quadro 28 - Interesse de adquirir qual das obras.....	186
Quadro 29 - Capa mais atrativa.....	189
Quadro 30 - Facilidade de encontrar palavras.....	190
Quadro 31 - A identificação do texto visual dentro do verbete.....	191
Quadro 32 - A opção escolhida para compra.....	193
Quadro 33 - Tema de cada questão- atividade A1.....	194
Quadro 34 - Quadro resumitivo da A1.....	195
Quadro 35 - Tema de cada questão- atividade A2.....	198
Quadro 36 - Quadro resumitivo da A2.....	199
Quadro 37 - Tema das questões da atividade A3.....	202
Quadro 38 - Quadro resumitivo da A3.....	203
Quadro 39 - Tema das questões da atividade A4.....	206
Quadro 40 - Quadro resumitivo da A4.....	207
Quadro 41 - Tema das questões da atividade A5.....	210
Quadro 42 - Quadro resumitivo da A5.....	211
Quadro 43 - Tema das questões da atividade A6.....	214
Quadro 44 - Quadro resumitivo da A6.....	215

Quadro 45 - Tema das questões da atividade A7.....	218
Quadro 46 - Quadro resumitivo da A7.....	219
Quadro 47 - Tema das questões da atividade A8.....	222
Quadro 48 - Quadro resumitivo da A8.....	223
Quadro 49 - Tema das questões da atividade H1.....	226
Quadro 50 - Quadro resumitivo da H1.....	227
Quadro 51 - Tema de cada questão - atividade H2.....	230
Quadro 52 - Quadro resumitivo da H2.....	231
Quadro 53 - Tema das questões da atividade H3.....	234
Quadro 54 - Quadro resumitivo da H3.....	235
Quadro 55 - Tema das questões da atividade H4.....	238
Quadro 56 - Quadro resumitivo da H4.....	239
Quadro 57 - Tema das questões da atividade H5.....	242
Quadro 58 - Quadro resumitivo da H5.....	243
Quadro 59 - Tema das questões da atividade H6.....	246
Quadro 60 - Quadro resumitivo da H6.....	247
Quadro 61 - Tema das questões da atividade H7.....	250
Quadro 62 - Quadro resumitivo da H7.....	251
Quadro 63 - Tema das questões da atividade H8.....	254
Quadro 64 - Quadro resumitivo da H8.....	255
Quadro 65 - Análise do tipo de relação texto-imagem no dicionário A.....	264
Quadro 66 - Análise do tipo de relação texto-imagem no dicionário H.....	265

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	ESTUDOS LEXICOGRÁFICOS	33
2.1	O dicionário e suas inúmeras tipologias	35
2.1.1	Quanto ao tipo de usuário.....	36
2.1.2	Quanto ao critério normativo do PNLD	52
2.1.3	Quanto ao critério de organização do material.....	56
2.1.4	Quanto ao critério do número de línguas.....	58
2.1.5	Quanto ao conteúdo do dicionário.....	59
2.1.6	Quanto ao critério do papel do emissor e do receptor	61
2.1.7	Quanto ao critério de seleção do léxico	61
2.1.8	Quanto aos sistemas linguísticos	63
2.1.9	Quanto à atitude linguística	64
2.1.10	Quanto ao suporte	65
2.2	A estruturação dos dicionários	67
2.2.1	Megaestrutura.....	68
2.2.2	Macroestrutura.....	70
2.2.3	Microestrutura.....	74
2.2.4	Medioestrutura.....	81
2.2.5	Iconoestrutura.....	83
3	O PANORAMA DOS MULTILETRAMENTOS	85
3.1	Modelo show me de Jon Callow	91
3.1.1	Dimensão afetiva	94

3.1.2	Dimensão composicional.....	95
3.1.3	Dimensão crítica.....	96
3.2	Metadiscorso visual	97
3.2.1	Primeiro olhar subjetivo	98
3.2.2	Expectativas estruturais externas.....	100
3.2.3	Blocos organizacionais	101
3.2.4	Coerência de estilo.....	102
3.2.5	Coerência verbo-visual.....	103
3.3	Obras lexicográficas e metadiscorso visual	104
3.3.1	Ordenadores estruturais	105
3.3.2	Recursos visuais figurativos	108
3.3.3	Recursos visuais escriturais ou textuais	109
3.4	A relação texto-imagem	110
4	METODOLOGIA.....	119
4.1	Natureza da pesquisa.....	119
4.2	Escolha das obras utilizadas na pesquisa	120
4.3	Escolha do <i>corpus</i>	121
4.4	Pesquisa no contexto escolar	124
4.4.1	Etapas da pesquisa	125
4.5	Organização das etapas de análise e interpretação de resultados.....	132
5	ANÁLISE DOS VERBETES	134
5.1	Análise dos verbetes que compõem o dicionário A.....	134
5.1.1	Grupo 1 do dicionário A (Elaboração por especificação).....	137
5.1.2	Grupo 2 do dicionário A (Elaboração por explicação).....	144

5.1.3	Grupo 3 do dicionário A (Extensão por similaridade).....	149
5.1.4	Grupo 4 do dicionário A (Extensão por complementaridade)	152
5.2	Análise dos verbetes que compõem o dicionário H.....	159
5.2.1	Grupo 1 do dicionário H (Elaboração por especificação).....	162
5.2.2	Grupo 2 do dicionário H (Elaboração por explicação)	164
5.2.3	Grupo 3 do dicionário H (Extensão por similaridade)	166
5.2.4	Grupo 4 do dicionário H (Extensão por complementaridade)	169
5.3	Considerações sobre os resultados das análises dos verbetes	176
6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E ATIVIDADES	
	APLICADAS COM OS INFORMANTES DA PESQUISA.....	178
6.1	Perfil dos informantes	178
6.2	Análise e interpretação das respostas colhidas com a aplicação do	
	questionário	182
6.3	Considerações sobre os resultados obtidos com análise do	
	questionário	187
6.4	Análise e interpretação das respostas colhidas com a aplicação das	
	atividades	193
6.4.1	Atividade A1.....	194
6.4.2	Atividade A2.....	198
6.4.3	Atividade A3.....	202
6.4.4	Atividade A4.....	206
6.4.5	Atividade A5.....	210
6.4.6	Atividade A6.....	214
6.4.7	Atividade A7.....	218
6.4.8	Atividade A8.....	222

6.4.9	Atividade H1	225
6.4.10	Atividade H2	230
6.4.11	Atividade H3	234
6.4.12	Atividade H4	238
6.4.13	Atividade H5	242
6.4.14	Atividade H6	246
6.4.15	Atividade H7	250
6.4.16	Atividade H8	254
6.5	Considerações sobre a análise e interpretação de atividades	257
6.6	Interpretação da relação entre as fases da pesquisa	262
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
	REFERÊNCIAS	275
	APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS DO 2° E 5° ANOS	283
	APÊNDICE B- ATIVIDADES APLICADAS COM O GRUPO 2A E 5A	285
	APÊNDICE C- ATIVIDADES APLICADAS O GRUPO 2H E 5H.....	293
	ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	303
	ANEXO B- TERMOS DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO	306

1 INTRODUÇÃO

Consultar dicionários para obtenção de informações sobre a ortografia de alguma palavra de uma determinada língua é comum entre estudantes e diversos profissionais que lidam, a todo instante, com a escrita de textos. Outras vezes, esses mesmos usuários de obras desse tipo consultam-nas para entender os significados possíveis de uma determinada palavra ainda desconhecida em um contexto específico.

Essas situações citadas anteriormente nos fazem refletir sobre os dicionários como obras importantes para a construção histórica e a evolução de uma língua, apresentando-se, como afirma Polguère (2016, p. 241), “como um reflexo da sociedade na qual essa língua é falada”. Segundo esse autor, um problema que envolve o uso de obras lexicográficas é a crença na sua infalibilidade. Indo ao encontro desse pensamento, Martínez de Sousa (2009), no prólogo da obra *Manual Básico de Lexicografia*, afirma que a Lexicografia é um terreno duvidoso e complexo e que, portanto, os dicionários são muito vulneráveis a críticas. O autor enfatiza que, após publicados, os dicionários são percebidos por muitos acertos, mas também por muitas falhas.

Produzidas por seres humanos, as obras lexicográficas possuem incoerências, apesar de essa realidade não afetar o fato de elas serem ferramentas fundamentais. Somada ao fato de os dicionários não serem obras infalíveis e possuírem, naturalmente, inconsistências, está a dificuldade que muitos usuários encontram, consciente ou inconscientemente, de utilizar uma obra lexicográfica adequada ao seu propósito linguístico ou ao seu nível escolar, visto que, como afirma Pontes (2009, p.231), “não é o mesmo um dicionário destinado para as primeiras etapas educativas e para os últimos anos do Ensino Médio”.

No Brasil, essa dificuldade, que era antes um pouco mascarada pela timidez da produção e da edição de dicionários, ganhou mais evidência com a modernização da Lexicografia e, conseqüentemente, com o surgimento de uma tipologia mais vasta de dicionários e de uma diversidade de recursos empregados com a intenção de facilitar a leitura e a aprendizagem do usuário.

Diante da ascensão que a Lexicografia obteve desde, principalmente, a reformulação do critério de distribuição escolar de dicionários do Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD) no ano de 2006, a necessidade de estudos que se aprofundem na composição dos dicionários e nos diversos recursos multimodais, que passaram a ser mais utilizados, é tamanha. Em decorrência da importância de que se concretizem pesquisas nessa área, propomos o estudo de dois dicionários escolares para crianças que se encontram no período escolar que abrange o Ensino Fundamental I.

Como professores de Ensino Fundamental II, percebemos que os alunos ingressam nesse nível de ensino com pouco ou nenhum letramento lexicográfico¹. Como, quando o período de alfabetização de um estudante se encerra, ele ingressa no Ensino Fundamental I e, nesse período em que o estudante está recém-alfabetizado, os dicionários são ferramentas de consulta essenciais para aquisição da linguagem e para apoio à prática da leitura, vimos a necessidade de investigar a composição metadiscursiva visual e multimodal dos dicionários escolares do tipo 2², que são destinados a alunos que cursam o Ensino Fundamental I, bem como a compreensão que esses alunos têm dos recursos empregados nessas obras. A fim de obtermos informações mais precisas sobre esse assunto, introduzimos nossa pesquisa no contexto escolar, na qual teremos como participantes alunos que cursam séries distintas do Ensino Fundamental I: o segundo e quinto anos.

Em nossos estudos anteriores (SANTOS, 2016)³, abordamos o desenvolvimento da Lexicografia e vimos que ela é caracterizada por alguns estudiosos da área, por exemplo, Casares (1992, p.10-11) e Martín (2000, p.24), como uma técnica de construção de dicionários. Em estudos mais recentes, Polguère (2016, p. 238) afirma que “a lexicografia é a atividade ou área de estudo que visa à elaboração de representações (= modelos) dos léxicos”.

Ao observarmos a afirmação de Polguère (2016), percebemos uma relação teórica entre a Lexicografia e a Lexicologia. Esta última, segundo esse mesmo autor,

¹ Entendemos como letramento lexicográfico o conjunto de habilidades referentes à leitura e ao manuseio de obras lexicográficas. Esse tipo de letramento funde-se com outros tipos, como o crítico e o visual. Essas questões foram apresentadas nesta pesquisa.

² Os dicionários do tipo 2, tipologia da qual tratamos na nossa pesquisa, pertencem a uma classificação proposta pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2012, a qual é explicada com mais detalhes na próxima seção deste estudo.

³ Em Santos (2016), foram estudadas duas obras lexicográficas infantis: *Aurelinho*. Dicionário Infantil ilustrado da Língua Portuguesa (2008) e *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2010). Foram analisados os recursos semióticos nos verbetes ilustrados tendo como base a Teoria da Gramática do Design Visual (GDV), pensada por Kress & Van Leeuwen (1996,2006), e observada a organização dos verbetes dos dicionários infantis, tendo como referência as teorias da Metalexigrafia.

compreende um ramo da Linguística que estuda as propriedades lexicais da língua (POLGUÈRE, 2016). Dantas (2009) explica exatamente essa relação ao afirmar que a Lexicografia se relaciona aos estabelecimentos teóricos da Lexicologia, sendo uma aplicação prática desta teoria.

Além de a Lexicografia ser a ciência que se destina à composição de dicionários e estar envolvida diretamente com a elaboração de definições lexicais, ela também tem como enfoque a crítica de obras lexicográficas, o que proporcionou o surgimento da Metalexigrafia ou Lexicografia Teórica. O primeiro termo passou a ser utilizado entre as décadas de 60 e 70 por estudiosos como Hausmann (1990) (DANTAS, 2009). Segundo Pontes (2009), Porto Dapena (2002, p.23) usa o termo Lexicografia Teórica para nomear a ciência que estuda criticamente os dicionários e que contempla os seguintes campos de estudo: história da Lexicografia, organização do trabalho lexicográfico, princípios da Lexicografia monolíngue e plurilíngue, reflexões sobre a tipologia dos dicionários e sobre a metodologia de elaboração dessas obras.

Tendo em vista a diversidade de estudos, análises e teorias que a Metalexigrafia se propõe a investigar, obviamente essa ciência fez despontar um ciclo vicioso que vai da produção de dicionários (Lexicografia Prática) à sua crítica (Metalexigrafia), e vice-versa. Ou seja, quanto mais se produz obras lexicográficas, mais elas são estudadas e analisadas por metalexígrafos. A crítica dessas obras, por sua vez, proporciona uma melhoria na qualidade dos dicionários e uma mais acirrada disputa no mercado editorial. Isso resultou em obras lexicográficas mais modernas e com recursos multimodais importantes para a aprendizagem.

A complexidade do texto lexicográfico passou, assim, a ser compreendida com mais profundidade com o desenvolvimento da Lexicografia Teórica (ou Metalexigrafia). A ascensão dessa disciplina foi fundamental para solucionar questões referentes ao método de uso dos dicionários, às crenças dos usuários em relação às obras lexicográficas, às dificuldades de uso e à descrição dos parâmetros que classificam as obras como destinadas aos usuários. Pesquisas e questionamentos nesse contexto trouxeram a Metalexigrafia, com grande relevância, para o ramo da Linguística Aplicada, ressaltando a sua ligação com diversas teorias importantes dentro dessa área de estudo, como a Multimodalidade.

As obras lexicográficas são incontestavelmente multimodais. Para Kress (1998, p.10), “um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade”. Percebemos, então que os negritos, as cores e os símbolos, por exemplo, são recursos utilizados por todos os dicionários e provam a incontestabilidade desse gênero como multimodal. Além desses recursos citados, os dicionários destinados a alunos em fase de alfabetização e aos estudantes que se encontram no período escolar do Ensino Fundamental I fazem uso de ilustrações, não apenas na capa ou nos materiais pospostos, por exemplo, mas na construção do próprio verbete.

Ao refletirmos sobre as ilustrações presentes em diversos gêneros, deparamo-nos com o fato de que, durante muito tempo, a escrita foi o meio de comunicação que possuía mais prestígio e autoridade dentro da sociedade em comparação à linguagem visual. Os recursos visuais, ainda no cenário atual, muitas vezes são tratados como subordinados aos recursos verbais.

Contestando essa maneira obsoleta de tratar os recursos visuais, alguns estudiosos, como Vieira (2007), passaram a demonstrar em suas pesquisas que nem sempre o modo verbal possui o papel central na comunicação. Indo ao encontro do que discorre Vieira (2007), Dionísio (2011, p. 136) afirma que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. Além disso, a diversidade de recursos multimodais é uma necessidade comunicativa inerente ao próprio texto. Sobre isso, Vieira (2007, p. 9) enfatiza que “os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais”. Sem dúvidas, é dessa maneira que funções comunicativas específicas são alcançadas por um texto.

A presença de recursos visuais dentro de um dicionário vai muito além das ilustrações presentes. O estudo do metadiscorso visual compreende desde a disposição das palavras aos espaços vazios, desde as imagens aos sublinhados e negritos presentes no texto verbal. A complexidade desse tipo de metadiscorso é tamanha que Kumpf (2000) propõe dez categorias de análise, as quais foram recategorizadas em uma seção da nossa pesquisa. Além dos estudos teóricos de Kumpf (2000), tomando por base a obra *Typology of the visuals* de Rowley-Jolivet (2002) e a classificação das informações microestruturais de Finatto (1993), Pontes (2018) ressignificou categorias e chegou às seguintes classificações: **ordenadores**

estruturais, visuais figurativos e visuais escriturais. Essas categorias foram estudadas no nosso trabalho.

Os recursos visuais dentro de obras didáticas, devido ao crescente número de pesquisas que comprovam a importância dos diferentes modos semióticos na aprendizagem de qualquer disciplina escolar, vêm sendo empregados com mais preocupação e mais embasamento teórico. Esse cuidado com o emprego coerente desses recursos advém também de pesquisas, como a de Zorzi (2002), que apontam que as crianças se atraem primeiramente por recursos visuais e que o aprendizado de textos verbais vem posteriormente ao primeiro contato com a linguagem visual. Dessa forma, a primeira percepção que a criança tem do mundo é a visual, através da observação das imagens que as rodeiam, e, apenas depois, ela passa a compreender o mundo pela escrita.

Percebemos então, como afirma Zorzi (2002), que a linguagem verbal é a forma mais complexa de comunicação, dentre as várias que existem, e que, por isso, é o último modo de comunicação a desenvolver-se nas crianças, e o seu pleno desenvolvimento depende da boa evolução das comunicações mais primárias.

É nesse contexto que se insere a nossa necessidade de estudar as relações metadiscursivas visuais nas obras lexicográficas e a relação texto-imagem presente nos verbetes para entender como os recursos visuais, integrados aos verbais, podem, efetivamente, contribuir para a compreensão, por parte do usuário, do verbete. Em decorrência dessa necessidade, verificamos a relevância de pesquisas com essa abordagem para o aprimoramento das obras lexicográficas, bem como para o seu uso pedagógico em sala de aula, pois, como afirma Pontes (2009, p.232), “a questão não se encerra em ter-se o dicionário mais completo e melhor. Há algo mais importante. Que se formem professores com fundamentos na Lexicografia Pedagógica”.

Na área da Metalexigrafia, contamos com algumas pesquisas relevantes que englobam diversas disciplinas. Podemos citar como exemplo o trabalho de Dantas (2015), cujo objetivo é descrever e analisar as redes medioestruturais de dicionários digitais e impressos de língua materna, a partir de uma interface entre os *links* e as remissivas, com base nas contribuições da metalexigrafia e da Teoria do Hipertexto Digital.

Outra pesquisa na área da Lexicografia Teórica está a de Silva (2016), que analisa dicionários monolíngues italianos e investiga como eles trabalham as unidades lexicais dentro da linguagem de especialidades. Essa pesquisa se deteve às unidades lexicais correspondentes ao campo semântico animais de estimação.

Com base nos estudos metalexigráficos e nas teorias relacionadas à educação de surdos, Salviano (2014) desenvolveu uma pesquisa que busca mostrar a importância de se usar e como usar dicionários de língua, tanto da Língua Portuguesa como da Língua Brasileira de Sinais, como meio de favorecer a promoção do ensino da Língua Portuguesa ao indivíduo surdo. Ainda nesse contexto da promoção de aquisição da Língua Portuguesa por sujeitos surdos, o trabalho de Kilmsa (2016) propõe um modelo de dicionário bilíngue Libras/Português destinado a crianças surdas em processo de alfabetização.

O estudo multimodal de obras lexicográficas, apesar de ainda recente, já conta também com a contribuição de alguns trabalhos, como o de Silva (2006), que faz um estudo crítico sobre a representação do léxico em dicionários infantis. A autora analisa os principais tipos de recursos visuais utilizados nos verbetes e a relação de sentido que se estabelece entre texto e imagem.

Além desses estudos, verificamos o de Heinrich (2007), que aborda dicionários infantis. A autora analisa quase todos os dicionários indicados pelo PNLID (2006), investigando quais as potencialidades para o ensino-aprendizagem presentes nas obras. Ao final do trabalho, a autora propõe várias atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula com os alunos para que estes desenvolvam um letramento lexicográfico.

Nascimento e Pontes (2011) também analisam as relações multimodais presentes em dicionários ilustrados. Os autores estudam o dicionário *Aurélio Ilustrado* (2008) para o exame dos recursos multimodais à luz da Gramática do Design Visual, buscando compreender como o modo não-verbal constitui significados representacionais, composicionais e interacionais na macroestrutura e como a imagem compõe o verbete lexicográfico no dicionário ilustrado.

No estudo multimodal de dicionários *on-line*, consta a pesquisa de Duarte e Pontes (2013), a qual apresenta e analisa a Metafunção Composicional de um dicionário *on-line*: *Merriam-Webster*, fundamentando-se em teóricos como Kress e van Leeuwen (1996;2006), Damim (2005) e Pontes (2009).

Já Fachine (2013) analisa a natureza multimodal do metadiscurso de dois dicionários de aprendizagem monolíngues de língua inglesa: o *Oxford Essential Dictionary* (2009) e o *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010), considerando a dimensão interativa do metadiscurso. Ainda sobre o estudo de dicionário de língua inglesa, Duarte (2014) estuda as imagens na composição de obras lexicográficas inglesas, analisando o modo não-verbal no arranjo da microestrutura.

No campo do estudo multimodal de dicionários escolares de Língua Portuguesa, está a pesquisa de Rocha (2016), que analisou de que maneira as funções metadiscursivas se fazem presentes nos diversos recursos semióticos que compõem os verbetes de dois dicionários escolares de Língua Portuguesa, levando-se em consideração o metadiscurso na sua dimensão interativa.

Nesse mesmo contexto de pesquisa, também consta o trabalho de Nascimento (2018), no qual é utilizado o método descritivo-analítico para investigar dois conjuntos de dados: um *corpus* de léxico infantil com aproximadamente 6,5 milhões de palavras e um conjunto de dados visuais extraídos de quatro dicionários do tipo 2. Os resultados das análises demonstram que não há sistematicidade na seleção dos vocábulos ilustrados nos dicionários analisados e que os critérios de escolha de palavras com baixa frequência de uso e de palavras incomuns com referente concreto podem guiar de forma mais certa o lexicógrafo na escolha das palavras a serem ilustradas.

Considerando os estudos citados anteriormente, notamos que a análise do metadiscurso visual presente em dicionários escolares do tipo 2 não é uma temática de muita abordagem pelos autores, tampouco com a inserção de uma pesquisa, no contexto escolar, com alunos que se adequam ao público-alvo desses dicionários, levando também em consideração o estudo da relação texto-imagem com base em van Leeuwen (2005).

Em decorrência disso, vê-se a importância de se analisar, no contexto da escola, o entendimento, por parte dos usuários dos dicionários destinados ao Ensino Fundamental I, do metadiscurso visual, presente em obras lexicográficas voltadas para escolares, e a disposição e o emprego dos elementos verbo-visuais, visto que esses dois modos são importantes ferramentas na fase de aquisição da linguagem a serem usadas e compreendidas de maneira interativa.

Nosso trabalho se propõe, portanto, a estudar o metadiscorso visual e a relação texto-imagem dentro dos dicionários escolares, buscando analisar como eles são percebidos pelo público-alvo de dicionários do tipo 2 e de que maneira esses recursos podem ser empregados a fim de proporcionar a compreensão do verbete pelo usuário da obra lexicográfica. Para isso, além das teorias metadiscursivas visuais, com base em Kumpf (2000) e Pontes (2018); e da teoria da relação texto-imagem, de van Leeuwen (2005) – suportes teóricos principais da nossa pesquisa – apoiamos nosso estudo também na teoria dos Multiletramentos, com base em estudiosos como Street (2014), Rojo (2005) e Callow (2005, 2006, 2008, 2011).

Com alicerce em estudos, como o de Zorzi (2002), defendemos a hipótese de que quanto mais primária for a habilidade de uma criança de ler textos verbais, ou seja, quanto mais recém-alfabetizada for uma criança, mais ela valoriza, percebe e foca nos recursos visuais. Dessa maneira, acreditamos também que, quando a criança vai avançando nas séries escolares e amadurecendo a sua habilidade leitora relacionada ao que é verbal, ela tende a dar mais importância aos textos verbais, deixando em segundo plano a observação dos recursos visuais, o que pode prejudicar a sua compreensão leitora global do texto multimodal.

Defendemos também que determinadas disposições da relação texto-imagem e a valorização das estruturas metadiscursivas visuais ao se compor os dicionários podem facilitar a compreensão e a leitura dessas obras por parte dos usuários.

Sendo assim, o motivo que nos levou a iniciar essa pesquisa é a relevância crescente da utilização de recursos verbo-visuais para facilitar o aprendizado de línguas e a necessidade do emprego consciente e sistematizado desses aparatos linguísticos para o desenvolvimento de uma leitura proficiente do texto lexicográfico. Tomando como base o desenvolvimento do aprendizado da Língua Portuguesa como língua materna, o nosso questionamento central se constitui em entender: **como os recursos metadiscursivos visuais nas obras lexicográficas e a relação texto-imagem presente nos verbetes podem, efetivamente, contribuir para atração do leitor pela obra lexicográfica e para a compreensão, por parte do usuário, do significado do vocábulo?** Esse questionamento central pode ser desmembrado em algumas questões mais específicas:

- a) Como imagem e texto se relacionam dentro do verbete ilustrado tendo como base a teoria da relação texto-imagem de van Leeuwen (2005)?
- b) De que forma os alunos do segundo e quinto anos do Ensino Fundamental I compreendem a leitura de verbetes ilustrados e como se dão as suas percepções frente ao metadiscorso visual presente na obra lexicográfica, tendo como base Kumpf (2000) e Pontes (2018)?
- c) Quais as disposições da relação texto-imagem empregadas nos verbetes facilitam mais efetivamente a leitura e a compreensão dos vocábulos por parte dos usuários, tendo como base as categorias da relação texto-imagem apontadas por van Leeuwen (2005)?

Diante desses questionamentos, propomos uma pesquisa sobre esses aspectos elucidados, de forma que os objetivos geral e específicos sejam alcançados com êxito e que, assim, o nosso trabalho possa vir a contribuir para o processo de confecção de dicionários escolares e para o ensino-aprendizagem de línguas através do uso de dicionários.

Nosso estudo, versando sobre o metadiscorso visual e a relação texto-imagem nos dicionários escolares e pondo em prática uma pesquisa no contexto escolar, objetiva principalmente: **investigar como os recursos metadiscursivos visuais das obras lexicográficas e a relação texto-imagem presente nos verbetes podem, efetivamente, contribuir para atração do leitor pela obra lexicográfica e para a compreensão, por parte do usuário, do significado do vocábulo**

Diante do objetivo geral de nossa pesquisa, temos como objetivos específicos:

- a) Analisar o emprego do texto e da imagem dentro dos verbetes de obras lexicográficas destinadas ao Ensino Fundamental I, tendo como base a teoria da relação texto-imagem de van Leeuwen (2005);
- b) Descrever de que forma os alunos do segundo e quinto anos do Ensino Fundamental I compreendem a leitura de verbetes ilustrados e como se dão as suas percepções frente ao metadiscorso visual presente na obra lexicográfica, tendo como base Kumpf (2000) e Pontes (2018);

- c) Identificar quais as disposições da relação texto-imagem empregadas nos verbetes presentes nos dicionários destinados a alunos de Ensino Fundamental I facilitam mais efetivamente a leitura e a compreensão dos vocábulos por parte dos usuários, tendo como base as categorias da relação texto-imagem apontadas por van Leeuwen (2005).

Para organizar a escrita da nossa pesquisa, estruturamos esta tese em duas seções de fundamentação teórica, uma seção de abordagem metodológica, duas seções de análise e discussão dos resultados e uma última seção de considerações finais, além desta seção introdutória, resultando em sete seções ao todo.

Nesta seção introdutória, apresentamos o tema desta pesquisa, delimitamos nosso objeto de estudo, justificamos a realização deste trabalho, explicitamos os objetivos e questões de pesquisa e apontamos, de forma geral, o quadro teórico que fundamenta nosso estudo.

Na seção 2, abordamos as teorias lexicográficas discorrendo sobre as diferentes tipologias de dicionários, bem como a organização de sua estrutura.

Na seção 3, abordamos as teorias de multiletramentos, relacionando-as com a multimodalidade e com o contexto de ensino-aprendizado, com enfoque nos estudos de Street (2014), Rojo (2005) e Callow (2005; 2006; 2008; 2011). Ainda nessa seção, tecemos considerações sobre as teorias do metadiscorso, com foco no metadiscorso visual e na recategorização das nomenclaturas estabelecidas por Kumpf (2000). Além disso, abordamos um estudo dos elementos metadiscursivos presentes em obras lexicográficas com base em Pontes (2018). Para finalizar a seção 3, discorreremos sobre a relação texto-imagem, destrinchando a categorização apresentada por van Leeuwen (2005) para caracterizar os diversos modos pelos quais imagem e texto se relacionam.

Na seção 4, explicamos minuciosamente os nossos procedimentos de pesquisa, como a escolha das obras a serem abordadas, a seleção do *corpus*, a delimitação dos grupos de participantes, a organização dos questionários e atividades, os procedimentos de aplicação desse material e os de análise de verbetes e interpretação de resultados.

Na seção 5, analisamos os verbetes quanto ao estudo da relação texto-imagem teorizada por van Leeuwen (2005). Já na seção 6, apresentamos a interpretação dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários e das atividades realizadas com alunos de segundo e quinto anos. Ainda nessa seção, apresentamos o resultado da investigação da relação existente entre a análise dos verbetes e as repostas colhidas por meio da aplicação de questionários e atividades com alunos de segundo e quinto anos.

Na seção 7, última parte desta tese, apresentamos as considerações finais a respeito de tudo o que foi discutido e apresentado no nosso estudo. Além dessas sete seções, constam ainda as referências que alicerçaram nossa pesquisa e os apêndices e anexos vinculados a esta investigação.

A seguir, iniciamos a discussão da nossa fundamentação teórica abordando questões referentes aos estudos lexicográficos.

2 ESTUDOS LEXICOGRÁFICOS

A Lexicografia foi uma ciência⁴, até meados da década de 80, pouco divulgada dentro do próprio curso de letras das universidades estaduais e federais. De acordo com Bugueño Miranda e Borba (2019, p.5), “a Lexicografia tem uma tradição de centenas de anos. A sua fundamentação teórica, no entanto, não ultrapassa quatro décadas”. Aos poucos, pesquisadores como Maria Tereza Camargo Biderman e Antônio Luciano Pontes foram desenvolvendo pesquisas na área e divulgando-as. Assim, importantes grupos de estudo, como o grupo LETENS (Lexicografia, Terminologia e Ensino), coordenado pelo pesquisador Antônio Luciano Pontes, foram surgindo no panorama dessa disciplina.

Muitos estudiosos explicam a Lexicografia como uma arte, pois ela trabalha com o fazer lexicográfico. Finatto (1993) fala explicitamente da Lexicografia como uma arte⁵ de confeccionar dicionários. Já outros estudiosos, como Bidermam (2001), afirmam que a Lexicografia é a ciência do dicionário. Esses pensamentos, apesar de diferentes, não se contradizem, já que a Lexicografia possui várias vertentes.

Diante dessas e de outras ideias de estudiosos da Linguística a respeito da Lexicografia, podemos constatar que essa ciência se insere no rol das teorias da Linguística Aplicada, já que o dicionário é um objeto multifacetado e dialoga com diferentes teorias. Não podemos deixar de enfatizar, como já mencionado anteriormente, que existem duas vertentes da própria Lexicografia: a Lexicografia Prática e a Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia.

A Lexicografia Prática está relacionada aos métodos e aos princípios de confecção de dicionários, enquanto que a Metalexigrafia ou Lexicografia Teórica se interessa pelo estudo crítico dos princípios, dos métodos e das técnicas de como elaborar dicionários. Essa última agrega outros espaços teóricos disciplinares, como a história da Lexicografia e a organização e princípios do trabalho lexicográfico.

A Metalexigrafia (ou Lexicografia Teórica) passou a ocupar um lugar muito importante no que se refere à evolução qualitativa dos dicionários. Ao serem

⁴ Consideraremos a terminologia ciência para mencionar as disciplinas do léxico, como Lexicografia, Lexicologia e Terminologia. Essa nomenclatura foi utilizada Biderman (2001).

⁵ Esse termo é utilizado em seu sentido conotativo, visto que a composição de um dicionário necessita de critérios metodológicos e sistemáticos, não se tratando de um dom humano, nem mesmo o dicionário de um objeto de arte.

estudas quanto à composição, ao emprego didático-pedagógico e à tipologia, por exemplo, as obras lexicográficas puderam ser repensadas e confeccionadas tendo como base os novos caminhos de estudo que se abriram, o que resultou em dicionários mais adequados para cada público-alvo e com recursos facilitadores para a leitura.

Essas pesquisas e estudos em torno dos dicionários contribuíram para o surgimento de novas abordagens teóricas. Assim, a inserção efetiva dos dicionários na escola fez nascer a Lexicografia Pedagógica, por exemplo. Já a valorização dos recursos visuais junto aos verbais desencadeou a Lexicografia Multimodal.

A fusão da Lexicografia Teórica com outras ciências resultou em um panorama fértil para os estudiosos de dicionários. Dessa maneira, o termo Lexicografia Multimodal, por exemplo, começou a ser utilizado em diversas pesquisas. Lew (2010) foi quem utilizou esse termo pela primeira vez em um artigo que aborda os recursos multimodais em dicionários eletrônicos. Essa abordagem de Lew (2010) já é muito utilizada e aceita, até mesmo pelo fato de ser inegável a ideia de que o texto lexicográfico é um texto multimodal. Para conferir essa afirmação, basta observarmos os dicionários repletos de recursos de diferentes modos semióticos, como cores, imagens e palavras.

Quando abordamos estudos dentro do campo da Lexicografia Multimodal, não podemos deixar de lembrar que nem sempre a utilização de recursos de diversos modos semióticos para composição de dicionários e de obras escolares no geral foi valorizada. A ilustração em livros didáticos, por exemplo, até meados dos anos 2000, fazia-se presente apenas como um adorno, sendo a escrita a forma de comunicação com maior relevância.

Com o crescente número de estudos que mostraram a importância da presença dos diversos modos semióticos na composição de um texto e com a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD- no ano de 2006, as obras lexicográficas evoluíram quanto à utilização desses recursos. Assim, os dicionários ilustrados passaram a ser confeccionados com maior embasamento teórico e a possuírem mais valorização dentro da esfera ensino-aprendizagem. Os textos visuais, atualmente, vêm ganhando cada vez mais espaço nos estudos linguísticos escolares, o que nos faz perceber a importância de pesquisas sobre o uso de dicionários dentro da escola e sobre o emprego dos recursos verbo-visuais como

facilitadores do ensino-aprendizado, já que a ilustração não deve estar presente em uma obra lexicográfica apenas como um enfeite ou sem significados relevantes.

Com a valorização da Metalexicografia e com o crescimento dos estudos multimodais, a confecção de dicionários ilustrados passou a ser mais frequente. No panorama dos dicionários de Língua Portuguesa brasileiros, as obras ilustradas são recorrentes na tipologia considerada escolar. Segundo Welker (2004, p. 35), “vários autores mostraram quais tipos de dicionários existem. Devido ao enfoque dado, suas tipologias diferem bastante umas das outras para dar uma ideia das possibilidades de classificação”. Para compreendermos o panorama dos tipos de dicionários, que se distinguem segundo inúmeros critérios de classificação, serão apresentadas, na subseção a seguir, essas diversas tipologias.

2.1 O dicionário e suas inúmeras tipologias

É comum nos depararmos com professores de línguas e estudantes que se impressionam ao tomarem conhecimento da quantidade de tipos de dicionários existentes. O desconhecimento dos tipos de obras lexicográficas é o que faz vários profissionais e aprendizes de uma língua escolherem um dicionário para uso através de critérios incoerentes, como preço e volume da obra.

Uma pesquisa realizada por Pontes e Santiago (2009) mostra que as principais crenças incoerentes a respeito dos dicionários são: 1) um dicionário serve para toda a vida; 2) o dicionário perfeito serve para tudo; 3) o bom dicionário é o mais conhecido; 4) o dicionário representa uma única norma; 5) o dicionário com uma nomenclatura imensa é o melhor; 6) os dicionários são todos iguais; 7) o dicionário indica competência intelectual de quem o lê; 8) e o dicionário é uma obra objetiva e neutra. Essas crenças devem ser desmitificadas para melhor utilização e aproveitamento desse tipo de obra; para isso, os estudos metalexicográficos são essenciais.

Para entendermos como as obras lexicográficas se configuram e quais os diferentes objetivos delas, devemos nos ater às diferentes tipologias dos dicionários. Há vários critérios de classificação dessas obras, então optamos por apresentar os que são mais usuais e também relevantes para nossa pesquisa, que são: classificação quanto ao tipo de usuário; quanto ao critério normativo do PNLD; quanto ao critério de

organização do material; quanto ao número de línguas; quanto ao conteúdo do dicionário; quanto ao papel do emissor e do receptor; quanto ao critério de seleção do léxico; quanto aos sistemas linguísticos; quanto à atitude linguística; e quanto ao suporte. A seguir, veremos individualmente os tipos de obras lexicográficas segundo cada critério de classificação.

2.1.1 Quanto ao tipo de usuário

Consideramos a organização de um dicionário quanto ao critério do tipo de usuário como a mais importante a ser estudada. O motivo disso é muito claro: para um texto ser escrito é necessário saber para quem se escreve.

Segundo Gelpí Arroyo (2000), todos os lexicógrafos, quaisquer que sejam suas orientações teóricas, concordam que todas as obras lexicográficas têm que ser confeccionadas tendo como destino um possível ou potencial usuário. O que se deve levar em consideração sobre o usuário ao se compor uma obra lexicográfica é sua idade, sua competência na língua materna e seu grau de conhecimento de línguas estrangeiras, por exemplo. Indo ao encontro dessa ideia, Pontes (2009, p. 230) afirma que “o que na verdade se busca nesse texto é atender o usuário, considerando sua idade, grau de escolarização e necessidades comunicativas”.

No Brasil, essa não vem sendo a prática mais adotada pelos dicionaristas. Os prólogos de muitas obras, muitas vezes, não definem o usuário de forma clara ou, simplesmente, não o definem.

Segundo Damim (2005, p.51), parece haver “um certo desprezo pelas necessidades e características do consulente na produção dos dicionários”. Muitos pesquisadores, como Hernández (1994, p.25), pensam que a Lexicografia só terá um avanço significativo quando reconhecer a figura do usuário como imprescindível.

Pontes (2009) defende que, para que possamos saber se os dicionários estão de acordo com as necessidades de seus usuários, é preciso explicitar as características desse tipo de obra. Será apenas a partir do perfil do consulente que poderemos analisar se suas necessidades linguísticas são bem ou mal atendidas pelos dicionários.

Quanto ao tipo de usuário, os dicionários se classificam como gerais, escolares, de aprendizagem, especiais e especializados. Segue o Quadro 1 de Pontes

(2009), adaptado de Hernández (2000), e, posteriormente, uma abordagem de cada tipologia segundo essa classificação.

Quadro 1– Tipologia dos dicionários segundo grupos de usuários

TIPOLOGIA DOS DICIONÁRIOS SEGUNDO OS GRUPOS DE USUÁRIOS

1	Usuários com certa competência idiomática	DICIONÁRIO GERAL
2	Usuários que se encontram em período de aprendizagem da língua	
	Como primeira língua (materna)	DICIONÁRIO INFANTIL DICIONÁRIO ESCOLAR
	Como segunda língua (estrangeira)	DICIONÁRIO BILÍNGUE DICIONÁRIO SEMIBILÍNGUE DICIONÁRIO MONOLÍNGUE
3	Dicionários que não se destinam a grupos especiais de usuários	DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DICIONÁRIO DE DÚVIDA DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS
4	Dicionário destinado a um grupo especializado numa área do conhecimento	DICIONÁRIO ESPECIALIZADO

Fonte: Pontes (2009, p. 31)

a) Usuários com certa competência idiomática

O tipo de obra lexicográfica que se encaixa no perfil de usuários que já possuem um certo conhecimento da língua é o dicionário geral. Conforme Pontes (2009), os dicionários gerais são obras que não possuem um número muito grande de palavras nem definições muito detalhadas e extensas. Esses dicionários são bons para a leitura, mas não muito eficientes para a produção de texto, por isso o usuário desse tipo de obra deve ser um falante que possui bom domínio da língua.

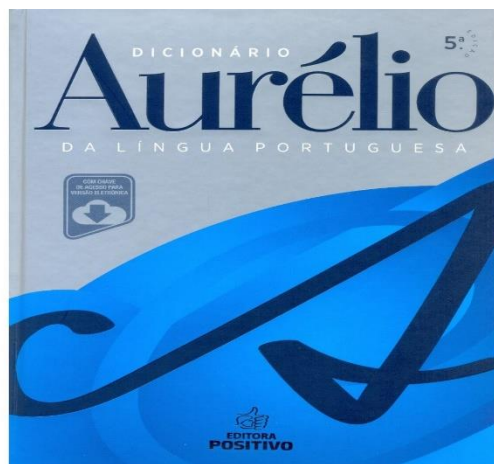
Welker (2004, p. 78) explica que “o dicionário geral é aquele em que o usuário pensa quando se fala em dicionário, a saber, um dicionário cujos verbetes estão organizados em ordem alfabética e consistem em, pelo menos, lema e definição”. Pontes (2009) complementa que, na escola, esses tipos de dicionários têm

seu valor para o Ensino Médio, cujo público, estando no período final dos seus estudos escolares, deve ser capaz de consultá-lo.

Martínez de Sousa (2009) conceitua o dicionário geral como uma obra semasiológica (em que as entradas encontram-se em ordem alfabética), monolíngue (com escrita e abordagem em apenas uma língua) e que registra os vocábulos mediante definição e descrição linguística.

Exemplos bastante utilizados de dicionários gerais no Brasil são o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010) e *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009). Essas obras são de fácil consulta e objetivam suprir as demandas básicas de seus usuários. Logo a frente, na Figura 1, apresentamos a capa do *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2009).

Figura 1- Capa de um exemplo de dicionário geral: *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2009)



Fonte: Ferreira (2010)

Consta nas informações desse dicionário que a sua nomenclatura corresponde a milhares de verbetes, abonações, locuções e exemplos, novos vocábulos de diversas áreas do conhecimento (informática, biologia, genética, botânica, ecologia, economia, educação, moda, astronomia, física, engenharia, química, medicina, culinária etc.)

A seguir, apresentaremos os tipos de obras lexicográficas destinadas a usuários que se encontram em período de aprendizagem da língua, **uns dos mais importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho.**

b) Usuários que se encontram em período de aprendizagem da língua

De acordo com Pontes (2009), os dicionários escolares são obras monolíngues usadas por indivíduos que se encontram em fase de aprendizagem de línguas. Há vários tipos de dicionários escolares se levarmos em consideração o grau de instrução do usuário. **Tratando-se dos dicionários escolares de língua materna**, conforme o autor citado, pode-se falar de: a) dicionário infantil e b) dicionário escolar propriamente dito.

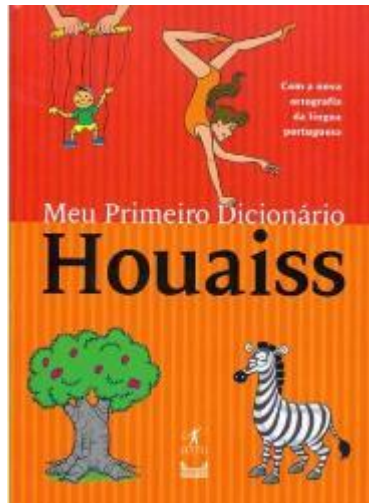
b.1) Dicionário infantil

Pontes (2009, p. 32)) explica que, segundo autores como Hausmann (1989) e Ávila Mantin (2000), o dicionário infantil é uma “obra destinada a crianças menores de 10 anos”. Ao observarmos essas obras, perceberemos que muitas delas empregam ilustrações, cores chamativas, definições simplificadas, ausência de abreviaturas, fonte consideravelmente maior em comparação a de outras obras lexicográficas, vocabulário reduzido e condizente com o mundo infantil. Isso se explica por, segundo Martínez de Sousa (2009, p.98), o dicionário infantil ser “especialmente concebido para iniciar as crianças no uso desse tipo de obras”.

A afirmação de Martínez de Sousa (2009) nos faz refletir sobre a importância do uso de dicionários infantis na escola, já que esse ato é uma forma de iniciar, com obras apropriadas e interessantes para a idade das crianças, o desenvolvimento do letramento lexicográfico. Esse interesse pode ser despertado justamente pela curiosidade, primeiramente visual, que a obra desperta.

Ao observarmos as capas de dicionários infantis, por exemplo, perceberemos os recursos multimodais empregados para atrair as crianças. A Figura 2 mostra a capa do *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2010).

Figura 2- Capa de um exemplo de dicionário infantil: *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2010)



Fonte: Houaiss (2010)

Ao observarmos essa capa, percebemos facilmente as cores vibrantes, os desenhos que são empregados com características do universo infantil e a fonte bastante destacada compondo o título do dicionário. Na seção de apresentação dessa obra, os editores explicam que o emprego de ilustrações “seguiu o padrão de maior aceitação infantil, com desenhos de cores vivas e traços alegres e comunicativos como os das histórias em quadrinhos” (Houaiss, 2010, p. IV), o que é bastante perceptível em dicionários desse tipo.

Na sequência, apresentaremos o dicionário escolar propriamente dito.

b.2) Dicionário escolar

Conforme Haensch e Omeñaca (2004), o dicionário escolar propriamente dito apresenta verbetes ricos em informações que vão além da pura definição, situa a palavra descrita dentro do sistema léxico da língua (sinônimo, antônimo, famílias de palavras) e descreve o uso contextual dos vocábulos.

O dicionarista escolar deve delimitar quais as necessidades do usuário para identificar, além do significado lexical, informações ortográficas e gramaticais fundamentais para o seu nível escolar, pois esse tipo de obra não deve ser muito extenso, já que é uma obra de consulta que não deve causar desconforto no aluno, no momento da leitura, pela quantidade de material.

Pontes (2009) acrescenta que uma concepção mais atual de dicionário escolar combina o caráter descritivo⁶ e prescritivo⁷ nesse tipo de obra. O autor explica que

Como normativo, e até prescritivo, na medida em que inclui numerosas indicações sobre o uso correto das palavras consignadas, quadros de informação gramatical, palavras ou aceções ditas erradas. Por outro lado, como descritivo, insere palavras estrangeiras adaptadas ou de uso mais ou menos frequente, a incorporação de termos procedentes de gírias, de linguagens técnicas e até de falares dialetais. (PONTES, 2009, p.33)

O autor, sintetizando, explica que o dicionário escolar procura mesclar uso e norma. Essa junção é importante para que o estudante consiga vislumbrar a aplicabilidade daquilo que está sendo conceituado no dicionário, já que a capacidade de abstração do aluno não está completamente desenvolvida em boa parte da vida escolar.

Segundo Haensch e Omeñaca (2004, p162), algumas características dos dicionários escolares estão presentes na tabela a seguir.

Quadro 2- características dos dicionários escolares segundo Haensch e Omeñaca (2004 p.162)

CARACTERÍSTICAS DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES SEGUNDO HAENSCH e OMEÑACA (2004 p.162)
Seleção reduzida, mas acertada do léxico
Definições claras e simples;
Máximo de aplicação paradigmática e sintagmática;
Indicações úteis (restrição de uso);
Exemplos de aplicação em forma de frases não muito curtas com um contexto suficiente;
Ilustrações que completem a informação verbal, e não somente decorativas;
Presença de compostos frequentes e modismos usuais com exemplos.

Fonte: elaborada pela autora com base em Haensch e Omeñaca (2004)

⁶ Os dicionários descritivos registram léxicos sem restringir o critério de seleção desses, apresentando a realidade da língua. Esse tipo de dicionário será apresentado com mais detalhes em uma subseção posterior.

⁷ Os dicionários prescritivos (ou normativos) registram o léxico considerado padrão de uma língua. Explicaremos com mais detalhes essa tipologia em uma subseção posterior.

Duas características que se destacam dentre as enumeradas por esses autores são os exemplos de uso e as ilustrações. Welker (2004, p. 160) tece uma crítica a essa questão explicando que

nos grandes dicionários monolíngues, encontram-se bem mais exemplos, quer autênticos quer inventados. Constata-se, entretanto, que: eles costumam ser colocados aleatoriamente, isto é, para alguns lexemas ou acepções sim, para outros não, sem que se perceba um fio condutor

Percebemos que os grandes metalexícógrafos não estão de acordo com o emprego aleatório de informações paradigmáticas. O mesmo ocorre com as ilustrações. De acordo com Polguère (2018), os dicionários escolares trazem uma quantidade maior de ilustrações do que os dicionários de outras tipologias. Muitos deles empregam a imagem como um texto que complementa os elementos verbais dentro do verbete. Se esse emprego se der de maneira sistematizada e consciente, ele será um grande diferencial no aprendizado de língua nas etapas escolares. Caso contrário, a ilustração pode vir apenas adornando e, em alguns casos, até confundir o aluno.

A Figura 3 traz o verbete ilustrado da palavra *molusco* presente no *Aurélio Ilustrado* (2008), dicionário escolar voltado a alunos do Ensino Fundamental I.

Figura 3- Verbete da palavra *molusco* presente no *Aurélio Ilustrado* (2008)

moléstia mo.lés.tia *substantivo feminino* O mesmo que *doença*.

moleza mo.le.za (ê) *substantivo feminino*
1. Qualidade de mole.
2. Perda ou falta de forças.
3. Preguiça.

molhar mo.lhar *verbo*
1. Embeber em, ou cobrir de líquido: *Gostava de molhar o pão no leite*.
2. Jogar água em: *Minha mãe molha as plantas da horta*.
3. Umedecer de leve: *O orvalho molhou o carro*.
4. Receber ou entornar líquido sobre si mesmo: *Se sair, leve um guarda-chuva para não se molhar*.

molho mo.lho *substantivo masculino*
Porção de objetos reunidos em um só grupo: *um molho de chaves*.

molho mo.lho (mô) *substantivo masculino*
Líquido mais ou menos espesso que acompanha certos pratos: *molho de tomate*. De molho. Mergulhado em água por certo tempo: *Deixou a roupa de molho*.

molusco mo.lus.co *substantivo masculino*
Animal invertebrado de corpo mole, geralmente coberto por uma concha: *O polvo é um molusco que não tem concha, ao contrário da ostra e do mexilhão*.



Fonte: Ferreira (2008, p.333)

Percebemos, nesse verbete, que a ilustração que compõe o texto verbo-visual vem posicionada em uma diagramação confusa, o que, juntamente ao corte arredondado da imagem, dificulta a leitura do todo textual.

Além das características de um dicionário escolar elencada por Haensch e Omeñaca (2004), Bajo Pérez (2000) acrescenta que, nos dicionários escolares, deve haver: inclusão de esquemas, ilustrações, gráficos e mapas; ordenação quase sempre alfabética; disposição tipográfica facilitada; instruções claras sobre o uso do dicionário; numeração de acepções, quando mais de uma; cumprimento da função de produção e decodificação de informações. Percebemos, assim, o grande aparato de recursos multimodais que permeia os dicionários escolares.

Apesar de ainda haver críticas a serem feitas à composição de alguns dicionários escolares, um grande problema que tem deixado de existir nesse tipo de obra lexicográfica envolve o anonimato da autoria do dicionário. Uma das mudanças mais significativas que estão ocorrendo nos dicionários escolares é o fato de eles estarem deixando de ser anônimos para serem de autoria definida. Essa explicitação de autoria é muito importante para um dicionário, pois ele é uma obra que deve ser atualizada; e informações como autoria, ano de publicação e edição devem constar

para comprovar as suas devidas atualizações. Atualmente, pode-se perceber que as obras lexicográficas raramente se apresentam anônimas.

Ao contrário das dificuldades com a explicitação da autoria, que é um problema que vem sendo raro, a falta de clareza quanto à classificação escolar de alguns dicionários é um entrave que ainda persiste. Pontes (2009) caracteriza os dicionários brasileiros em alguns tipos quanto à questão da explicitação da tipologia escolar: a maioria dos dicionários não declara explicitamente que se destina especificamente ao uso escolar, conseqüentemente não faz referência a etapas educativas; poucos se denominam escolar e fazem referências a uma etapa educativa bem definida; muitos se denominam escolar, mas não fazem referência a uma etapa educativa; muitos dicionários abrangem aprendizes pertencentes às etapas educativas e a um público geral.

As edições mais recentes de dicionários escolares já estão sendo confeccionadas com um outro olhar em relação à classificação escolar e à adequação da obra, na sua amplitude, aos seus usuários. Se a produção de dicionários prosseguir com esse zelo, com certeza as obras escolares proporcionarão mais qualidade ao aprendizado de línguas.

Quanto aos dicionários de aprendizagem de segunda língua, as obras podem ser classificadas como: b.3) monolíngues, b.4) bilíngues e b.5) semibilíngues. Em seguida, abordaremos cada tipologia individualmente.

b.3) Monolíngue

De acordo com Pontes (2009, p.35), “os dicionários monolíngues para estrangeiros (DME) devem ser distintos dos monolíngues para nativos”. Esses são ideais para usuários estrangeiros por apresentarem definições mais claras e autênticas, informações elementares, que podem ser supérfluas em muitos casos para um falante nativo. Esses dicionários devem incluir exemplos que permitam o uso da palavra e aclarem seu significado. Pontes (2009, p.35) afirma que

além das notas de uso, podem-se encontrar nesses dicionários informações enciclopédicas, ilustrações (abrangendo figuras, desenhos, quadros, etc.), bem como sinônimos e antônimos. As definições são claras, apresentam, suficientemente, exemplos autênticos ou adaptados, de preferência;

registram um apêndice gramatical, com os paradigmas dos verbos regulares e irregulares.

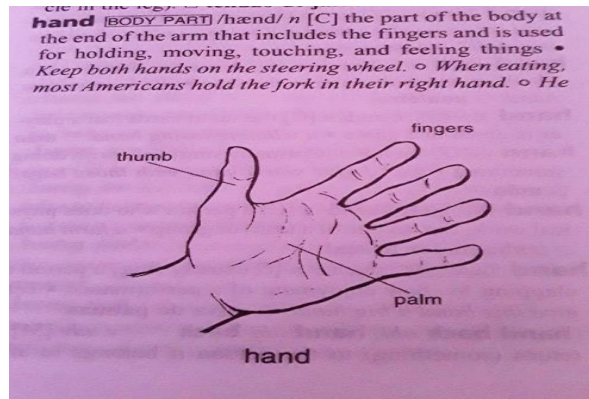
Através da observação de alguns dicionários monolíngues para estrangeiros, percebemos que é comum que essas obras tragam as definições na língua estrangeira em processo de aprendizagem, mas que, no final de cada definição, oferte um termo em língua materna do público-alvo.

Isso acontece no dicionário *Cambridge Dictionary of American English. For Speakers of Portuguese* (2005), o qual, na sua apresentação, explica que “os dicionários que se se convencionou chamar monolíngues são, de fato, dicionários monolíngues aos quais se acrescentou, ao final de cada definição, um termo em português que traduz o sentido daquela definição.” (Sidney e Landau, 2005, p.IV). O editor explica também que, caso não haja uma correspondência entre palavras da língua inglesa com as palavras da língua portuguesa, a tradução proposta é uma versão indicativa, e não precisa, do termo.

Quanto ao número de vocábulos, na apresentação dessa obra, consta que esse é limitado a fim de tornar fácil a leitura para os usuários estudantes da língua principal. Essa obra lexicográfica conta também com, nas últimas páginas, compondo o material posposto, um glossário português-inglês, o que é uma característica comum desse tipo de dicionário. Além disso, como destacou Pontes (2009), os dicionários monolíngues para estrangeiros podem trazer ilustrações. É o caso dessa obra, que seleciona alguns verbetes para utilizar linguagem verbo-visual. O critério de escolha dos verbetes que são ilustrados não é clara nem mencionada na maioria dos dicionários que contam com verbetes ilustrados.

A seguir, na Figura 4, apresentamos um exemplo de verbete ilustrado nesse dicionário.

Figura 4- Exemplo de verbete ilustrado em dicionário monolíngue para estrangeiro: *Cambridge Dictionary of American English. For Speakers of Portuguese (2005)*



Fonte: Sidney e Landau (2005, p.381)

Adiante, abordaremos a tipologia bilíngue de obras lexicográficas.

b.4) Bilíngue

Conforme Pontes (2009, p.35), os dicionários bilíngues “são dicionários usados pelos que iniciam, em um primeiro momento, na aprendizagem de línguas estrangeiras”. Já Martínez de Sousa (2009, p. 95) define o dicionário bilíngue como “dicionário plurilíngue que registra as equivalências dos significados em duas línguas”. Esse tipo é mais adequado para atividades de compreensão do que de produção por, segundo Pontes (2009, p.35), uma razão clara: esses dicionários “permitem ao estudante decodificar enunciados da segunda língua que esteja aprendendo, mas não garantem a correta codificação de mensagens”.

Se observarmos esse tipo de obras lexicográficas, perceberemos que elas permitem rapidez e facilidade em seu manuseio, contrastam semântica, pragmática e culturalmente duas línguas diferentes, introduzindo o estudante na língua estrangeira através de conceitos utilizados na língua materna. Isso torna essas obras adequadas para o momento inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os estudantes de cursos de línguas estrangeiras em níveis iniciais com certeza já necessitam consultar um dicionário, e o bilíngue geralmente é o mais comum e mais conhecido do público estudantil e dos próprios professores. Exemplos de dicionários bilíngues são o *Michaelis. Dicionário escolar espanhol* (2009) e o *Oxford*

Escolar para estudantes brasileiros de inglês (2013). No prefácio daquele, consta que os verbetes, em um número de mais de 30.000, apresentam acepções mais comuns e expressões atuais. Esse dicionário não traz ilustrações em sua composição, mas conta com apêndice que esclarece questões básicas da língua espanhola.

Já o *Oxford Escolar* para estudantes brasileiros de inglês (2013) não conta com uma apresentação ou prefácio, mas, na sua contracapa, traz informações sobre o dicionário, como pode ser visualizado na Figura 5.

Figura 5- Contracapa do dicionário bilíngue *Oxford Escolar* (2013)



Fonte: Oxford (2013)

Na contracapa desse dicionário, há informações correspondentes ao número de verbetes, que ultrapassa 68.000; sobre a presença de variantes britânica e americana, dentre outros apontamentos importantes. Esse dicionário conta também com um material interposto no qual constam ilustrações correspondentes a lexias separadas por grupos: animais, transportes, móveis, instrumentos musicais, dentre outros. Essa abordagem é comum nos dicionários bilíngues, os quais trazem ilustrações, na maioria das vezes, em seções desse tipo, e não compoem o texto dos verbetes.

Seguimos com a abordagem da tipologia semibilíngue.

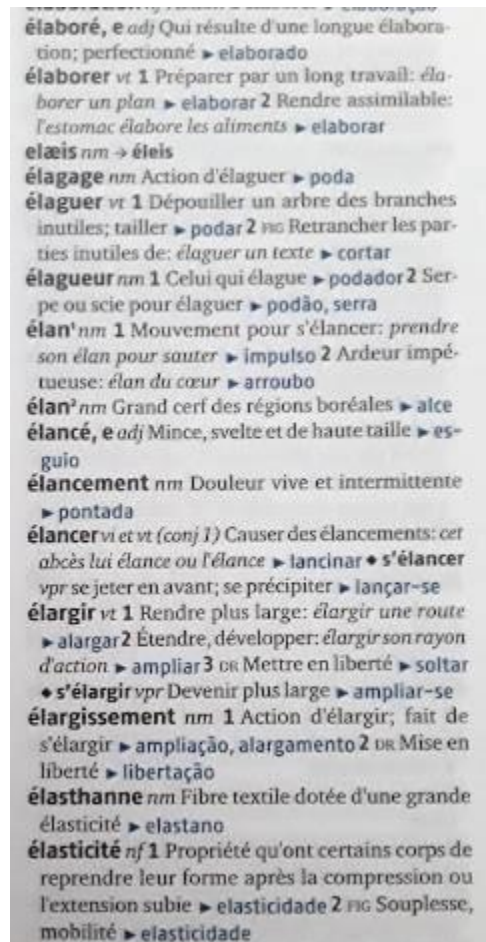
b.5) Semibilíngue

Segundo Pontes (2009, p. 37) os dicionários semibilíngues “funcionam como obras alternativas. Concretamente, em um dicionário deste tipo, as palavras estão definidas de forma muito simples na língua em que se está aprendendo”. De acordo com esse autor, essas obras apresentam o lema contextualizado por exemplificações, como em um dicionário monolíngue, e incluem equivalentes para cada vocábulo, como ocorre em um dicionário bilíngue. Percebemos que muitos dicionários que se dizem monolíngues para estrangeiros, como o *Cambridge Dictionary of American English. For Speakers of Portuguese* (2005), citado anteriormente, apresenta uma organização muito semelhante à forma como os metalexícógrafos definem os semibilíngues. Percebemos que há uma certa inconsistência entre como os editores classificam as obras lexicográficas e como a Lexicografia Teórica aborda as diferentes tipologias.

Um dicionário que se define como semibilíngue no seu título é o *Palavra-chave: dicionário semibilíngue para brasileiros: francês* (2011). Esse dicionário, que não conta com prefácio ou apresentação, traz na sua contracapa informações que constam o número de 48.000 definições, locuções e expressões, lista das palavras afetadas pela reforma ortográfica do francês, provérbios traduzidos, noções de gramática, quadros de conjugação e glossário português-francês.

Ao observarmos alguns verbetes desse dicionário (Figura 6), percebemos que a maneira como eles são compostos vai ao encontro do que explica Pontes (2009), havendo presença de: lexema, definição na língua-fonte, exemplificação e equivalente na língua-alvo.

Figura 6- Exemplos de verbetes de dicionário semibílingue: *Palavra-chave: dicionário semibílingue para brasileiros: francês (2011)*



Fonte: Palavra-chave (2011, p. 315)

Finalizada a apresentação da subclassificação dos dicionários escolares, seguimos para a abordagem dos dicionários que não se destinam a grupos especiais de usuários.

c) Dicionários que não se destinam a grupos especiais de usuários

De acordo com a classificação de Pontes (2009), os dicionários etimológicos, de dúvidas ou de sinônimos não se restringem a um tipo específico de usuário. Segundo esse autor, essas obras têm como finalidade atender uma necessidade específica de alguma língua que vai mais além do que as definições presentes em dicionários escolares. Assim, os consulentes dessas obras buscam informações que ultrapassam aquelas que estão presentes em um dicionário escolar.

Segundo Martínez de Sousa (2009, p.51), o dicionário etimológico é aquele “no qual a evolução formal de um termo é acompanhada ao longo do tempo, bem como, geralmente, as mudanças no conteúdo e, às vezes, nas unidades lexicais semanticamente relacionadas àquelas codificadas”. Como exemplo de dicionário etimológico de português, temos o de autoria de Antônio Geraldo da Cunha (2010), intitulado *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (2010).

Como definição de dicionário de sinônimos, Martínez de Sousa (2009, p.74) afirma que esse tipo de obra lexicográfica “registra uma série de vozes correspondentes ao vocabulário básico em que cada uma é acompanhada por mais uma palavra com significado semelhante”. Como exemplo de dicionários de sinônimo, temos o de Rocha Pombo (2011), em sua segunda edição, que se intitula *Dicionário de sinônimos da Língua Portuguesa* (2011).

Um exemplo da construção de um verbete de um dicionário de sinônimo é a da palavra-entrada *aferro*. Em Rocha Pombo (2011, p.122), está posto o seguinte:

AFERRO, apego. – Diz muito bem Bruns.: “O apego é a constância que provém mais do hábito que da reflexão. O aferro provém da convicção, e é, portanto, um forte apego. Temos apego à casa, quando somos sedentários por gosto; temos aferro às ideias que defendemos com tenacidade”.

Percebemos, na construção desse verbete, conforme destacou Martínez de Sousa (2009), a presença de vozes que definem o vocábulo apontado como equivalente à palavra-entrada e também o emprego em contextos que se utilizam das duas palavras equivalentes: a entrada e o vocábulo que equivale a ela.

Sobre os dicionários de dúvidas, Martínez de Sousa (2009, p. 83) explica que esse tipo de obra “registra vozes que envolvem ou implicam hesitações individuais relacionadas a aspectos de ortografia, pronúncia, construção e regime, gênero, plural etc., em relação às palavras e construções de um idioma”.

Como exemplos de dicionário de dúvidas, temos o *Dicionário Prático de Regência Verbal* (2010), de Celso Pedro Luft, que, na composição de seus verbetes, traz classificação da transitividade verbal, lexias equivalentes à palavra-entrada e/ou construção de definições e exemplo de uso, como podemos visualizar na Figura 7.

Figura 7- Exemplo de verbete de dicionário de dúvidas: *Dicionário Prático de Regência Verbal* (2010)

ALINHAVAR 1. TD(I): *alinhavá-lo (em, por...)*. Costurar com pontos largos, preparando costura posterior com pontos miúdos: *Alinhar a roupa em certo apontado, por certo modelo. Alinhar um paletó.* // **2. TD:** *alinhavá-lo*. Aprontar; preparar (superficialmente). // Esboçar, delinear o esboço geral de. // Executar mal ou imperfeitamente.

Fonte: Luft (2010, p.49)

Na sequência, abordaremos os dicionários destinados a um grupo especializado em uma área do conhecimento.

d) Dicionários destinados a um grupo especializados em uma área do conhecimento

O dicionário especializado (ou terminológico), conforme Pontes (2009, p. 37) “registra a terminologia de ciência, técnica ou arte”. Com essa definição, é de fácil percepção que essas obras são de interesse de um grupo reduzido que, ou por curiosidade ou por necessidade relacionada ao trabalho e estudo, consultam-nas.

Pontes (2009) explica que esse tipo de dicionário pode ordenar os seus verbetes alfabeticamente ou por campos conceituais. Exemplo de obra como essas são os dicionários de termos médicos, de termos literários ou de termos históricos, como o *Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos*, de Antônio Carlos Amaral do Azevedo, publicado em edição revisada em 1997.

Na contracapa do dicionário, constam informações a respeito dessa obra do tipo especializada, sendo definida pelo próprio editor como

obra de referência de valor indiscutível, o *Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos* oferece ao leitor a consulta de cerca de 1.400 verbetes selecionados, redigidos em linguagem clara e objetiva. A abrangência e o rigor acadêmico inerentes ao livro vieram preencher uma lacuna editorial há muito sentida, tanto no meio didático quanto entre os leitores que buscam relacionar o saber histórico aos acontecimentos diários do cenário nacional e mundial. Nessa nova edição, foram acrescentados diversos outros verbetes, que dão conta da atualização necessária da obra. (AZEVEDO, 1997)

Percebemos, no discurso do editor, que essa obra, assim como outros dicionários especializados, traz o rigor acadêmico e científico como uma característica marcante, tendo em vista a sua finalidade e o seu público-alvo, e a clareza na sua linguagem como ponto essencial.

Muitos usuários de dicionários de diversas tipologias tendem a achar que as obras lexicográficas especializadas possuem uma linguagem de difícil compreensão, por serem de cunho acadêmico e científico. Isso não é uma realidade. A obra deve possuir uma linguagem adequada aos consulentes, que, nesse caso, são usuários que já possuem afinidades com determinada área do conhecimento. Para leitores de áreas diversas, uma certa obra especializada pode parecer não ter uma clareza na linguagem, mas para o público que o dicionário especializado pretende alcançar, provavelmente, a realidade não será essa, e isso, na verdade, é o que importa.

Na próxima subseção, abordaremos as tipologias das obras lexicográficas quanto ao critério normativo do PNLD.

2.1.2 Quanto ao critério normativo do PNLD

Existem outros critérios de classificação de tipos de dicionários, um deles – **um outro critério bastante importante para nossa pesquisa** – é o do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2012.

Desde 2006, o PNLD tem se preocupado com o acervo lexicográfico das escolas (BRASIL, 2012). Mas a classificação proposta no plano de 2006 não contemplava, de forma específica e direcionada, todos os níveis escolares, o que resultou em uma reformulação de critérios no PNLD de 2012. Dessa forma, as obras lexicográficas passaram a ser classificadas em tipo 1 (adequado para 1º ano do Ensino Fundamental I), tipo 2 (adequado para 2º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I), tipo 3 (adequado para 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II) e tipo 4 (adequado para o Ensino Médio). Para uma visualização mais efetiva, segue o Quadro 3.

Quadro 3– Tipologia dos dicionários segundo PNLD

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; • Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; • Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; • Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; • Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: Brasil (2012, p.19)

Em uma explicação sobre cada tipologia, o PNLD apresenta o tipo 1 como abrangedor de dicionários que servem para introduzir o contato com obras de teor lexicográficos. Já o tipo 2 – **tipo que será abordado em destaque na próxima subseção** - é citado como importante para familiarizar o usuário com o gênero lexicográfico (BRASIL, 2012). Sobre esses dois tipos, é afirmado em Brasil (2012) que, geralmente, os dicionários do tipo 1 se limitam às classes de palavras substantivos, adjetivos e verbos, e que esse repertório é raramente ampliado no tipo 2.

Sobre os dicionários do tipo 3 e 4, afirma-se que

Em contrapartida, os tipos 3 e 4, destinados a (pré-)adolescentes, já se inserem, ao menos no que diz respeito à nomenclatura —, e ainda que em diferentes graus —, em padrões bem estabelecidos de representatividade. E muito se aproximam de dois modelos culturalmente muito difundidos: o minidicionário (Tipo 3) e o dicionário padrão (Tipo 4). (BRASIL, 2012, p. 21)

Além dessas características básicas e norteadoras da tipologia normativa dos dicionários, o edital do PNLD – Dicionários de 2012, em seu Anexo II, traz um detalhamento dos critérios para a avaliação pedagógica dos dicionários. Esses

critérios foram classificados em dois grupos: critérios de exclusão e critérios classificatórios.

Como critérios de exclusão, foi exigido que as obras inscritas estivessem escritas em português contemporâneo do Brasil, explicitassem sua proposta lexicográfica, apresentassem uma linguagem acessível ao aluno e colaborassem para a construção escolar da ética necessária ao convívio republicano, não trazendo nenhum tipo de preconceito. (BRASIL, 2012).

Como critérios classificatórios, foram apontados no referido edital a representatividade e a adequação do vocabulário selecionado, a adequação da estrutura e da apresentação gráfica do verbete, a qualidade das definições verbo-visualmente, a grafia, a contextualização, a informação linguística, o aspecto material, entre outros.

Percebemos que esses últimos critérios, os classificatórios, tocam em pontos essenciais para nossa pesquisa: a qualidade das definições verbo-visuais e a apresentação gráfica do verbete.

Apesar de o conhecimento de todas as tipologias ser essencial para os estudos metalexográficos; dentro do critério tipológico proposto pelo PNLD de 2012, há um tipo que merece destaque nesta tese, já que nele se insere nossos objetos de estudo: o tipo 2.

Os dicionários do tipo 2 são obras destinadas a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I e têm como objetivo familiarizar o aluno com o dicionário padrão, ainda que atendam basicamente a compromissos didáticos (BRASIL, 2012).

Marcando uma fase de transição dos alunos entre o período de alfabetização e a consolidação dos conhecimentos linguísticos, essas obras do tipo 2 possuem semelhanças ora com dicionários do tipo 1, ora com dicionários do tipo 3. Inclusive, elas são indicadas para possível uso nos primeiros anos do Ensino Fundamental II e para um processo de concretização de familiarização e transição para o tipo 3. (BRASIL, 2012)

No PNLD do ano de 2012, foram selecionadas 7 obras do tipo 2, as quais podem ser visualizadas no Quadro 4.

Quadro 4- Obras do tipo 2 selecionadas pelo PNLD de 2012

Sete títulos foram selecionados:

1. BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário ilustrado de português*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]
2. BORBA, Francisco S. *Palavrinha viva*; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]
3. BRAGA, Rita de Cássia Espechit & MAGALHÃES, Márcia A. Fernandes. *Fala Brasil!*; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]
4. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]
5. GEIGER, Paulo (org.). *Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa*; ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes]
6. MATTOS, Geraldo. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]
7. SARAIVA, Kandy S. de Almeida & OLIVEIRA, Rogério Carlos G. de. *Saraiva Júnior*; dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]

Fonte: Brasil (2012, p. 28)

Algumas características apontadas no PNLD de 2012 relacionadas aos dicionários do tipo 2 que foram selecionados pelo programa são: nomenclatura e recursos gráficos ampliados em relação aos presentes no dicionário do tipo 1, diálogo com a literatura infantil através de ilustração e exemplos, presença de desenhos coloridos e bem-humorados, boxes de curiosidades e projetos gráficos-editoriais criativos.

Percebemos que uma característica marcante desses dicionários é a presença de ilustrações, a maioria já traz a denominação de ilustrado em seu título. Dentre os dicionários selecionados do tipo 2 pelo PNLD de 2012, apenas um não traz ilustrações na sua composição, apesar de contar com alguns painéis ilustrados correspondentes aos quadros temáticos: o *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa* (2011). Segundo Brasil (2012), essa é a obra do tipo 2 que mais se assemelha aos

dicionários do tipo 3 devido à sua apresentação gráfica. Isso nos faz refletir sobre a importância do *design* gráfico e do uso de elementos multimodais para a constituição dos dicionários do tipo 2.

Seguimos nosso estudo das tipologias lexicográfica abordando a classificação quanto ao critério de organização do material.

2.1.3 Quanto ao critério de organização do material

Pontes (2009) explica que, em relação ao critério de organização do material, os dicionários se classificam em: a) onomasiológico, b) semasiológico e c) inverso. A seguir, abordaremos cada tipo individualmente.

a) Onomasiológico

Nos dicionários onomasiológicos, as entradas vêm organizadas em campos conceituais, e não ordenadas em ordem alfabética. Martínez de Sousa (2009, p.72), ao chamar também o dicionário onomasiológico de dicionário por conceito, conceituais ou por materiais, explica que esse tipo de obra lexicográfica “apresenta o idioma agrupado por campos semânticos”. Sobre a história dos dicionários onomasiológicos, Pontes (2009, p. 42) relembra que,

no século XVII, Comenius elaborou o primeiro dicionário onomasiológico. Hoje, um dos melhores dicionários desse tipo é o Diccionario Ideológico de la Lengua Española, de Julio Casares (Madrid, 1942). Em português, temos o Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (Ideias afins), de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo, Brasília. Editora Coordenadora, 1974.

Dentre os onomasiológicos, tomando por base Pontes (2009), há três tipos distintos. Para um bom entendimento desses, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 5- Tipos de dicionários onomasiológicos

TIPOS DE DICIONÁRIOS ONOMASIOLÓGICOS	
Dicionário ideológico	Baseia-se apenas em um sistema de conceitos, sem considerar a ordenação alfabética
Dicionário analógico	Parte de uma seleção de conceitos e agrupa por ordem alfabética o vocabulário que lhes corresponde
Dicionário de família de palavras	Reúne família de palavras que têm um elemento em comum, geralmente o radical ou a raiz.

Fonte: elaborado pela autora com base em Pontes (2009)

A seguir, abordaremos a tipologia semasiológica

b) Semasiológico

Segundo Pontes (2009), o dicionário semasiológico parte dos significantes léxicos para indicar conteúdos realizados. Os dicionários desse tipo possuem informações complementares relacionadas à pronúncia e à grafia, por exemplo, e primam pela ordem alfabética.

Essa forma de organizar o material do dicionário é tradicionalmente mais conhecida pelos usuários de obras lexicográficas, já que há um número muito maior de dicionários semasiológicos do que onomasiológicos. Há uma maior familiarização dos indivíduos com esse tipo de organização de material lexicográfico decorrente do fato de que, ao ser introduzido no universo dos dicionários, o indivíduo se encontra em fase escolar, e os dicionários voltados a esses usuários são essencialmente semasiológicos.

A seguir, abordaremos a tipologia inversa.

c) Inverso

Segundo Pontes (2009), o dicionário inverso apresenta uma outra maneira de ordenar as entradas. Ele registra os vocábulos alfabeticamente, mas do final de cada palavra até seu começo, sendo, na verdade, uma lista de palavras, já que não faz referência a nenhum significado. Martínez de Sousa (2009, p. 78) define o dicionário inverso como aquele que “registra os termos de um idioma colocando-os em ordem alfabética de maneira inversa, começando pela última letra da palavra, depois a penúltima e assim sucessivamente até a primeira”. De acordo com Pontes (2009), os dicionários de rima são bons exemplos desse tipo.

Um exemplo de dicionário de rimas é o *Dicionário de Rimas da Língua Portuguesa* (2002), de autoria de José Augusto Fernandes, que é descrito pelo próprio editor como uma obra que contempla mais de 95.000 palavras, organizadas por rimas e em ordem alfabética.

A seguir, abordamos outro critério de classificação de dicionários: o do número de línguas.

2.1.4 Quanto ao critério do número de línguas

Em relação ao critério de número de línguas, os dicionários se dividem em monolíngues (ou unilíngues) e plurilíngues, os quais se subdividem em bilíngues e multilíngues. A seguir, podemos observar um quadro que ilustra e explica essa classificação.

Quadro 6- Classificação dos dicionários quanto ao número de línguas

CLASSIFICAÇÃO DOS DICIONÁRIOS QUANTO AO NÚMERO DE LÍNGUAS		
Monolíngue ou unilíngue	Aborda uma única língua	
Plurilíngue	Aborda mais de uma língua (subdivide-se em bilíngue e multilíngue)	
	Bilíngue	Aborda duas línguas
	Multilíngue	Aborda mais de duas línguas

Fonte: elaborado pela autora com base em Pontes (2009)

A essa altura da leitura deste trabalho, fica fácil percebermos que as tipologias se repetem ao analisarmos cada critério de classificação das obras lexicográficas. No critério de classificação quanto ao tipo de usuário, os monolíngues e bilíngues aparecem dentro das obras voltadas para usuários em fase de aprendizagem da língua com diversas ramificações e contexto de uso, no caso o escolar.

Já os dicionários multilíngues, que também se inserem no contexto escolar e de aprendizagem de línguas, denominados por Martínez de Sousa (2009, p.96) também como polilíngue, polígloto ou poligloto, é aquele que “registra os significados que correspondem ao definido em mais de duas línguas”. O autor destaca que esses dicionários podem ser trilíngues, tetralíngues, pentalingues etc.

Em seguida, estudaremos as tipologias segundo o critério do conteúdo do dicionário.

2.1.5 Quanto ao conteúdo do dicionário

Em relação ao conteúdo do dicionário, Pontes (2009) aponta as seguintes categorizações: dicionário de língua, enciclopédia e dicionários enciclopédicos. O quadro a seguir ilustra e explica essas categorias.

Quadro 7- Classificação dos dicionários quanto ao conteúdo

CLASSIFICAÇÃO DOS DICIONÁRIOS QUANTO AO CONTEÚDO	
Dicionário de língua	Configura-se em um conjunto de palavras de uma ou de várias línguas e suas definições
Enciclopédia	É uma obra lexicográfica que define conceitos, descreve, narra fatos ou processos mediante descrição enciclopédica
Dicionários enciclopédicos	É um dicionário em que os verbetes aparecem entrecruzados, com indicações semasiológicas e onomasiológicas, enciclopédicas e outras indicações linguísticas (etimológicas, linguísticas e gramaticais)

Fonte: elaborado pela autora com base em Welker (2004)

Em relação a esse critério de classificação, mais especificamente sobre os dicionários de língua e as enciclopédias, Welker (2004, p. 45) afirma que

o dicionário trata, em cada verbete, de um determinado lexema; se o lema é, por exemplo, dizer, ele não vai tratar de falar. Na enciclopédia, ao contrário, o mesmo assunto pode ter diversas entradas; o assunto do presente livro, por exemplo, poderia aparecer tanto em lexicografia quanto em dicionário.

Martínez de Sousa (2009) explica que a diferença entre enciclopédia e dicionário enciclopédico é observada pelo fato de que a enciclopédia ordena materiais segundo critérios temáticos, sistemático e metódico, independentemente do modelo adotado nessa ordenação. Já os dicionários enciclopédicos é uma junção de um dicionário de língua e uma enciclopédia, de maneira que os termos de um e os da outra aparecem ligados intimamente.

Adiante, estudamos as tipologias referentes ao critério do papel do emissor e do receptor.

2.1.6 Quanto ao critério do papel do emissor e do receptor

Pontes (2009, p. 48) afirma que “os dicionários têm por função cobrir as necessidades dos usuários, relacionadas à codificação e à decodificação de um texto.” Dessa forma, é nesse aspecto que se inserem as funções de recepção e de produção. Em relação a esse papel do emissor e do receptor, segundo Pontes (2009), o dicionário pode ser a) de produção (ou ativo), b) ou de recepção (ou passivo).

a) Dicionários de produção

Conforme Pontes (2009), os dicionários de produção servem para auxiliar a produção de textos. Neste tipo de dicionário, as indicações sobre o uso contextual das palavras, os exemplos e as aplicações são fundamentais.

b) Dicionários de recepção

Já os dicionários de recepção (ou passivos), segundo Pontes (2009), servem, primeiramente, para a compreensão escrita ou oral de um texto. Sua função é dar ao leitor/ouvinte subsídios suficientes para entender um texto.

Há dicionários que cumprem bem essas duas funções. Dentre eles, encontra-se os escolares, que são obras bem completas e que, portanto, permitem o desenvolvimento da habilidade de compreensão da língua e escrita de textos.

Em seguida, abordamos a classificação tipológica dos dicionários quanto ao critério da seleção do léxico.

2.1.7 Quanto ao critério de seleção do léxico

De acordo com Pontes (2009), no que diz respeito ao critério de seleção do léxico, o dicionário pode ser a) geral ou b) especial.

a) Dicionário geral

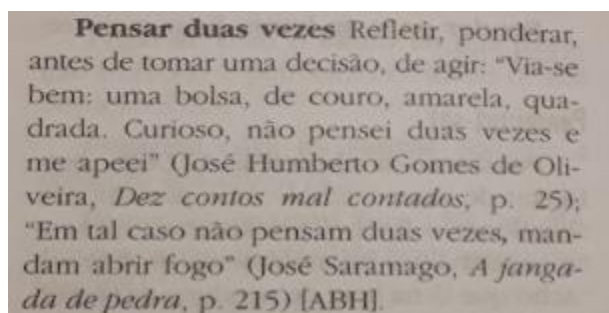
Pontes (2009) afirma que o dicionário geral pretende aproximar-se do ideal de descrever e documentar o léxico de uma língua. Como já mencionamos através dos estudos de Polguère (2018), os dicionários não escapam da falibilidade, já que as limitações humanas os inserem nesse contexto de falhas e inconsistências. Por isso, concordamos com Pontes (2009) no emprego do verbo “pretende”, já que dificilmente um dicionário será ideal efetivamente.

b) Dicionário especial

Já o dicionário especial não se destina a grupos delimitados e definidos de usuários, tendo em vista que o seu objetivo é “dar respostas a questões específicas que não estejam relacionadas com os processos de codificação e decodificação” (PONTES, 2009, p. 49). São exemplos desse tipo de obra os dicionários de rimas, de gírias, de sinônimo e de regionalismos, por exemplo.

Uma obra que se insere na tipologia de dicionários especiais é o *Dicionário de expressões populares da Língua Portuguesa* (2010), de autoria de João Gomes da Silveira. Na contracapa dessa obra, consta, de maneira sucinta, explicações sobre a constituição do dicionário. Segundo o editor, a obra é uma compilação de gírias e modismos luso-brasileiro e é endereçada a qualquer usuário da Língua Portuguesa, confirmando a inespecificidade dos usuários desse tipo de obra. Na Figura 8, apresentamos um exemplo de verbete dessa obra lexicográfica.

Figura 8- Exemplo de verbete de um dicionário especial: *Dicionário de expressões populares da Língua Portuguesa* (2010)



Fonte: Silveira (2010, p.668)

A seguir, estudamos as tipologias que se enquadram no critério de classificação quanto aos sistemas linguísticos.

2.1.8 Quanto aos sistemas linguísticos

Em relação aos sistemas linguísticos em que se baseiam os dicionários, conforme Haensch e Omeñaca (2004), há quatro casos:

a) Dicionários que se baseiam em um *corpus* formado por um conjunto de textos escritos e orais.

b) Dicionários que se aproveitam de outros dicionários, carecendo de originalidade. Para se aproveitar desse procedimento, é necessário averiguar:

1. Se a unidade léxica é usada ainda ou já caiu em desuso; 2. Se a unidade em questão não mudou de registro (nível de estilo), já que uma palavra coloquial pode passar para o nível padrão e uma gíria pode passar para o nível coloquial; 3. Se a finalidade do dicionário justifica a inclusão de uma unidade léxica ou sua rejeição, atendendo a razões diversas: espaço disponível, frequência no uso atual, grupo de destinatário. (PONTES, 2009, p. 50)

c) Dicionários que se baseiam em um dialeto, ou seja, em um sistema linguístico individual. Um exemplo são dicionários baseados nos léxicos usados por um romancista específico.

d) Dicionários que se baseiam em idioletos⁸ de determinados grupos de pessoas. Um exemplo desse tipo de dicionário é o *Aurélia: A dicionária da língua afiada* (2006), de autoria de Lib e Fred, que define vocábulos que fazem parte do idioleto adotado pela comunidade LGBT.

Em seguida, abordamos as tipologias lexicográficas segundo o critério da atitude linguística.

⁸ Entendemos por idioleto uma manifestação de padrões de escolha de palavras encontrado na comunicação entre pessoas que se identificam com determinado grupo social.

2.1.9 Quanto à atitude linguística

Tomando por base Pontes (2009), quanto à atitude linguística, os dicionários podem se classificar em dicionários a) descritivos, b) normativos (prescritivos).

a) Dicionários descritivos

Segundo Martínez de Sousa (2009), os dicionários descritivos registram uma seleção representativa do léxico em uso, sem critérios puristas ou restritivos. Esse tipo de obra documenta a realidade da língua com seus neologismos e estrangeirismos, por exemplo.

b) Dicionários normativos (prescritivos)

Os dicionários normativos (prescritivos) preocupam-se com o bom uso da língua. Neles, não há registro de gírias, palavrões, neologismos etc. De acordo com Martínez de Sousa (2009), os dicionários normativos registram o léxico que é considerado padrão.

Com base nos estudos metalexográficos, Pontes (2009) classifica os dicionários normativos em: corretivo, que explicita uma orientação de ordem proibitiva; prescritivo, que tem como objetivo estabelecer um modelo léxico baseado em textos de bons escritores e de pessoas cultas; e híbridos, que trazem elementos normativos na pronúncia e nas observações, mas que empregam palavras usuais na sua definição.

Pontes (2009), apesar de apresentar essa classificação, atenta para o fato de que nenhuma obra será puramente descritiva ou normativa. Na verdade, há uma escala de classificação normativa-prescritiva empregada de maneira contínua, em graus.

Apresentamos, em seguida, o Quadro 8 como uma forma de retomar e sistematizar as tipologias quanto ao critério da atitude linguística.

Quadro 8- Classificação dos dicionários quanto à atitude linguística

CLASSIFICAÇÃO DOS DICIONÁRIOS QUANTO À ATITUDE LINGUÍSTICA	
Dicionários descritivos	
Dicionários normativos (prescritivos)	Dicionários corretivos
	Dicionários prescritivos
	Dicionários híbridos

Fonte: elaborado pela autora com base em Pontes (2009)

Na sequência, apresentamos as tipologias relacionadas ao último critério: o do suporte.

2.1.10 Quanto ao suporte

Por último, apresentamos a classificação dos dicionários quanto ao critério do suporte. Em relação a esse critério, Pontes (2009) afirma que os dicionários se dividem em:

- a) Analógicos, convencionais ou estáticos, que são aqueles que têm forma de livro. Essa tipologia é a mais tradicional e, ainda hoje, muito utilizada no contexto escolar.
- b) Eletrônicos ou dinâmicos, que podem ser subcategorizados por *on-line*, como o Michaelis e o Caldas Aulete, e *off-line*. Este último tipo se encontra subutilizado no panorama editorial lexicográfico.

Os dicionários *off-line* são aqueles que têm forma de CD-ROM, possuindo vantagens como rapidez no acesso e na capacidade de armazenamento. Já os dicionários *on-line* exigem que a consulta esteja ligada à rede na Internet. Um benefício desse tipo de dicionário é a possibilidade de consulta simultânea a vários tipos de dicionários e glossários.

Para Welker (2004, p.226-227), os dicionários eletrônicos ainda não viraram regra pois

nem para todos os idiomas ou pares de línguas (no caso de dicionários bilíngües) existem tais CDs, de qualidade aceitável, segundo, porque muitos usuários não dispõem de meios financeiros para comprá-los e/ou não têm nem acesso fácil a um computador. Há um outro fator não desprezível: o computador precisa dispor de um certo mínimo de espaço para não ficar sobrecarregado na instalação do CD. Quanto aos dicionários *online*, o usuário pode ficar irritado com a lentidão do acesso à internet, preferindo consultar um dicionário impresso. E há situações de leitura – por exemplo, em bibliotecas – nas quais não se pode consultar um dicionário eletrônico.

Leffa (2006, p 323) explica as características do dicionário eletrônico que são observadas como opostas as dos dicionários impressos:

O dicionário eletrônico possui, em relação ao dicionário convencional, impresso em papel, algumas diferenças básicas. A principal delas é que o dicionário eletrônico é constituído de bits, minúsculos pulsos de luz praticamente sem características físicas palpáveis, facilmente transmitidas de um computador a outro por linhas telefônicas, ondas de rádio ou qualquer suporte magnético. Por ser um arquivo digital, o dicionário eletrônico é extremamente maleável: pode ser facilmente compactado, ampliado e atualizado, sem grandes custos de produção. Além de textos e imagens pode incluir também animação, som e vídeo. Tem finalmente a característica da invisibilidade, só aparecendo ao usuário quando solicitado e mesmo assim mostrando apenas o verbete ou o dado solicitado, ocultando todo o resto dentro do computador ou no suporte que o sustenta. É impossível perceber um dicionário eletrônico em toda sua extensão.

Para uma compreensão mais eficiente quanto ao critério de suporte para a tipologia dos dicionários, formulamos o quadro a seguir.

Quadro 9- Classificação dos dicionários quanto ao suporte

CLASSIFICAÇÃO DOS DICIONÁRIOS QUANTO AO SUPORTE	
Dicionários analógicos, convencionais ou estáticos	
Dicionários eletrônico ou dinâmicos	Dicionários <i>on-line</i>
	Dicionários <i>off-line</i>

Fonte: elaborado pela autora com base em Pontes (2009)

Atualmente, grande parte das obras impressas acompanham um CD-ROOM no qual se encontra um dicionário eletrônico *off-line*. Apesar de a maioria dessas versões eletrônicas *off-line* contemplarem o mesmo material fornecido por

meio impresso pelos editores, a consulta eletrônica traz vantagens quanto ao rápido acesso a informações desejadas, graças à ferramenta de busca que o meio eletrônico possibilita.

Após abordarmos as diferentes tipologias das obras lexicográficas com base em diversos critérios de classificação, o próximo passo é entendermos a composição das páginas de um dicionário. Para isso, estudamos a estrutura dos dicionários para que possamos compreender o que compõe a megaestrutura, a macroestrutura, a microestrutura, a medioestrutura e a iconoestrutura de uma obra lexicográfica.

2.2 A estruturação dos dicionários

Os dicionários possuem uma estrutura organizacional que pode ser muito eficiente para a leitura. Essas estruturas funcionam como pilares de sustentação e de articulação dentro dessa organização. A chamada megaestrutura e macroestrutura são o pilar que sustenta o dicionário, já a medioestrutura, a microestrutura e a iconoestrutura articulam-se em conjunto com as demais estruturas organizacionais.

Pontes (2009, p.66) explica que

o texto lexicográfico se forma a partir de uma sucessão de informações que se apresentam com algum tipo de dependência mútua, isto é, as informações não aparecem na sua composição de maneira aleatória ou ao acaso; pois se é um texto, é possível identificar os traços característicos que fazem com que a sucessão de informações tenha coerência e, além disso, estejam conectadas entre as porções internas do produto

A megaestrutura é denominada por alguns teóricos, como Gelpí Arroyo (2000), de hiperestrutura. Outros estudiosos, como Polguère (2018), não se referem à megaestrutura ao enumerar e explicar a estrutura dos dicionários, talvez por algumas obras lexicográficas não trazerem materiais vastos para compor essa estrutura. Welker (2004) afirma que alguns dicionários não possuem mais nada além do que uma lista de palavras com informações sobre elas, o que, na visão que adotamos nesta tese, pode comprometer a contribuição que uma obra poderia oferecer a uma língua e a seus usuários.

Isso será compreendido mais facilmente ao estudarmos, individualmente, cada parte que compõe os dicionários, o que se dará adiante.

2.2.1 Megaestrutura

A megaestrutura é a estrutura geral do dicionário e é composta, segundo Damim (2005), pelas a) páginas iniciais (elementos preliminares, material anteposto), b) pelo corpo (nomenclatura ou macroestrutura) e pelas c) páginas finais (material posposto).

a) Páginas iniciais

Pontes (2009, p. 67) defende que é essencial que haja, na parte introdutória de um dicionário, um esclarecimento sobre as características técnicas da obra; a definição de critérios adotados pelo lexicógrafo; as indicações de uso, como guia para consulta da obra; e a indicação do leitor potencial do dicionário.

Ahumada Lara (1991) acrescenta que um bom prólogo deve ter o material que serviu de base para extração dos exemplos; o critério de seleção que regeu as entradas e a utilização de exemplos; os princípios seguidos na redação das definições; a explicação das terminologias; e a orientação gramatical que deu base aos posicionamentos do autor e às suas decisões.

Welker (2004, p. 80) explica que, em relação ao material anteposto, muitos estudiosos divergem quanto ao emprego da introdução em uma obra lexicográfica. O autor afirma que

as opiniões dos metalexígrafos divergem a respeito da introdução: alguns recomendam que ela seja bem sucinta porque o usuário não quer se dar ao trabalho de ler um texto [...] outros preconizam uma apresentação bem detalhada porque só assim o usuário saberá aproveitar todas as informações contidas no dicionário. De qualquer modo, todos exigem que as introduções sejam claras.”. (WELKER, 2005, p.80)

Ao abordarmos as tipologias de obras lexicográficas na subseção anterior que compõe essa seção da nossa tese, percebemos, por meio do exemplos de

dicionários que foram citados, que nem todas as obras lexicográficas trazem apresentação e/ou prefácio, muito menos menção ao público-alvo a que se destina. Pudemos observar também que as decisões dos autores e editores raramente são explicitadas. Isso designa uma falta de clareza que se faz presente nesse tipo de material.

Como citado no estado da arte dessa pesquisa, Nascimento (2018) traz como uma problemática abordada nas conclusões da sua pesquisa, que envolvia dicionários do tipo 1 e 2, que as ilustrações não são sistematizadas nesses tipos de dicionários e que não há menção, nessas obras, à escolha dos verbetes que foram ilustrados.

As páginas iniciais de um dicionário são fundamentais, pois podem ser esclarecedoras para os usuários e guiar eficientemente o manuseio do corpo da obra lexicográfica, subestrutura que explicamos adiante.

b) Corpo (nomenclatura ou macroestrutura)

O corpo do dicionário (nomenclatura ou macroestrutura) é o conjunto de entradas de um dicionário verticalmente organizadas por ordem alfabética ou campos temáticos. A nomenclatura constitui-se de substantivos, verbos, advérbios, conjunções, preposições, bem como de abreviaturas e prefixos que podem ter a função de entrada nos dicionários. A nomenclatura é o componente central do dicionário, cujas divisões em partes menores constituem os verbetes (PONTES, 2009.p. 71).

No tópico 2.2.2, abordamos essa estrutura de maneira mais detalhada. A seguir, trataremos das páginas finais dos dicionários.

c) Páginas finais

As páginas finais (ou material posposto) estão posicionadas após a nomenclatura. Esse material não é obrigatório, mas, quando se faz presente, é composto por anexos e apêndices informativos e complementares, como lista de capitais brasileiras, tabelas de conjugação verbal, dentre outros recursos.

Segundo Pontes (2009, p. 72) “é frequente a apresentação de apêndices na maioria dos dicionários escolares e a inclusão de várias informações de natureza diversas”. Essas informações, inclusive, podem vir interpostas, ou seja, na metade do corpo do dicionário. Um exemplo de dicionário que traz material interposto e posposto é o *Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês* (2013). Essa organização é bem comum em dicionários bilíngues.

Antes de apresentarmos a próxima estrutura dos dicionários, é necessário ressaltarmos que as marcações tipográficas, como cores, fonte e negrito, são essenciais para facilitar o acesso às informações dentro da megaestrutura. Caso não haja elementos que se destaquem no metadiscorso visual da obra lexicográfica, manusear todas essas informações dentro de um dicionário pode se tornar uma tarefa difícil para os usuários, principalmente para aqueles que estão dialogando pelas primeiras vezes com o texto lexicográfico.

Explicamos, em seguida, as características da macroestrutura.

2.2.2 Macroestrutura

Polguère (2018) define que “a macroestrutura de um dicionário é sua ossatura geral. Ela se organiza em torno de uma sucessão de descrições de vocábulos, ordenadas alfabeticamente”. Já Pontes (2009) afirma que a macroestrutura é o conjunto de entradas organizadas verticalmente no corpo do dicionário. Essas entradas, em geral, estão em ordem alfabética (dicionários semasiológico) para facilitar a leitura, mas podem se organizar também através de outros critérios (dicionários onomasiológicos).

Para Welker (2004, p.81), a macroestrutura refere-se

à forma como o corpo do dicionário é organizado. Empregando-se o termo nesse sentido, pode-se caracterizar a macroestrutura mediante as respostas a perguntas como: O arranjo das entradas é temático ou alfabético? Os verbetes têm todos o mesmo formato? Há ilustrações gráficas e/ou tabelas no meio dos verbetes? Informações sintáticas ou outras estão colocadas fora do bloco do verbe?

Segundo Pontes (2009), analisar um dicionário do ponto de vista da macroestrutura implica centrar a atenção em aspectos fundamentais que constituem

este nível estrutural: a) a seleção do léxico, b) a ordenação das entradas e c) a quantidade do conteúdo.

a) Ordenação do léxico

A seleção do léxico diz respeito à escolha das palavras e à determinação dos tipos de unidades lexicais que serão incluídos na macroestrutura.

Na prática lexicográfica, a composição da macroestrutura tem sido realizada tendo como base dois critérios: critério de autoridade e critério estatístico. De acordo com Biderman (1998), o critério de autoridade está mais relacionado à Lexicografia Tradicional. Nessa abordagem lexicográfica, os dicionários eram produzidos com base nas palavras usadas pelos autores clássicos. Segundo Nascimento (2018, p. 49), “os dicionários produzidos com base no critério de autoridade são mais normativos e mais afetados pela subjetividade do dicionarista”.

O critério estatístico tem sido mais utilizado atualmente. Esse critério seleciona palavras que são mais usadas por determinado grupo-alvo. Biderman (1998) defende que a macroestrutura de um dicionário deve ser elaborada de maneira criteriosa e científica a partir de um *corpus* do qual se extrairá a nomenclatura com base em critérios léxico-estatísticos.

Após a seleção do *corpus* que comporá um dicionário, a nomenclatura, composta pelas palavras-entrada, é definida. Segundo Martínez de Sousa (2004), a palavra-entrada é constituída por apenas um só elemento, e a representação de determinado lema se chama lematização.

Welker (2004, p.91) explica que “geralmente, toma-se como lema a forma ‘básica’ ou ‘canônica’ do lexema: o infinitivo dos verbos, o singular masculino dos substantivos e dos adjetivos” e que “não se pode deixar de mencionar o sublema (ou subentrada). Este é um item lexical – geralmente lexema composto ou complexo – que é tratado dentro do mesmo verbete do lema”. (WELKER, 2004, p. 93). Quanto à lematização, Pontes (2009, p.73) explica que

a lematização pode constituir uma dificuldade para o leitor: um aprendiz procura o sentido da forma *estivemos*, mas precisa saber que a forma flexionada apresenta-se como entrada no infinitivo; o substantivo flexionado registra-se no como masculino singular, ou seja, o masculino singular para os substantivos, os adjetivos e os pronomes; o infinitivo para os verbos.

Com essa observação de Pontes (2009), podemos perceber mais claramente que o desenvolvimento do letramento lexicográfico na escola é essencial para a leitura de dicionários, sejam eles pertencentes à tipologia mais simples ou à mais complexa.

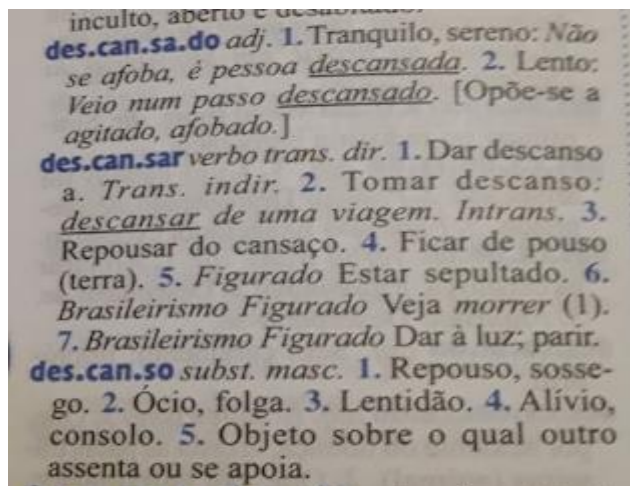
Explicamos, adiante, sobre o aspecto da ordenação das entradas.

b) Ordenação das entradas

A ordenação das entradas de um dicionário, como já citado anteriormente quando abordamos as tipologias lexicográficas, pode se dar de duas formas: de forma semasiológica ou de forma onomasiológica. Os dicionários semasiológicos têm sua macroestrutura organizada em ordem alfabética, o que é mais comum de ocorrer. Já os dicionários onomasiológicos possuem sua nomenclatura organizada por eixos temáticos.

Consoante (Pontes, 2009), os lexicógrafos alemães classificam a ordenação das entradas de um dicionário em dois tipos: alfabética linear e alfabética com agrupamentos. A primeira consiste em seguir a ordem alfabética e trazer uma entrada principal para cada entrada do dicionário. É o caso do que ocorre no exemplo a seguir extraído do *Aurélio Júnior* (2011).

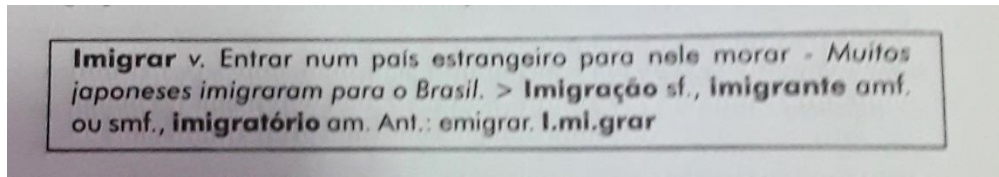
Figura 9- Exemplo de ordem alfabética linear: Aurélio Júnior (2011)



Fonte: Ferreira (2011, p. 298)

Percebemos que a entrada *descansado* é a entrada principal, seguida por *descansar* e *descanso*. Já a ordem alfabética por agrupamentos reúne as palavras por famílias léxicas e ordena-as alfabeticamente. Pontes (2009, p.78) cita o exemplo de Mattos (2005), como podemos visualizar na Figura 10.

Figura 10 Exemplo de ordem alfabética por agrupamento: Mattos (2005)



Fonte: Mattos (2005 *apud*. PONTES, 2009, p.78)

Nesse exemplo citado por Pontes (2009), podemos visualizar a entrada *imigrar* e, na sequência, outros vocábulos agrupados por família de palavras que obedecem a ordem alfabética.

Percebemos que, nessa classificação alemã, a ordenação onomasiológica fica excluída, porém frisamos que o conhecimento desse tipo de ordenação que constitui a macroestrutura é importante para a leitura de gêneros desse tipo e para o letramento lexicográfico⁹.

Abordamos, na sequência, os aspectos da quantidade de conteúdo.

c) Quantidade de conteúdo

Uma das particularidades macroestruturais que fazem a diferença aos usuários desconhecedores dos critérios que presumem qualidade de um dicionário é a quantidade de entradas. Em geral, de acordo com Pontes (2009), um dicionário-padrão possui uma nomenclatura de 50 mil entradas aproximadamente, podendo estender-se até 70 mil verbetes. Um dicionário escolar traz, em sua composição, uma nomenclatura de 25 mil entradas. Já o dicionário infantil apresenta até 5 mil entradas.

Sobre essa quantificação de entradas, Welker (2004) destaca que muitos dicionários trazem essa quantidade na capa, mas que o usuário não deve se iludir, já

⁹ Esse termo será explicado em outra seção teórica desta pesquisa. Em geral, letramento lexicográfico constitui habilidades desenvolvidas por um indivíduo que o faz capaz de ler, compreender e manusear uma obra lexicográfica de maneira eficiente.

que “muitas vezes, os números não são comparáveis, pois, em alguns casos, eles se referem aos lemas, ou seja, à quantidade de verbetes, em outros, aos lemas e sublemas, e, em outros ainda, a todos os itens lexicais” (WELKER, 2004, p.87).

O que é muito comum em relação à quantidade de entradas em um dicionário é o fato de uma obra ser escolhida para compra apenas levando-se em consideração a quantidade de conteúdo. Esse fator está apontado como uma das crenças incoerentes a respeito dos dicionários já citadas anteriormente e apontadas por Pontes e Santiago (2009).

Abordamos, em seguida, outra importante estrutura que compõe um dicionário: a microestrutura

2.2.3 Microestrutura

Segundo Polguère (2018, p. 248), “o padrão de organização interna de artigos de vocábulos¹⁰ é chamado microestrutura do dicionário”. Ou seja, a microestrutura é a organização e estruturação interna do verbete. Pontes (2009) afirma que a microestrutura comporta um conjunto de paradigmas - que são informações referentes às unidades léxicas - ordenados e estruturados, dispostos linearmente, após a entrada, dentro de cada verbete. A microestrutura comporta um certo número de paradigmas, que não são obrigatórios, mas alguns são essenciais para determinadas tipologias. Por exemplo, em um dicionário histórico, a etimologia da palavra é fundamental.

Ao definirmos o que é microestrutura, vemos a importância de se entender bem o que é um verbete lexicográfico. Consoante Barbosa (1996), o verbete se define como um conjunto que envolve entrada e enunciado lexicográfico. O enunciado compreende a definição e os outros paradigmas que explicam o que é definido. Martínez de Sousa (2009, p.123) define que verbete (ou artigo lexicográfico) é “a parte de um dicionário, glossário ou vocabulário iniciada por uma unidade léxica (o lema ou a entrada) e cuja finalidade é defini-la e compará-la com outra ou outras.”

Segundo Polguère (2018), os dicionários sempre vão diferir na organização interna de seus verbetes não somente pelo modo de apresentação desses, mas

¹⁰ O termo artigos de vocábulo é sinônimo de verbete. O primeiro é bastante utilizado na lexicografia francesa

também pelas informações que são disponibilizadas sobre os vocábulos. Welker (2004, p. 108) distingue dois tipos de microestrutura: a concreta e a abstrata. De acordo com o autor,

a concreta é aquela que se vê em determinado verbete, é a forma concreta em que as informações sobre o lema são dadas. A abstrata é aquele “programa constante de informação” de que falava Rey-Debove: antes de se confeccionar o dicionário, elabora-se uma microestrutura abstrata, que, em seguida, será preenchida com os dados concretos. (WELKER, 2004, p. 108)

Wiegand (1989), citado por Welker (2004, p.108), reconhece uma classificação referente às partes que compõem um verbete, são elas: a) comentário de forma e b) comentário semântico.

a) Comentário de forma

Pontes (2009, p.100) explica que o comentário de forma é o “conjunto de informações relativas ao lema como significante”. O autor afirma que a grafia, a separação silábica, as informações de pronúncia, a classe de palavras, a flexão do número, os superlativos e comparativos, os diminutivos e aumentativos, a transitividade e as marcações compõem o comentário de forma de um verbete.

Obviamente, nem todos os dicionários ou nem todos os verbete trazem todas essas informações formais na composição de seu texto, afinal é de acordo com a tipologia e finalidade de uma obra lexicográfica que seus verbetes e toda a sua estrutura devem ser compostos.

Abordamos, a seguir, sobre o comentário semântico.

b) Comentário semântico

Pontes (2009, p. 100) afirma que o comentário semântico se trata de um “conjunto de informações relativas ao lema como significado: definição, exemplos, informações enciclopédicas, culturais, sinônimos e antônimos”. Os exemplos de uso são recursos facilitadores do entendimento de uma acepção, principalmente quando tratamos de um dicionário para crianças. A inserção de um significante em seu contexto de uso torna todo o aprendizado abstrato em algo concreto. Isso é o que

muitas vezes falta para a apreensão de determinado conhecimento por parte das crianças.

Sobre o uso de exemplos e algumas problemáticas relacionadas a isso, Welker (2004, p. 60) afirma que

nos grandes dicionários monolíngues, encontram-se bem mais exemplos, quer autênticos quer inventados. Constata-se, entretanto, que: eles costumam ser colocados aleatoriamente, isto é, para alguns lexemas ou acepções sim, para outros não, sem que se perceba um fio condutor; desse modo, como faltam também informações sobre as colocações, o consulente não sabe como empregar aqueles lexemas para os quais não são dados exemplos; muitas vezes, eles não são mais do que colocações com algumas palavras em volta; frequentemente, eles trazem somente informações sintáticas, as quais deveriam constar como tais, e não aparecer apenas nos exemplos.

Percebemos com mais clareza nas palavras de Welker (2004) que a aleatoriedade na escolha de quais lexemas ou acepções serão complementadas com exemplos de uso esbarra no mesmo entrave encontrado no que se diz respeito aos verbetes ilustrados, os quais são escolhidos para terem ilustrações na sua composição sem um critério estabelecido.

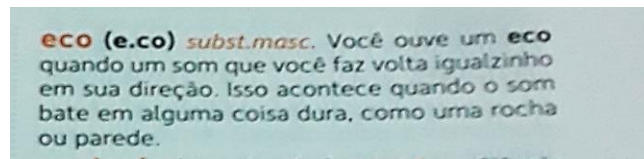
Sobre a organização interna dos verbetes, Pontes (2009) explica que eles podem ser classificados por: a) número de acepções; b) tipo de unidade léxica; e c) tipo informação. Para a compreensão do primeiro critério de classificação dos verbetes, é necessário que se esclareça o conceito de acepção. Garriga Escribano (2003) entende por acepção cada um dos sentidos realizados de um significado, aceito e reconhecido pelo uso, que no dicionário aparece verbalizado por meio da definição lexicográfica. Pontes (2009, p.101) explica que “acepção é o sentido que, em determinados contextos, adquirem as palavras. Não se catalogam todos os sentidos possíveis e inimagináveis, e sim os fixados pelo uso”. Pode-se dizer, portanto, que diferentes acepções são os diferentes significados que um mesmo significante tem.

Abordamos, na sequência, a organização dos verbetes de acordo com cada critério.

a) Por número de acepções

Quanto ao número de acepções, os verbetes podem ser monossêmicos ou polissêmico. O verbete monossêmico possui uma acepção apenas para cada entrada, como podemos visualizar na Figura 11.

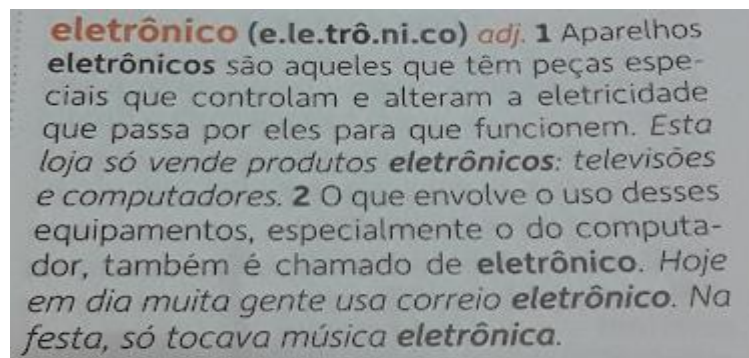
Figura 11- Exemplo de verbete monossêmico: Houaiss Ilustrado (2016)



Fonte: Houaiss (2016, p.167)

No verbete do vocábulo *eco* retirado do *Houaiss Ilustrado* (2016), percebemos que há apenas uma única definição para esse substantivo. Já no verbete da palavra *eletrônico* desse mesmo dicionário (Figura 12), percebemos que há mais de uma acepção para esse vocábulo. Martínez de Sousa (2009) classificaria esse verbete como bissêmico, por ele possuir duas acepções. De acordo com a classificação que adotamos na nossa pesquisa, nós o classificamos como polissêmico, já que, consoante Pontes (2009, p. 103), “na estrutura do verbete polissêmico, para uma palavra-entrada há vários sentidos (acepções), materializados por definição no interior do mesmo verbete lexicográfico”. Nesse sentido, para esse autor, possuindo a partir de duas acepções para um palavra-entrada, o verbete já é considerado polissêmico.

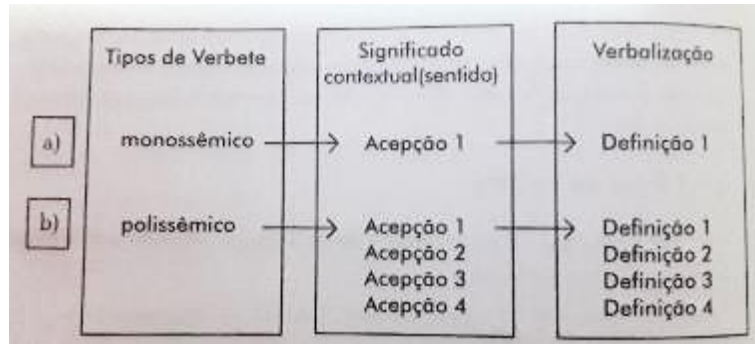
Figura 12- Exemplo de verbete polissêmico: Houaiss Ilustrado (2016)



Fonte: Houaiss (2016, p.169)

A seguir, apresentamos um quadro ilustrativo de Pontes (2009, p.102) que mostra a relação das entradas monossêmicas e polissêmicas com as definições lexicográficas.

Quadro 10- Quadro explicativo da organização dos verbetes por número de acepções



Fontes: Pontes (2009, p. 102)

Nos dicionários do tipo 2, percebemos que uma quantidade considerável de verbetes já traz mais de uma acepção para determinados vocábulos, o que acontece menos nos dicionários do tipo 1 e mais nos do tipo 3 e 4. Não julgamos que seja um problema trazer verbetes polissêmicos em dicionários destinados ao Ensino Fundamental I, mas ressaltamos a importância de se avaliar se determinada acepção de uma palavra está enquadrada no universo daquele público-alvo. Além disso, para que a leitura seja realmente proveitosa, é necessário que os alunos desenvolvam o letramento lexicográfico. Caso contrário, os verbetes polissêmicos não serão válidos para a aprendizagem e consulta do consulente.

Abordamos, adiante, a classificação dos verbetes por unidade léxica.

b) Por tipo de unidade léxica

Segundo Pontes (2009), quanto ao tipo de unidade léxica, o verbete pode ser lexical ou gramatical. O verbete lexical é aquele que define uma unidade léxica, como substantivos, verbos, adjetivos e alguns advérbios. Na Figura 13, mostramos um exemplo de verbete lexical.

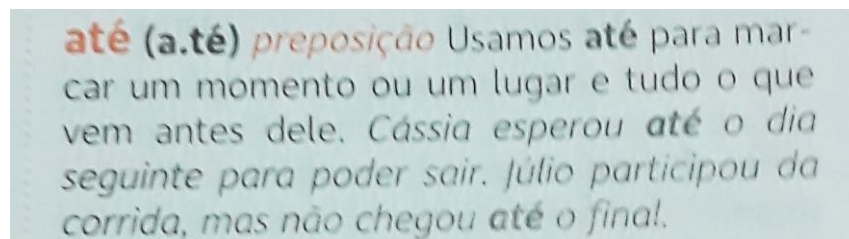
Figura 13- Exemplo de verbete lexical: *Houaiss Ilustrado* (2016)



Fonte: *Houaiss* (2016, p.45)

Percebemos que, no verbete do vocábulo *automóvel*, retirado do *Houaiss Ilustrado* (2016), temos a definição de uma palavra que corresponde a um substantivo masculino. Já a Figura 14 nos mostra a definição de uma lexia que corresponde à classe gramatical preposição. Esse verbete, então, é classificado como gramatical, que é aquele que define uma palavra gramatical, como artigos, pronomes, conjunções, dentre outras.

Figura 14- Exemplo de verbete gramatical: *Houaiss Ilustrado* (2016)



Fonte: *Houaiss* (2016, p.41)

Apresentamos, em seguida, a classificação de verbetes por tipo de informação.

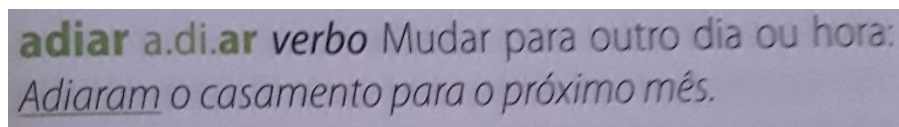
c) Por tipo de informação

Segundo Pontes (2009, p. 103), o verbete pode conter informações implícitas ou informações explícitas, “considerando-se o nível de leitura que se pode

fazer em relação ao conteúdo do verbete”. De acordo com esse autor “a informação explícita diz respeito à materialidade linguística do verbete, que constitui em um conjunto de enunciados”.

Explicitamente, em um verbete de dicionário, podemos visualizar a palavra-entrada, a pronúncia, a informação gramatical, a marca lexicográfica, a definição, a parte sintagmática, a parte paradigmática, dentre outras estruturas. Se observarmos a Figura 15, perceberemos que o verbete da palavra *adiar*, retirado do *Aurélio Ilustrado* (2008), possui claramente: palavra-entrada (*adiar*), informação de separação silábica (*a.di.ar*), informação gramatical (*verbo*), definição lexicográfica (*Mudar para outro dia ou hora*) e exemplo de uso (*Adiaram o casamento para o próximo mês*). Essas são informações explícitas.

Figura 15- Exemplo de informações explícitas em um verbete: *Aurélio Ilustrado* (2008)



Fonte: Ferreira (2008, p.17)

Já a informação implícita é mais difícil de ser identificada, porém isso não significa que ela inexistente. Pontes (2009, p.104) explica que

através dos exemplos se mostram as estruturas sintáticas em que pode ser utilizado um elemento, o tipo de definição nos indica a categoria gramatical do definido e, inclusive, sua extensão semântica, sem entrar em questões não mais complexas, mas não menos importantes, como as informações culturais, ideológicas, presentes em citações, exemplos de e ilustrações.

Vemos que as informações implícitas podem ser interpretadas e inferidas de acordo com a leitura que se faz do verbete tendo como referência o que é posto nele. Observemos a Figura 16.

Figura 16- Exemplo de informação implícita dentro do verbete: *Dicionário de Expressões Populares da Língua Portuguesa (2010)*

Ir para a salgadeira *Lus.* Ser colocado no caixão [GAS].
Sin.: *ir para o estojo*

Fonte: Silveira (2010, p. 525)

Ao observarmos o verbete que compõe a Figura 16, retirado do *Dicionário de Expressões Populares da Língua Portuguesa*, de Silveira (2010), percebemos que, através do exemplo de uso, podemos inferir que a lexia definida se trata de uma ação. Percebemos, através também do exemplo de uso, que uma definição na língua padrão para a expressão seria o verbo morrer. Essas são informações implícitas que podem, facilmente, ser inferidas pelos usuários de dicionários de expressões populares.

A seguir, abordamos mais uma estrutura que compõe os dicionários: a medioestrutura.

2.2.4 Medioestrutura

Outro nível estrutural de um dicionário é a medioestrutura. Segundo Pontes (2009, p.88), “entende-se por este segmento o sistema de referência entre as diferentes partes do dicionário”, “isto é, maneiras de se remeter o usuário de um lugar a um outro” (WELKER, 2004, p.177). Polguère (2018), afirma que a medioestrutura é perpendicular à estrutura organizacional textual do dicionário correspondente à macro e microestruturas.

Em outras palavras, a medioestrutura é o plano em que se relaciona as demais estruturas do dicionário, servindo de elo entre os diferentes materiais de uma obra lexicográfica. Segundo Martínez de Sousa (2009), os símbolos ou palavras usadas no sistema remissivo variam de dicionário para dicionário. Alguns utilizam o verbo *ver*, abreviações ou setas.

Essas remissivas, segundo Welker (2004), podem ocorrer em diversas situações, como no caso de um lexema mais raro remeter a um sinônimo mais

frequente; um lema flexionado a um na sua forma canônica; ou um lexema definido verbalmente a uma ilustração.

As remissivas podem levar o usuário a consultar uma informação presente em outro verbete lexicográfico ou até mesmo em qualquer uma das partes de um dicionário, como no material posposto. Gelpí Arroyo (2000) denomina esse último tipo de remissa de transversal. A Figura 17 mostra o verbete da palavra esqueleto, retirado do *Houaiss Ilustrado* (2016), no qual encontramos uma remissiva transversal.

Figura 17- Exemplo de remissiva transversal: *Houaiss Ilustrado* (2016)



Fonte: Houaiss (2016, p. 192)

Percebemos, ao observar esse verbete, que há presença de um símbolo acompanhado pela mensagem verbal “*ver imagem*”. Essa remissão faz referência ao material posposto que compõe o dicionário, o qual apresenta uma seção chamada “*Corpo humano*”, na qual consta a imagem de um esqueleto humano.

O uso de remissivas tem que ser posto levando em consideração algumas particularidades do público-alvo do dicionário, como, segundo Damim (2005), o usuário escolar, que não está ainda familiarizado com a leitura de dicionários e ainda se encontra em processo de letramento lexicográfico e multimodal. Além disso, o sistema de remissivas deve ser padronizado e constar nas informações sobre o próprio dicionário, o que deve estar presente no material anteposto.

Adiante, apresentamos a última estrutura que compõe os dicionários: a iconoestrutura.

2.2.5 Iconoestrutura

Nem todos os metalexícógrafos apontam a iconoestrutura como uma estrutura organizacional dos dicionários. Acreditamos que essa nomenclatura surgiu com a crescente publicação de obras lexicográficas ilustradas.

Gelpí Arroyo (2000) utiliza essa nomenclatura para denominar a estrutura dos dicionários relacionada à composição visual, que vai de fotografias a esquemas. Para essa autora, a imagem pode ser concebida como uma adição, mas também como um substituto da informação enciclopédica de um produto lexicográfico. Nascimento (2018) acredita que os elementos tipográficos e as cores também fazem parte da iconoestrutura. Concordamos com os dois autores e acrescentamos que os elementos tipográficos, as cores e as ilustrações são fundamentais para organizar e sinalizar as várias informações que compõem o dicionário, facilitam a busca de informações e compõem sentidos junto com os recursos verbais.

Os dicionários escolares constituem a tipologia lexicográfica com foco de abordagem na nossa tese que mais se utiliza de recursos visuais. Isso ocorre devido à importância, como já mencionamos, da linguagem visual para as crianças que estão em processo de alfabetização ou de consolidação do aprendizado de uma língua.

Além de os dicionários escolares, na sua maioria, mesclarem linguagem verbal e visual, há os chamados dicionários ideográficos. Conforme, Martínez de Sousa (2009, p. 80), esse tipo de dicionário “registra sistematicamente uma série de figuras de uma matéria determinada com os nomes de cada uma de suas partes”. Nesse tipo de obra lexicográfica, a iconoestrutura é uma das estruturas fundamentais da composição do texto.

Percebemos que, na visão que adotamos neste trabalho, a iconoestrutura é composta também por cores e símbolos que destacam informações dentro de uma obra lexicográfica, portanto os dicionários, quaisquer que sejam eles, estão fadados a contar com o plano iconoestrutural. Porém, os dicionários infantis e os escolares, por serem predominantemente ilustrados, e os dicionários ideográficos possuem uma iconoestrutura mais extensa e destacada. Na nossa concepção, a iconoestrutura se funde com as demais estruturas do dicionário: com a mega, já que muitas ilustrações estão inseridas no material posposto; com a macro, já que a lista de entradas conta com vários destaques, cores e símbolos; e com a microestrutura, tendo em vista que

muitos verbetes são formados por linguagem verbo-visual. Ao observarmos essa interseção da iconoestrutura com as demais estruturas dos dicionários, fica mais nítida a importância e a grandiosidade dos elementos visuais dentro das obras lexicográficas.

Na próxima seção desta tese, apresentamos questões referentes aos multiletramentos e à relação texto-imagem, com base em estudos de Street (2014), Rojo (2012) e Callow (2005; 2006; 2008; 2011) e das teorias da imagem e do texto, com base principalmente em van Leeuwen (2005).

3. O PANORAMA DOS MULTILETRAMENTOS

É fato que as tecnologias de comunicação e informação (TCI) evoluíram e facilitaram a disseminação de informações com maior rapidez e dinamicidade. Essa urgência de propagação de informações trouxe uma relevância, que antes não era dada, à imagem.

A inserção da imagem e de outros recursos multimodais, advindos da facilidade de manipulação de material que as TCI propiciaram, eclodiram na produção de materiais didáticos multimodais, o que levou a uma necessidade de desenvolver-se novos letramentos. O grande entrave da inserção de materiais desse tipo no campo escolar foi e ainda é o despreparo didático-pedagógico para lidar com ele. Barbosa et al. (2016, p. 625) faz uma crítica a essa questão quando explica que “não podemos afirmar que, no contexto educacional, as práticas pedagógicas estejam congruentes com um cenário que, a cada dia, gera novos letramentos.”.

Esse cenário preocupa tendo em vista que, segundo Lorenzi e Pádua (2012, p.39) “uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação.” Esse caráter multimodal passou, de acordo com Dias et al. (2012, p.76) “a exigir do leitor – no caso escolar, do aluno e do(a) professor(a) – a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos.” Esses letramentos múltiplos, segundo Rojo (2012), necessitam de novas ferramentas - além da escrita manual e impressa - de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. Além disso, novas práticas são requeridas, tanto de produção como de análise crítica por parte do receptor.

Leite (2019, p.69) atenta para a existência de letramentos múltiplos “porque as práticas, as convenções, os valores, as instituições, os papéis sociais dos participantes e os textos funcionam de modo específico em cada domínio.” Como exemplo, podemos citar o letramento literário, o escolar ou o comercial. Cada um deles possui “convenções particulares e seus contextos apropriados de uso, desconstruindo a ideia de habilidades de escrita neutras e universais”. (LEITE, 2019, p.69)

Antes de prosseguirmos com nossa discussão sobre os multiletramentos - os quais, segundo Rojo (2012), são colaborativos, transgressores das relações de

poder e híbridos - é interessante apresentarmos os significados e a evolução dos termos multimodalidade e letramento. Van Leeuwen (2011), apresentando historicamente o termo multimodalidade, explica que, nos anos 1920, o termo era usado por psicólogos para fazer referência à percepção sensorial dos pacientes. Nas escolas de Praga, Paris e Estados Unidos, o termo foi ampliado e inserido na Linguística, até que Michael Halliday trouxe a multimodalidade para a Linguística Aplicada (L.A).

O termo multimodalidade, após inserido na L.A, ganhou um novo significado. Ele passou a se referir ao uso de elementos verbais e de outros modos semióticos, como imagem, cores e sons, de maneira integrada dentro de um texto. Ressalta-se, nessa perspectiva, que texto verbal e texto visual possuem significados distintos, de maneira a se complementarem, não se tratando, portanto, de uma mera tradução entre os meios. A imagem, por exemplo, não traduz o texto verbal, e vice-versa, eles se integram e somam-se semanticamente. Essa ideia, que foi defendida por diversos teóricos, como Kress (1998), van Leeuwen (2011), Goldstein (2008), é adotada também por nós nessa pesquisa.

A visão tradicional sobre o termo letramento o traz como uma prática social de apropriação da leitura e da escrita. Nessa visão, ter conhecimento do código escrito traz mudanças sociais para a vida dos usuários competentes. Esse pensamento é confirmado em uma das obras pioneiras em que o termo letramento está presente: Kato (1986), em *Um mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, aborda o letramento como uma prática social e ideológica, por meio da qual pirâmides de poder se estabelecem.

Nessa visão de Kato (1986), a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, sendo o conhecimento da norma padrão consequência do letramento. Já Tfouni (1988) defende que o letramento não é apenas o conhecimento da escrita, mas fruto das transformações sociais e históricas motivadas pelo sistema da escrita adquirido por certos grupos sociais. Nessa mesma perspectiva, Lorenzi e Pádua (2012, p.35) afirmam que “a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções.”

Com essa nova forma de ver a prática do letramento, segundo Gomes et al. (2019), “o ensino da leitura e da escrita passou, então, a ser associado ao

desenvolvimento de habilidades críticas, tornando-se um sinônimo de empoderamento e promoção da cidadania”.

A evolução do termo letramento não parou de acontecer, de modo que o termo passou a abranger tipos diversos de conhecimento. Street (1993) é um exemplo dentre vários estudiosos que passaram a criticar a visão de letramento como um fenômeno unificado. Em 1995, o mesmo autor, na sua obra *Letramentos Sociais*, além de desconstruir a ideia de letramento como um fenômeno único, questiona a ideia da inferioridade cultural dos indivíduos que se comunicam apenas de forma oral. Street (1995) lança um olhar crítico sobre a teoria da “grande divisão” de Walter Ong, a qual separa em esferas distantes oralidade e letramento, inferiorizando a cultura “verborrágica”.

Segundo Street (1995), “o cerne do argumento de Ong em prol do letramento, como vimos, é de que só a escrita é capaz de ‘fixar’ a natureza evanescente do som e da experiência”¹¹. Diante dessa afirmação que compõe o embasamento da teoria da “grande divisão” de Walter Ong, Street (1995) explica que “argumentaria que a própria língua já tem essa qualidade em sua dimensão oral, isto é, de classificar e assim ‘fixar’ o *continuum* da experiência”. Street passou a defender um modelo ideológico de letramento, desvinculando-se do modelo autônomo, que já tinha apresentado como sua visão.

As diferenças existentes entre o modelo autônomo e ideológico de Brian V. Street é que o autônomo estuda o letramento em seu aspecto técnico, à parte de seu contexto social. Já o modelo ideológico “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder.” (Street, 1995). Com essa vertente teórica, o termo letramento foi expandido e aplicado a outras formas de comunicação.

Segundo Leite (2019, p. 66) o modelo ideológico proposto por Street faz emergir os novos estudos de letramento “que surgem e se desenvolvem graças à colaboração de muitos autores [...] e reúnem contribuições de vários campos de estudo.” Esses estudos trazem uma abordagem sociocultural da linguagem e do

¹¹ A citação é uma tradução feita por Bagno (2014, p. 168). O autor traduziu a obra *Social Literacies: Critical Approaches to literacy in Development, Ethnography and Education*, de Street (1995). Isso se aplica a todas as citações de Street (1995) apresentadas neste trabalho.

letramento inserido em diversas dimensões, como a cultural, a social, a política e a econômica.

Essa expansão dos estudos sobre letramento ganhou força nas discussões do *New London Group*, as quais tratavam do futuro das práticas pedagógicas em relação às mudanças sociais e culturais resultantes dos efeitos da globalização e do avanço tecnológico. Esse grupo propôs a Pedagogia dos Multiletramentos, em 1996, defendendo o caráter interdisciplinar e multifacetado dos textos.

Rojo (2012) explica que o grupo propõe alguns princípios norteadores da Pedagogia dos Multiletramentos. O primeiro deles diz respeito ao usuário funcional, que possua competência técnica e conhecimento prévio; o segundo se refere ao criador de sentidos, aquele indivíduo que entende como os diferentes tipos de textos e tecnologias operam; o terceiro trata do analista crítico, que deve possuir o entendimento de que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia; e o quarto diz respeito ao perfil transformador, o qual habilita o indivíduo a usar o que foi aprendido de novos modos.

Nesse contexto, o embate entre os velhos e novos letramentos, o que foi nomeado posteriormente por Snyder (2008) de Guerra do Letramento, punha antagonicamente, frente a frente, duas perspectivas: a primeira se tratava da visão antiga de que letramento se referia a uma habilidade meramente cognitiva; a outra tratava o letramento dentro de um contexto social e como uma prática social. Ainda hoje, essas perspectivas são alvo de debate, discussão e contradição dentro do contexto escolar. Na nossa pesquisa, defendemos a segunda e nova perspectiva como fundamental para o desenvolvimento de um aprendizado efetivo, sendo ele escolar ou não.

Com a inserção do termo multiletramento no panorama teórico e nas práticas pedagógicas, ganhou vigor, na década de 90, uma perspectiva instaurada ainda em 60 por Jon Debes: o letramento visual. Debes (1968) reflete o letramento visual como consequência de habilidades e competências que podem e devem ser desenvolvidas em ambientes de aprendizagem. Dentre essas habilidade e competências, o autor cita a de enxergar e de integrar outras experiências sensoriais, dentre elas a leitura do não verbal.

Segundo Rojo (2012), diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), o qual aponta para a variedade das práticas letradas, o termo

multiletramentos aponta para dois tipos importantes de multiplicidade: a multiplicidade cultural e a semiótica. Segundo essa autora, a multiplicidade cultural traz a circulação de textos que se inserem em diferentes campos de conhecimento e estilos de comunicação. Já a multiplicidade semiótica traz os diversos recursos multimodais que um texto pode apresentar.

A ideia de integração entre os diversos letramentos e habilidades que eles requerem trouxe com mais ênfase o termo multiletramentos na sua ampliação como o ideal para abrigar e explicar o impacto de todo esse conjunto de práticas sociais, domínios e usos dos diferentes códigos de linguagem e tecnologia. Alguns termos que dizem respeito a diversas vertentes dessas práticas são o **letramento digital**, o **letramento visual**, já citado anteriormente, e o **letramento crítico**.

O letramento digital passou a ser fundamental com, como foi falado anteriormente, o avanço das TIC. A rapidez da propagação de informação, as ferramentas digitais e o acesso às redes fizeram com que as possibilidades de obtenção do conhecimento se expandissem.

Em busca desse rápido acesso ao conhecimento, as escolas passaram a adotar as novas tecnologias a fim de facilitar e modernizar o ensino. Em 1970, os primeiros computadores ingleses foram recebidos nas escolas com euforia, porém Snyder (1998) adverte que a tecnologia sozinha só poderia alterar práticas sociais e culturais, não sendo possível detectar uma melhora no processo de escrita, por exemplo, apenas em decorrência do uso de computadores.

O grande erro referente à inserção da tecnologia no contexto educacional foi o despreparo para lidar com ela em prol da aprendizagem. Segundo Mayer (2009), a tecnologia não foi adaptada às pessoas, elas que tiveram que se adaptar à tecnologia. O grande equívoco, na verdade, foi focar em distribuir tecnologia de ponta, em vez de ajudar os indivíduos a aprender com o auxílio da tecnologia. Além disso, a inclusão digital de 100% da população é uma realidade que está longe de ser alcançada em muitos países, inclusive no Brasil.

Dessa maneira, não podemos desvincular o letramento digital da condição diretamente relacionada à competência dos indivíduos de usarem as tecnologias digitais em ambiente de aprendizagem com o fito de facilitar esse processo. Como defende Barbosa et al. (2016, p. 634) “o entusiasmo inicial com que são recepcionadas as novas invenções tecnológicas deve abrir espaço para reflexões sobre tecnologias”,

e essas reflexões precisam ir desde sobre o uso eficiente da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem a estratégias de inclusão digital dos mais diversos grupos sociais.

Relacionada à inserção das habilidades digitais e tecnológicas no cotidiano dos indivíduos está a mudança na concepção de texto no decorrer do tempo, e, como já discutimos, o advento das TCI contribuiu bastante para essa mudança de visão. A imagem, em uma perspectiva retrógrada do conceito de texto, foi muito tempo excluída dos estudos linguísticos. Porém, o novo panorama que passou a envolver os estudos do texto confirmaram que era necessária uma mudança de caráter epistemológico na concepção de texto para que pudéssemos compreender como os indivíduos produzem e atribuem sentido ao mundo.

Para Silvino (2014), entender a imagem como um texto é aceitar que ela possui estrutura gramatical própria e que é passível de análise e sistematização; e, para essa compreensão, o indivíduo precisa desenvolver habilidades e competências que são necessárias para ser letrado visual. Dessa forma, percebemos que, assim como o letramento digital, por exemplo, implica a capacidade dos usuários de utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz para a comunicação nas práticas sociais, culturais e educacionais, o letramento visual está diretamente relacionado ao entendimento da informação visual não apenas como um adorno da informação verbal, mas como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto.

O letramento visual se insere nesse conjunto de novos letramentos e é fundamental para o desenvolvimento de outros, o crítico, por exemplo. Lankshear e Knobel (2003) defendem que ler um texto visual de forma letrada significa operá-lo de maneira integrada, e a compreensão de qualquer texto que perpassa qualquer modo semiótico necessita da habilidade de criticidade. Com esse raciocínio, verificamos a interseção que existe entre os diversos letramentos e que estes são mesmo múltiplos.

Diante do contexto múltiplo de letramentos, fica claro que a criticidade é uma competência necessária para a compreensão e o desenvolvimento das diversas vertentes de habilidades. Analisar algo com criticidade requer um conjunto de conhecimentos sociais e culturais adquiridos das mais diversas formas, seja através do estudo formal ou do convívio dentro de um grupo social.

Percebemos, assim, que o letramento crítico, como introduzido anteriormente, possui uma interseção com outros letramentos, principalmente com o visual. Autores como Almeida (2011), Janks (2012) e Moreira (2013) consideram de suma importância que o letramento crítico seja desenvolvido no texto multimodal. Indo ao encontro desse pensamento, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que as imagens são ideológicas e que a dimensão crítica deve considerar as relações de poder que são construídas em todo e qualquer texto, inclusive no visual.

Existem duas visões opostas sobre os letramentos críticos. A primeira, segundo Gomes et al. (2018, p.93), trata-os “como entidades separadas dentro do espectro em que os estudos dos letramentos têm se desdobrado nos últimos anos”. A outra visão é a que adotamos na nossa pesquisa em consonância com autores como Almeida (2011), Janks (2012), Moreira (2013), Kress e van Leeuwen (2006), Lankshear e Knobel (2003), entre outros: a de que o letramento crítico se funde com outros tipos de letramentos, já que a habilidade de criticidade é inerente a todos eles.

Sendo assim, o desenvolvimento da leitura e a análise crítica dos mais variados textos é uma realidade que precisa ser trabalhada dentro dos ambientes de aprendizagem. Almeida (2011) defende uma prática pedagógica visual que objetive fazer dos alunos seres competentes criticamente, leitores críticos, e não apenas reprodutores de ideias. Esse é um dos grandes desafios da prática docente.

Dentro desse contexto dos multiletramentos, o teórico Jon Callow desenvolveu um modelo de letramento com base em estudos australianos que apresentavam uma visão holística e integrada em três dimensões (operacional, cultural e crítica). (CALLOW, 2005) Com base nesse estudo, Jon Callow criou seu próprio modelo de análise de imagens, que engloba uma visão crítica voltada ao letramento visual, estruturando-o em dimensão afetiva, composicional e crítica. Abordamos esse modelo com mais detalhes na próxima subseção desta tese.

3.1 modelo *Show Me* de Jon Callow

Jon Callow, no ano de 2005, publicou o artigo intitulado *Literacy and the visual: Broadening our vision*, no qual trata de questões que envolvem a presença de imagens visuais no letramento escolar. Sobre isso, Callow (2005) afirma que a inclusão de imagens visuais no letramento escolar perpassa por discussões

semióticas, sociocríticas e tradições teóricas com foco textual. Essas tradições, segundo Callow (2005), traz à imagem visual estruturas que se aplicam à linguagem verbal, bem como outras questões de caráter social e cultural. O autor também destaca que “os textos multimodais fazem sentido porque todos os elementos trabalham juntos para criar um texto inteiro”. (CALLOW, 2011, p. 2, tradução nossa)

Apesar da aplicabilidade das estruturas e peculiaridades da linguagem verbal às estruturas visuais, essas últimas necessitam de um plano estrutural, teórico e interdisciplinar mais amplo. Jon Callow explica a necessidade de se estudar a cultura visual em geral, a natureza única das imagens, o papel da filosofia em relação à imagem, a inclusão do papel hermenêutico do indivíduo na criação de significado, o atendimento educacional e as implicações ao aplicar esse trabalho ao letramento educacional prático e contemporâneo. Segundo Callow (2006, p.8, tradução nossa), “o ensino sobre letramento visual deve fornecer aos alunos uma boa compreensão dos textos visuais e multimodais [...] e também apoiar cuidadosamente essas experiências de aprendizagem em etapas.” Esse cuidado se justifica pelo fato de

trabalhar com textos multimodais fornece oportunidades para desenvolver nos nossos alunos amor e interesse pela literatura, aprimora o conhecimento visual e escrito deles, bem como desenvolve o letramento visual e suas habilidades com foco na apreciação da rica cultura visual em que vivemos e aprendemos. (CALLOW, 2011, p.8, tradução nossa)

No artigo citado anteriormente, Callow (2005) faz alguns questionamentos, um deles é: “existem outras formas de experimentar, apreciar e criticar imagens visuais que possam enriquecer ou complementar as abordagens atuais de letramento?” (CALLOW, 2005, p.7, tradução nossa). Para responder a essa pergunta, o autor, primeiramente, aborda questões referentes aos “novos tempos”, termo utilizado por Luke e Elkins (1998) e que faz referência às mudanças culturais, econômicas e sociais do período em que houve uma mudança radical das definições anteriores de letramento. Essas mudanças apresentam novos desafios para os alunos que se depararão com a complexidade do termo “multiletramentos”, pensado e divulgado pelo New London Group, nos anos 2000.

Nesse contexto, as imagens visuais formam uma parte integrante das novas discussões sobre letramento, na qual os alunos precisam ler, criticar e criar uma variedade de textos visuais, desde imagens fixas únicas em um livro de figuras até

páginas multimodais da *web* e imagens em movimento da televisão e do cinema (SEMALI, 2001). Callow (2005) atenta bem para o fato de que a teoria e a prática da compreensão de imagens visuais não é de forma alguma o único domínio dos multiletramentos. O surgimento e a exploração do termo “cultura visual” é um empreendimento verdadeiramente interdisciplinar, que abrange áreas das artes plásticas, *design*, arquitetura, estudos culturais, estudos de filmes e até teoria feminista.

As reflexões sobre as implicações educacionais do letramento visual perpassa, segundo Callow (2005), o fato de que, na atualidade, “a textualidade continuará sendo uma metáfora dominante para a compreensão de imagens”, porém “parece haver a possibilidade de introduzir aspectos hermenêuticos mais criativos e imaginativos.” (CALLOW, 2005, p.8, tradução nossa). Callow (2005), em seu artigo *Literacy and the visual: Broadening our vision*, aborda a divisão em três dimensões do letramento proposta por Green (2002), que o faz ressaltando a visão holística e integrada do letramento. As três dimensões são denominadas de operacional, cultural e crítica.

Callow (2005) explica que, de acordo com Green (2002), a dimensão operacional inclui o conhecimento de como a linguagem funciona, abordando o uso da gramática, os gêneros linguísticos, dentre outras questões. A dimensão cultural baseia-se no conhecimento da cultura literária, do autor do texto, do conhecimento e entendimento contextuais dos textos e dos seus significados culturais. Já a dimensão crítica implica trazer críticas aos textos e às relações de poder implícitas ou explícitas neles, sendo necessário que o leitor se pergunte de quem é a voz e de quem são os ouvidos dentro de determinado contexto e com que interesse determinados textos foram escritos e distribuídos.

Aplicando o que foi proposto por Green (2002) referente ao letramento, Callow (2005) propõe novas dimensões para o estudo e desenvolvimento do letramento visual no cenário educacional: o afetivo, o composicional e o crítico. A seguir, abordaremos cada dimensão individualmente.

3.1.1 Dimensão afetiva

Callow (2005) explica que a dimensão afetiva diz respeito à valorização e ao reconhecimento do papel do indivíduo quando ele interage com imagens, incluindo respostas sensoriais imediatas. Além disso, a afetividade lança a oportunidade de apreciação estética e, conseqüentemente, de escolhas criativas não só na leitura, mas também na criação de objetos visuais.

Algo interessante de se observar nessa dimensão é que, por ela ser, em grande parte, sensorial, é de fácil percepção. Sobre isso, Callow (2008, p.618, tradução nossa) destaca que

expressões de prazer ao examinar imagens ou explorar imagens são sinais de envolvimento afetivo, o que pode também ser avaliado por observação das características faciais e dos gestos, das discussões engajadas sobre uma foto e as evidências do prazer sentido pelas crianças quando participam de uma atividade.

Além do que Jon Callow apresenta sobre a dimensão afetiva, acrescentamos que o desenvolvimento da afetividade em atividades de letramento visual gera a ativação dos sentidos do indivíduo. A memória visual é uma forte ferramenta em muitos ambientes de aprendizagem. Ler textos verbais é uma atividade que promove maior apreensão de conteúdo do que apenas ouvir um áudio da própria leitura possivelmente pelo fato de a observação da disposição das letras e da diagramação das páginas promover a chamada “memória fotográfica”.

Com textos visuais, a ativação da “memória fotográfica” causa ainda mais impacto devido ao despertar quase que imediato dos órgãos do sentido. Uma imagem pode trazer uma determinada sensação por suas cores, determinadas cores podem trazer a lembrança de um cheiro, ou, simplesmente, uma imagem pode despertar a simpatia do leitor, seja por uma expressão facial do ser animado - ou até inanimado – retratado, seja por a sensação de paz que uma imagem de uma paisagem natural gera, por exemplo.

Esses afetos gerados pelos textos visuais podem, portanto, influenciar no interesse pela leitura do todo textual. Essa influência pode ocorrer de forma positiva ou negativa. Muitas vezes, uma imagem visual que causa repúdio no leitor ou que

simplesmente não lhe desperta nenhuma emoção estimulante, apenas indiferença, pode contribuir para o desinteresse na leitura do todo textual.

Em seguida, apresentamos a dimensão composicional.

3.1.2 Dimensão composicional

A dimensão composicional, de acordo com Callow (2005), considera como as imagens são compostas levando em conta o seu todo. Isso engloba elementos semióticos, estruturais e contextuais. Baseando-se na abordagem estruturalista, Callow (2005) reconhece o papel crucial de entender as especificidades de elementos e de signos que são trabalhados pelos autores a fim de criarem significados com a própria estrutura de uma imagem. Segundo o autor, a dimensão composicional possui como chave o uso de uma metalinguagem específica, de forma que os símbolos, os ângulos, as cores, o *layout*, a saliência, as linhas e os vetores necessitam de uma leitura e conhecimento metalinguístico específico sobre textos visuais.

Essa segunda dimensão também desperta discussões sobre os elementos estilísticos e artísticos formais de um trabalho, sejam eles desenhos ou sistemas de símbolos. O termo “composicional” evoca influências tanto de artistas do campo dos estudos de *design*, bem como de teóricos estruturalistas, semióticos e linguistas aplicados, já que a composição é toda a forma aparente, estética e conteudística como o texto se apresenta ao leitor.

Além das observações de Callow (2005) sobre a dimensão composicional, acrescentamos que a composição de um texto dialoga com as expectativas que o leitor tem dele. Ao ler uma bula, o interlocutor já espera certas características estéticas e composicionais desse texto, por exemplo. Uma composição truncada ou com padrões que dificultam o leitor de se situar no texto quebra a expectativa leitora do interlocutor, podendo causar ruídos de comunicação, dificuldade de leitura ou, até mesmo, desinteresse pelo texto.

A seguir, apresentamos a dimensão crítica.

3.1.3. Dimensão crítica

A dimensão crítica, segundo Callow (2005), reconhece a importância de levar a criticidade sociocultural ao entendimento de imagens, dialogando com áreas diversas, como a teoria pós-estruturalista, a análise crítica do discurso e a teoria feminista. Todas as imagens, mesmo aparentemente neutras, possuem um plano de fundo ideológico, no qual os discursos particulares são privilegiados, enquanto outros são subestimados ou mesmo silenciados. (CALLOW, 2005)

Essa terceira dimensão vem ratificar o caráter social dos textos, focando nos que trazem a linguagem visual na composição e criação de sentidos. Callow (2008, p.618, tradução nossa) destaca questões referentes ao olhar dos alunos e afirma que

a avaliação dos entendimentos sociocríticos variará dependendo do texto e da situação de aprendizagem. Para os alunos mais jovens, comentários sobre como o ilustrador não desenhou uma cena de forma clara ou eficaz pode ser precursor de críticas mais complexas a escolhas feitas nas ilustrações. Alunos mais velhos podem usar comentários mais específicos, como falar sobre como uma imagem posiciona o espectador para pensar ou sentir de modo particular.

Acrescentando informações à dimensão crítica de Callow (2005), é necessário destacar o forte poder persuasivo e ideológico das imagens, já que, muitas vezes, elas constituem elementos textuais que prendem a atenção dos pequenos leitores. Portanto, fica claro que se, desde cedo, não for trabalhado o caráter crítico e social de uma imagem, as crianças podem desenvolver um comportamento passivo diante dos textos visuais, o que traz prejuízo para a execução do papel de cidadão ativo e crítico que é tão importante dentro de nossa sociedade.

Percebemos, ao refletirmos sobre essas três dimensões, que elas se interligam, de forma que, segundo Callow (2005, p.6, tradução nossa) “a resposta a uma imagem pode ser entendida como um ciclo de sobreposição desses três aspectos.”. Ou seja, em uma obra de arte, por exemplo, podem ser destacados os aspectos composicionais levando em consideração também aspectos afetivos. Além disso, haverá implicações críticas em todo texto, mesmo que o leitor não tenha consciência disso.

Callow (2005, p.6, tradução nossa) também explica que

ao focar no afetivo, estudando, brincando ou mesmo não gostando dos possíveis significados que estamos criando, também podemos estar consciente ou inconscientemente usando um conhecimento composicional de design ou habilidades artísticas, além de posicionar ou ser posicionado como criador de significado ou espectador.

Dessa forma, podemos reafirmar que as três dimensões (afetiva, composicional e crítica) se entrelaçam e se fazem presentes na leitura e composição de imagens. Callow (2005), nesse contexto, enfatiza que muitos professores abordam facilmente a dimensão afetiva ao trabalharem textos visuais em sala de aula, mas “implementar conscientemente experiências nos três aspectos pode ser poderoso.” (CALLOW, 2005, p.17, tradução nossa).

Para incrementar os estudos pertinentes a esta pesquisa, é muito importante abordarmos as teorias do metadiscorso visual, visto que a dimensão metadiscursiva é fundamental para o desenvolvimento do letramento lexicográfico e que ela se funde, também, com todas as três dimensões apontadas por Callow (2015).

Na próxima subseção da desta tese, apresentamos os estudos de Kumpf (2000) e estabelecemos um modelo categórico do metadiscorso visual com base nesse autor.

3.2 Metadiscorso visual

O termo metadiscorso é utilizado para se referir a um recurso retórico bastante comum – e fundamental - em textos orais e escritos. Em 1959, o termo foi utilizado por Harris para se referir às passagens do texto que contêm informações de importância secundária (MORAES, 2005). Posteriormente, Vande Kopple (1985) caracterizou-o como escrita sobre a escrita, ou seja, tudo o que não contempla o assunto abordado, e sim a tessitura do texto. Já Crismore (1989) teorizou sobre o termo definindo-o como o discurso do autor sobre seu próprio discurso, ou a intrusão do autor, de forma explícita ou não; ademais Vande Kopple (1985) define-o como discurso sobre o discurso ou comunicação sobre a comunicação.

Tendo em vista essas teorizações, Fechine (2013, p.31) afirma que “todo texto possui dois níveis: no primeiro, são fornecidas informações acerca do conteúdo,

e, no segundo, são utilizados elementos que auxiliam o leitor a organizar, classificar, interpretar, avaliar e reagir a essas informações.”.

Dentro das teorias do metadiscurso, com a aceitação das teorias referentes à multimodalidade textual, o metadiscurso visual passou a ser bastante estudado. Kumpf (2000) foi o precursor nos estudos metadiscursivos no campo visual propondo que o metadiscurso de um texto também pode ser constituído por elementos visuais, como *layout*, cores, tipografia e imagens. Sendo assim, fica clara a interação e a complementação entre os recursos verbais e visuais, o que torna fundamental analisar como estes auxiliam na organização do conteúdo do texto e influenciam na recepção desse conteúdo por parte do leitor. Para tanto, Kumpf (2000) propõe dez categorias para análise do metadiscurso visual nos textos: Primeira impressão; Robustez; Convenção; Blocos; Esqueleto externo; Consistência; Custo; Atração; Interpretação; e Estilo.

Com base nas dez categorias metadiscursivas visuais propostas por Kumpf (2000), recategorizamos o metadiscurso visual em cinco classes: **Primeiro olhar subjetivo**; **Expectativas estruturais externas**; **Blocos organizacionais**; **Coerência de estilo**; e **Coerência verbo-visual**.

3.2.1. Primeiro olhar subjetivo

O **Primeiro olhar subjetivo** é uma classe que tem como base três categorias apontadas por Kumpf (2000) (Primeira impressão, Robustez e Custo) e mescla-se com as três dimensões definidas por Callow (2005).

Ao ser iniciada a leitura de um texto, os elementos visuais determinarão o primeiro contato do leitor com o documento e definirão a maneira como esse receberá o texto. Se o texto agradar o leitor inicialmente, ele prosseguirá a leitura; caso contrário, a atividade leitora será interrompida.

Um documento que apresenta uma boa impressão gráfica e um bom material de apresentação, como capa atrativa, letras, cores nítidas, figuras bem definidas e papel de boa qualidade, causará um bom impacto na recepção por parte do leitor. Claro que é de fundamental importância o conteúdo do texto, mas uma boa apresentação despertará interesse logo no primeiro contato do leitor com o texto.

Além disso, quando o leitor pretende iniciar a leitura de um texto, certamente o tamanho e o volume do documento influenciam no primeiro olhar e, conseqüentemente, no julgamento que ele fará do documento. Um exemplo prático disso são as obras lexicográficas. Segundo Fachine (2013, p.38), baseando-se em diversos estudos metalexográficos, “um dicionário volumoso, por exemplo, poderá ser avaliado por alguns como completo, mas por outros como prolixo”.

Dentro dessa classe, destacamos que a disposição dos elementos gráficos e as cores presentes nas capas dos dicionários são elementos essenciais para a decisão de um possível consulente prosseguir ou não com a leitura da obra. O efeito do primeiro olhar ganha ainda maior relevância quando se trata de crianças leitoras, já que, como já discorremos nesta pesquisa, elas se interessam muito mais pela diversidade de modos semióticos do que simplesmente pelo texto verbal.

Ressaltamos a subjetividade dessa classe tendo em vista que o primeiro olhar lançado por um leitor não será exatamente o mesmo que o de outro consulente. As experiências e gostos pessoais também serão importantes fatores a serem levados em consideração ao analisarmos essa classe.

Na Figura 18, observamos a capa da obra lexicográfica infantil *Aurelinho*. Dicionário Infantil da Língua Portuguesa (2008) e percebemos o uso de desenhos e cores vibrantes, o que pode ser importante no momento de uma criança optar por uma obra.

Figura 18- Capa da obra *Aurelinho* (2008)



Fonte: Ferreira (2008)

3.2.2. Expectativas estruturais externas

A classe denominada de **Expectativas estruturais externas** tem como base três categorias apontadas por Kumpf (2000) (Convenção, Esqueleto externo e Estilo) e também funde-se com as dimensões apontadas por Callow (2005).

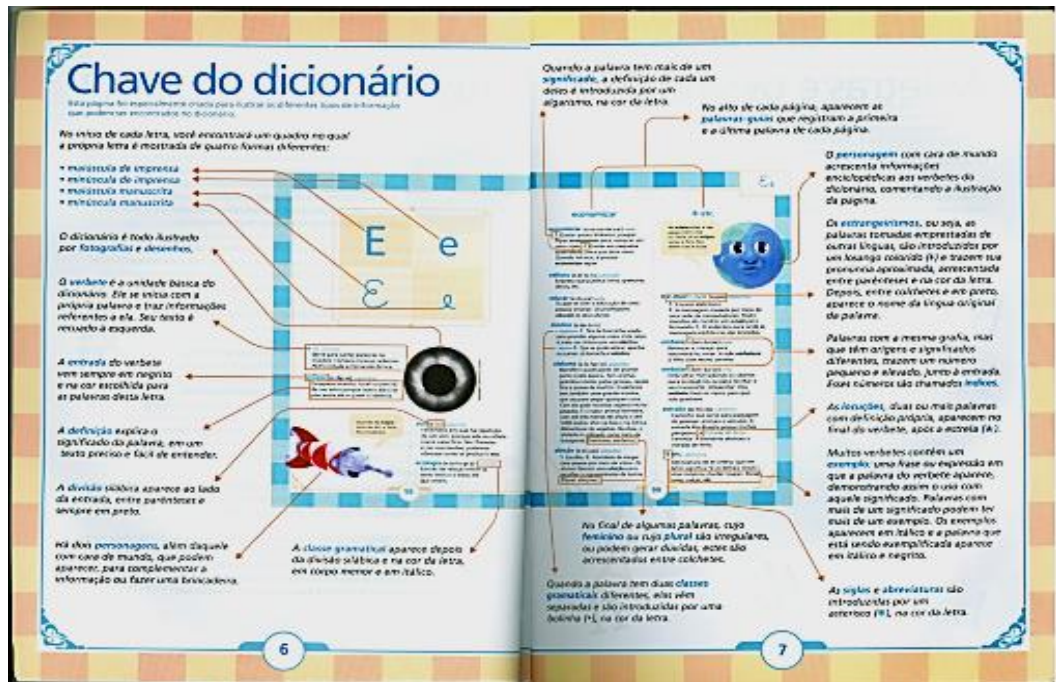
Essa classe faz referência ao que o leitor espera de um texto que se enquadra em determinado gênero textual e, dessa forma, ao com que o leitor espera se deparar quando se trata da aparência do documento, a qual engloba as pequenas partes que o compõem, como paginação, títulos, sumários, notas de rodapé, dentre outros. Isso causa expectativas no leitor em virtude da familiaridade ou disparidade que o texto apresenta com relação a um modelo já consagrado.

Segundo Fachine (2013, p.39), “o estilo de um documento pode ser dependente de uma convenção, o que, de certa forma, limita a criatividade do autor, pois, nesse caso, o estilo deverá seguir um padrão pré-determinado”. Trazendo essa realidade para o contexto das obras lexicográficas, seria bastante frustrante para um leitor, ao abrir um dicionário, deparar-se com uma organização diferente do que a esperada para os gêneros lexicográficos. O dicionário precisa ser bem-estruturado e trazer elementos que norteiem a leitura e o manuseio da obra. Assim, lista de abreviaturas, conteúdo anteposto e posposto devem ser trazidos de maneira organizada e serem facilmente identificados.

Os recursos informatizados também compõem a classe das **Expectativas estruturais externas**, já que eles aumentam o leque de possibilidade composicionais de um texto. Quanto a isso, é necessário ter cautela para que o documento não possua excesso de informações visuais, o que pode confundir o leitor.

O que se observa em muitos dicionários, principalmente nos ilustrados, é a presença de recursos que poluem visualmente e que, conseqüentemente, prejudicam a fluidez leitora. Vetores representados com traços pontilhados ligando elementos postos muito distantes é um exemplo de poluição visual nessas obras. Como exemplo, trazemos o dicionário *Aurelino* (2008), o qual possui muitos vetores no decorrer de toda a sua mega, macro e microestruturas.

Figura 19- Exemplo de utilização de vetores



Fonte: Ferreira (2008)

3.2.3 Blocos organizacionais

A classe denominada de **Blocos organizacionais** é composta tendo como referência duas categorias de Kumpf (2000): Blocos e Atração.

A organização do conteúdo de um documento em partes visuais interdependentes auxilia a sua compreensão por parte do leitor. A leitura ininterrupta tornaria o texto denso e acabaria por sobrecarregar e confundir o interlocutor, assim, possivelmente, a ausência de uma sistematização textual poderia gerar desinteresse no receptor e uma consequente desistência de leitura.

Os blocos organizacionais, classe que traça um paralelo com a dimensão composicional de Callow (2005), geralmente são delimitados por espaços, caixas, cores ou linhas e são considerados bastante atrativos se forem bem definidos e possuírem consistência e coerência entre si. Esses **Blocos organizacionais** dentro do gênero lexicográfico devem ser visualizados de maneira bem clara e prática dentro dos dicionários. A mudança de um verbete para outro, por exemplo, precisa ser feita de maneira facilmente identificada, assim como a transição de uma letra do alfabeto

para outra e, atendo-se à microestrutura, de uma acepção para outra. Tudo precisa ser bem sinalizado dentro da obra lexicográfica, a fim de facilitar sua leitura e manuseio por parte do consulente.

Na obra *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2010), percebemos uma boa sinalização e divisão dos verbetes distintos em blocos, como podemos visualizar a seguir.

Figura 20- Exemplo de organização em blocos



Fonte: Houaiss (2010)

3.2.4 Coerência de estilo

Tendo como base a categoria denominada de Consciência, de Kumpf (2000), a classe de **Coerência de estilo** trata da permanência de um estilo único e consistente ao longo do texto, o que permite que o leitor absorva com consciência o conteúdo e o caminho que irá percorrer na sua leitura.

A manutenção do estilo é importante e pode ser percebida em pequenos detalhes, como na utilização da mesma fonte ao longo de todo o documento e na coerência do uso de elementos visuais.

Essa **Coerência de estilo** dentro de obras lexicográficas é necessária principalmente no que se refere ao texto visual. Observa-se que uso aleatório de ilustrações e fotografias, sem a manutenção de uma coerência para a escolha dos elementos visuais do dicionário, pode atrapalhar bastante a eficiência esclarecedora do verbete.

Um exemplo claro de manutenção da coerência de estilo é utilizar nos dicionários apenas um tipo de ilustração: desenhos ou fotografias. A obra *Meu Primeiro Dicionário Houaiss (2010)*, por exemplo, utiliza apenas desenhos e justifica essa escolha como sendo mais adequada ao universo das crianças.

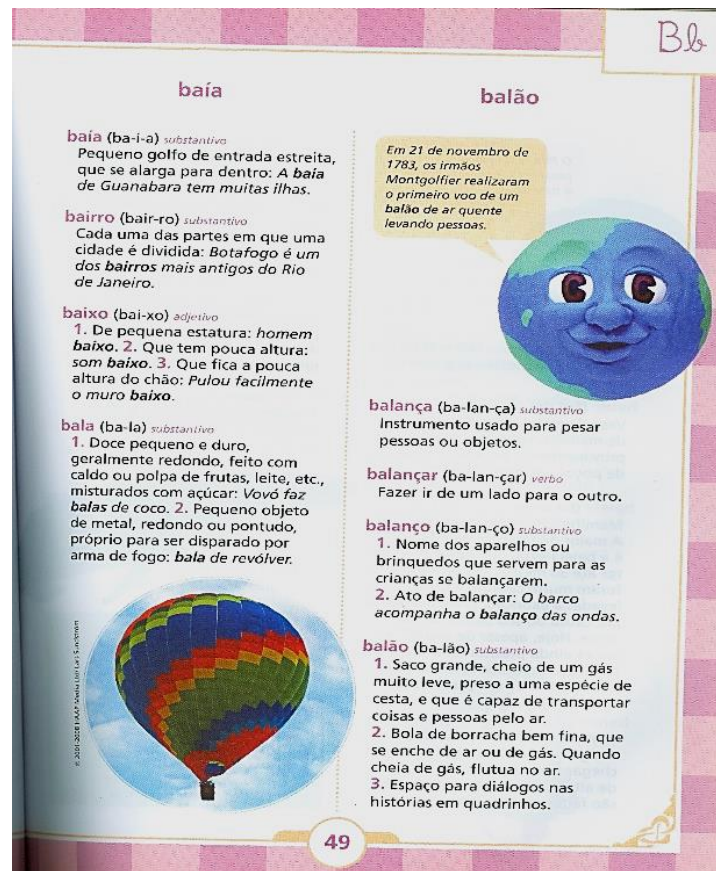
3.2.5 Coerência verbo-visual

A classe intitulada de **Coerência verbo-visual** tem como base a categoria que Kumpf (2000) denomina de Interpretação. A compreensão de recursos visuais dentro de um texto é bastante importante para trazer uma leitura efetiva e promissora para o leitor. Legendas explicativas sobre gráficos e tabelas, por exemplo, apesar de se tratar de linguagem verbal, compõe os elementos do metadiscurso visual por relacionar o meio verbal com o visual.

Em um dicionário ilustrado, por exemplo, as imagens devem estar presentes para compor os verbetes de maneira efetivamente esclarecedora. Não se deve, portanto, selecionar, para compor o texto visual de um dicionário, imagens que podem ser motivos de dúvidas para o leitor.

O dicionário *Aurelinho (2008)* utiliza personagens que explicam alguns pontos dos verbetes, traçando um paralelo entre texto e imagem. Um bom exemplo ocorrido nesse dicionário pode ser visualizado a seguir na apresentação do verbete da palavra balão.

Figura 21- Exemplo de coerência verbo-visual



Fonte: Ferreira (2008)

Sobre o metadiscursos presente nas obras lexicográficas, Pontes (2018) aponta alguns tipos de recursos metadiscursivos visuais. Apresentamos, na sequência, as categorias que esse autor sistematiza.

3.3 Obras lexicográficas e metadiscursos visual

O texto lexicográfico possui vários marcadores metadiscursivos que vão muito além do texto considerado imagético. Os símbolos, os destaques gráficos, as cores presentes nas letras são marcadores discursivos do campo visual e compõem os significados do texto presente nos dicionários, sendo, pois, de fundamental importância para a leitura e o entendimento eficientes desse tipo de gênero.

Pontes (2018) ressignificou categorias presentes em *Typology of the visuals* de Rowley-Jolivet (2002) e na classificação das informações microestruturais de Finatto (1993). Dessa maneira, o autor chegou aos seguintes tipos metadiscursivos

visuais que se fazem presentes em dicionários: **1) Ordenadores estruturais**, como sinais de pontuação, números, símbolos, cor; **2) Visuais figurativos** (figurativos) como imagens, desenhos, fotos; e **3) Visuais escriturais** (escripturais) ou textuais (texts), como abreviaturas, reduções de palavras, palavras-guia, cabeçalhos, etiquetas, legendas de imagens.

3.3.1 Ordenadores estruturais

Finatto (1993) define os ordenadores como marcadores representados por recursos gráficos, sinais de pontuação ou números, que podem sinalizar uma nova busca, acepções diferentes, instruções de substituição etc.

Os números, segundo Pontes (2018), já são utilizados tradicionalmente na lexicografia brasileira para separar as diferentes acepções de uma mesma palavra-entrada. Em alguns dicionários, os números estão presentes para direcionar o leitor a uma outra entrada, compondo as remissivas; ou para diferenciar palavras homônimas.

Na figura 22, observamos um exemplo em que os numerais distinguem as diferentes acepções de uma mesma entrada.

Figura 22- Verbete da palavra Criação



Fonte: Aurélio Ilustrado (2008, p.134)

Já as cores também destacam-se em uma leitura proficiente de um dicionário. No dicionário *Houaiss Ilustrado* (2016), por exemplo, a palavra-entrada vem destacada na cor laranja. Além disso, a hierarquia dentro de um dicionário se utiliza

muito da nitidez da cor, de forma que informações mais importantes trazem o negrito mais evidente do que informações com mais baixo valor informativo.

Na Figura 23, observamos que a palavra-entrada *aceitar* traz um tom de laranja mais forte que a informação gramatical *verbo*.

Figura 23- Verbete da palavra Aceitar

aceitar (a.cei.tar) *verbo* **1** Dizer sim para alguma coisa que é oferecida para você ou que querem que você faça. *Ninguém deve aceitar comida de estranhos.* ➡ Antôn.: *recusar*. **2** Estar de acordo com ideias ou situações, porque acha que são boas ou não pode ir contra elas. *O síndico aceitou as sugestões de obra. O rapaz teve de aceitar o fim do namoro.*
 ~ **aceitável** *adj.masc.fem.*

Fonte: Houaiss Ilustrado (2018, p. 6)

Em relação às cores, Pontes (2018, p. 31) ressalta que “a marcação da cor na entrada do verbete também já é uma convenção, o que não é convencional é o tipo de cor, que não é a mesma para todos os dicionários”. O autor ainda destaca que, como já vimos no tópico anterior, Kumpf (2000) interliga a cor com o que o leitor necessita e espera encontrar em certo tipo de texto. Nesse caso, é necessário que o lexicógrafo deixe claro ao seu consulente as intenções reais das escolhas das cores presentes na obra.

Outro recurso metadiscursivo utilizado nos dicionários são os símbolos, os quais podem se classificar como clássicos e especiais ou motivados (SOUSA apud MARTINEZ DE SOUSA, 1995). Sobre esses símbolos, Pontes (2018, p. 32) explica que

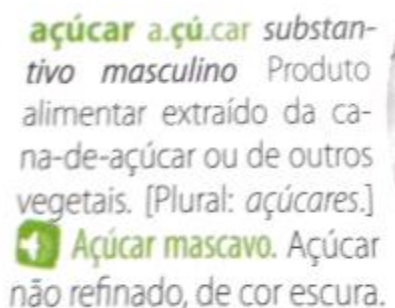
os clássicos são empregados na Lexicografia com seu significado próprio (como os usados para indicar transcrição fonética, para indicar fronteira de palavra, etc.), já os do tipo especial ou motivado são criados por cada lexicógrafo.

A escolha de quais símbolos a serem usados e quais as suas respectivas funcionalidades depende do autor, por isso que esse uso deve ser bem explicado nas páginas iniciais da obra. Ressaltamos que se deve levar em consideração a

complexidade do excesso de utilização desses recursos em dicionários cujos públicos são crianças, pois isso pode dificultar a leitura da obra.

No *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2008), percebemos que não há uma vastidão de símbolos utilizados. Aqueles que se fazem presentes foram explicados nas páginas iniciais da obra. A Figura 24 mostra o símbolo utilizado no verbete *açúcar* na subentrada *açúcar mascavo* para indicar locução.

Figura 24- Verbetes da palavra Açúcar



Fonte: Aurélio Ilustrado (2008, p. 15)

Além desses recursos, os próprios sinais de pontuação são utilizados como marcadores metadiscursivos nos dicionários quando têm a finalidade de, por exemplo, marcar uma série sinonímica que se apresenta como parte da definição de um determinado item lexical; de separar a definição do exemplo; ou de distinguir a definição analítica da série sinonímica.

Na Figura 25, observamos um exemplo em que o uso da pontuação separa a acepção do seu exemplo de uso.

Figura 25- Verbetes da palavra Acidente

acidente a.ci.den.te *substantivo masculino*
 1. Acontecimento que ocorre por acaso, inesperadamente: *Um acidente levou-os a descobrir petróleo no terreno.* 2. Acontecimento ruim, infeliz, de que resulta dano, ferimento, etc.; desastre: *Sofreu um acidente e ficou muito ferido.* 3. Qualquer irregularidade num terreno: *Uma montanha é um acidente geográfico.*

Fonte: Aurélio Ilustrado (2008, p. 14)

Outro recurso bastante importante dentro de uma obra lexicográfica é o tipográfico. Tipos, estilos, tamanhos de letra diversos, combinados por vezes com cores, são auxiliares na identificação das informações buscadas pelo leitor. Quando se trata de um dicionário destinado a crianças, a ênfase nesse tipo de recurso nas palavras-entradas é muito bem-vindo, já que esse público possui menor habilidade quando se trata da identificação de palavras em ordem alfabética.

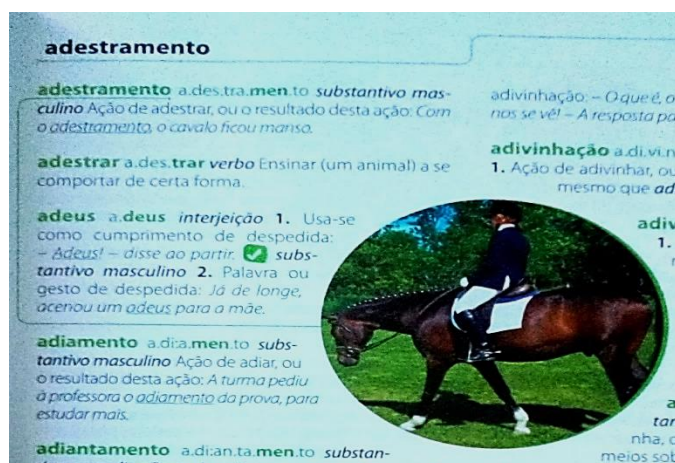
3.3.2 Recursos visuais figurativos

Boa parte dos dicionários voltados ao público que está inserido no Ensino Fundamental I é ilustrada. Quando falamos de ilustração, referimo-nos aos dicionários que são definidos e nomeados como ilustrados, por exemplo, o *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2008) e o *Dicionário Houaiss Ilustrado* (2016).

O que se faz presente muitas vezes nos verbetes ilustrados é o baixo grau de informatividade da parte não verbal do texto. Além disso, a identificação da imagem que faz parte de um verbete é complexa, tendo em vista a má diagramação de algumas obras lexicográficas. Isso causa um mau uso de recursos que poderiam enriquecer o valor informativo do verbete.

Na Figura 26, observamos o verbete da palavra adestramento trazendo o uso de vetores discretos para relacionar a parte verbal e não verbal do verbete, o que pode dificultar a leitura do consulente.

Figura 26- Verbetes da palavra Adestramento



Fonte: Aurélio Ilustrado (2008, p. 17)

3.3.3 Recursos visuais escriturais ou textuais

No gênero verbete, os recursos visuais escriturais e textuais assumem variados marcadores verbo-visuais, os quais funcionam como abreviaturas e legendas.

As abreviaturas são encontradas em grande parte das obras lexicográficas e caracterizam-se como o encurtamento de palavras para economia de espaço. Essas abreviaturas, assim como os símbolos, devem estar presentes de maneira explicativa e clara nas páginas iniciais dos dicionários.

Assim como o recurso dos símbolos, as abreviaturas devem ser utilizadas de acordo com o nível de letramento provável do consulente-alvo da obra. Isso fica mais claro ao percebermos que os termos que denominam as classes gramaticais aparecem inteiros no dicionário infantil do tipo 1 (substantivo, por exemplo) e abreviados e em itálico nos tipos 2 e 3 (sm. para substantivo masculino, por exemplo).

No Dicionário *Houaiss Ilustrado* (2018), dicionário do tipo 2, percebemos o uso de abreviações (subst. fem) no exemplo da Figura 27.

Figura 27- Verbetes da palavra Calça

calça *subst.fem.* ou calças *subst.fem.pl.*
(cal.ça; cal.ças) Peça de roupa masculina ou feminina que fica presa na cintura e cobre cada uma das pernas, geralmente até os tornozelos.

Fonte: Houaiss Ilustrado (2018, p.78)

Já a legenda, segundo Pontes (2018, p.41) é um “elemento verbal que apoia uma ilustração não justaposta ao texto do verbete, cuja função é relacionar a imagem ao respectivo lema”. Conforme o autor, o rótulo de identificação (elemento verbal que apoia uma ilustração através da identificação de uma parte do todo); o rótulo de diferenciação (elemento verbal que apoia ilustrações relativas a nomes que se referem a objetos possuidores de um traço bem característico ou relevante); e o cabeçalho (elemento verbal que serve de suporte para ilustrações muito complexas

e/ou vagas) são considerados recursos escriturais ou textuais que relacionam a imagem ao texto.

Todos esses recursos apresentados são multifuncionais e auxiliam a leitura proficiente de uma obra lexicográfica. Apesar de não existirem critérios fixos que os estabeleçam, ficando a cargo do lexicógrafo a utilização desses, é necessário que haja uma coerência na presença desses marcadores dentro dos dicionários.

Sobre isso, Cordero Monge (2007) enfatiza a importância da organização do verbete, já que a uniformidade presente na microestrutura da obra lexicográfica será o que mais trará benefícios à leitura dessa.

Todos os preceitos teóricos abordados nesta pesquisa, sejam com os quais concordamos ou os quais refutamos, são de extrema importância para o desenvolvimento da nossa análise e para a obtenção de resultados relevantes.

A seguir, apresentamos a teoria relacionada aos estudos da relação texto-imagem.

3.4 A relação texto-imagem

O estudo da relação imagem-texto sempre foi considerado complexo e controverso. Como discutimos anteriormente, alguns teóricos atribuem à imagem a função de adornar o texto verbal. Outros já enxergam a imagem e o texto verbal como modos semióticos que se traduzem, e não que se complementam.

Nossa visão sobre a relação imagem-texto é a de complementaridade. Sendo assim, na nossa perspectiva, a leitura de um texto multimodal requer habilidades e competências que perpassam os diversos tipos de letramentos. Para, inicialmente, entendermos mais um pouco sobre a leitura de textos multimodais, abordaremos algumas concepções de leitura.

Leffa (1999), em seus estudos sobre texto, relembra as concepções de leitura e as distingue em três tipos: a leitura na perspectiva do texto, a leitura na perspectiva do autor e a leitura na perspectiva interativa.

A concepção de leitura na perspectiva do texto foca na compreensão, não apenas na decodificação das palavras, na estrutura e nas pistas textuais deixadas

pelo autor. Nessa perspectiva, o texto é autossuficiente, assim as falhas de compreensão são vistas como erro do leitor.

Por outro lado, a concepção de leitura na perspectiva do leitor trata a leitura como um processo analítico e dedutivo que está nas mãos de quem lê. Dessa maneira, a leitura é dependente apenas dos conhecimentos de mundo do leitor. Gomes et al (2019, p.103) afirma que, nessa concepção, “ler é prever, é conhecer as convenções da escrita. O aluno se apresenta como soberano na construção de significados”.

Em 1967, questionando essas duas concepções de leitura, Goodman sugeriu uma concepção na visão interativa. Nessa perspectiva, a leitura é um diálogo existente entre leitor e autor, já que o leitor contribui para a construção de significados com seus conhecimentos prévios; e o autor, com sua escrita e estruturação dos elementos textuais. O ensino da leitura, nessa visão interativa, prima para que se forme leitores autônomos e críticos que busquem estratégias para a construção de sentidos em um texto.

Essa última concepção, com a qual concordamos e a qual adotamos como norte nesta tese, aproxima-se bastante dos princípios teóricos do texto multimodal, já que a multimodalidade nos mostra que ler é ser capaz de integrar, de maneira crítica, os diversos modos semióticos que um texto apresenta e construir significados com o todo textual. Esse é um grande desafio para a Pedagogia Multimodal: trazer ao ensino-aprendizagem mecanismos para a formação de leitores com essas habilidades.

Nessa perspectiva interativa de leitura, o texto multimodal possui escolhas composicionais feitas no processo de produção, o que ressalta a necessidade de se estudar a relação entre os seus elementos, que se dá de maneira planejada, e não aleatória. Dessa maneira, a composição textual e o conhecimento prévio do leitor interagem de forma construtiva, a partir daí o texto ganha significados.

Para um melhor entendimento sobre a composição dos textos multimodais, tão importantes hoje para a aprendizagem e compreensão do mundo, é necessário abordarmos teorias que estudam a relação imagem-texto.

Barthes (1977) realizou os primeiros estudos da relação texto-imagem, categorizando-a de três formas: **ancoragem**, **ilustração** e **relay**.

A **ancoragem**, de acordo com esse autor, traz o texto como condutor dos sentidos da imagem de forma a servir como um guia para o observador compreender

a imagem. Já a **ilustração** apresenta uma relação na qual a imagem esclarece o texto, deixando clara a sua relevância para a construção de sentido. Já o **relay** traz uma ideia de complementaridade entre texto e imagem. Os balões de histórias em quadrinhos são um bom exemplo disso, já que imagem e texto, nesse gênero, compõem o sentido do todo.

Na sequência, apresentamos um quadro ilustrativo das categorias definidas por Barthes (1977) em seus estudos da relação texto-imagem.

Quadro 11- Relação texto-imagem segundo Barthes (1977)

RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM SEGUNDO BARTHES (1977)
Ancoragem
Ilustração
Relay

Fonte: elaborado pela autora com base em Barthes (1977)

Martinec e Salway (2005), com base nos trabalhos de Barthes (1977) e na GDV de Kress e van Leeuwen (1996; 2006), desenvolveram um sistema de categorização da relação imagem-texto com base em dois tipos de ligação: as de **status** e as **lógico-semânticas**.

As relações de *status* podem se dar de forma **igual** ou **desigual**. A relação igual pode ser **independente** ou **complementar**: a relação de independência ocorre quando texto e imagem não modificam um ao outro, possuindo um grau de informatividade paralelo; a relação de complementaridade é perceptível quando texto e imagem modificam-se mutuamente, apesar de serem compreendidos separadamente.

Já as relações **lógico-semânticas** podem ser de **expansão** ou de **projeção**. A relação de expansão pode ser de **elaboração**, **extensão** ou **projeção**. A categoria de elaboração se subdivide em **exposição** e **exemplificação**: a relação de exposição ocorre quando texto e imagem possuem o mesmo nível de generalidade de forma que um reforça o outro; a relação de exemplificação ocorre quando texto e imagem têm diferentes tipos de generalidade.

Já a categoria de **extensão** se subdivide em **acréscimo** ou **divergência**: a relação de acréscimo ocorre quando a informação adicionada pela imagem ou pelo texto tem relação com a apresentada pelo outro modo; a relação de divergência ocorre quando a informação trazida pelo texto ou pela imagem é oposta à apresentada pelo outro modo. Além disso, há a relação de **ampliação**, que ocorre quando o texto e a imagem qualificam um ao outro em termos de causa, modo, tempo e espaço.

Já as relações de projeção podem ser de **locução** ou de **ideia**. A relação de locução possui a citação das próprias palavras emitidas em um modo no outro modo. Os balões de falas nas tirinhas são exemplo de locução. Já na relação de ideia, há o relato de um significado aproximado nos dois modos, como ocorre em balões de pensamentos de tirinhas ou em diagramas ilustrativos.

Para um bom entendimento dessas classificações, apresentamos um quadro organizador dessas categorias.

Quadro 12- Relação texto-imagem segundo Martinec e Salway (2005)

RELAÇÃO IMAGEM-TEXTO SEGUNDO MARTINEC E SALWAY (2005)					
RELAÇÕES DE STATUS		RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS			
Igual	Independentes	Expansão		Projeção	
	Complementares				
Desigual		Elaboração	Exposição	Locução	Ideia
			Exemplificação		
		Extensão	Acréscimo		
			Divergência		
		Ampliação			

Fonte: elaborado pela autora com base em Martinec e Salway (2005)

Assim como Martinec e Salway (2005), Theo van Leeuwen, em sua obra *Introducing Social Semiotics* (2005), ofereceu uma contribuição ao desenvolver uma

proposta com categorias de análise com base no estudo de Roland Barthes (1977). A partir das noções de ancoragem, ilustração e *relay*, de Roland Barthes, van Leeuwen propõe categorias para se analisar a relação entre texto e imagem.

Theo van Leeuwen aponta que existem dois tipos básicos de relação entre texto e imagem que se subdividem: **Elaboração** e **Extensão**. A noção de **Elaboração** diz respeito a quando um modo repete ou reafirma o outro, explicando-o ou tornando-o mais específico, e compreende a explicação e a especificação. Para o autor, a especificação ocorre nos casos em que o texto explica a imagem (corresponde à ancoragem de Barthes), ou a imagem explica o texto (corresponde à ilustração). A explicação ocorre quando o texto parafraseia a imagem ou vice-versa, ou seja, um é apenas a reprodução literal do outro.

Por sua vez, a relação de **Extensão** mostra que a relação entre texto escrito e imagem se realiza quando uma informação nova se relaciona com uma informação já conhecida, cuja extensão pode se dar por: similaridade, em que o conteúdo do texto é similar ao da imagem; contraste, em que o conteúdo do texto contrasta-se ao da imagem; e, por fim, complemento, em que o conteúdo da imagem adiciona informações ao conteúdo do texto e vice-versa.

Para um melhor entendimento, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 13- Categorias de van Leeuwen (2005): relação texto-imagem

Elaboração	explicação
	especificação
Extensão	contraste
	similaridade
	complemento

Fonte: elaborado pela autora com base em van Leeuwen (2005)

Na sequência, podemos observar uma relação de **elaboração** do tipo explicação.

Figura 28-Exemplo de Elaboração por explicação



Fonte:< <http://www.ung.br/noticias/ung-faz-campanha-e-alerta-sobre-os-maleficios-dofumo>> Acesso em 15 de agosto de 2019.

Na Figura 28, observamos uma campanha contra o fumo. A relação entre imagem e texto, segundo van Leeuwen (2005) é de Elaboração por explicação, pois a parte verbal “Por amor não fume” e o símbolo de proibido fumar com o formato de coração, que corresponde à imagem, são equivalentes, de modo a haver um parafraseamento entre os dois modos.

A seguir, a Figura 29 mostra um caso de **Elaboração** do tipo especificação. Nessa situação, percebemos que a imagem se encontra subordinada à parte do texto, pois, para que possamos entender o sentido dela, precisamos relacioná-la às palavras *cache* e *poder*. Desse modo, a imagem é explicada pelo texto.

Figura 29-Exemplo de Elaboração por especificação



Fonte:< <https://cacheia.com/2016/01/a-revolucao-na-industria-de-cosmeticospara-cabelos-crespos/>> Acesso em 15 de agosto de 2019.

A Figura 30, adiante, nos mostra uma situação em que a relação texto-imagem é de **Extensão** do tipo contraste. Nesse caso, podemos observar que o texto verbal “Bebida e carnaval e direção. Seus planos não combinam com essa mistura” traz uma nova informação não possível de ser transmitida pela imagem. Percebemos também que a carga negativa da parte principal do texto “Bebida e carnaval e direção” apresenta uma divergência da carga semântica positiva referente ao carnaval que é retratada na imagem. Dessa maneira, fica claro que texto e imagem se contrastam.

Figura 30- Exemplo de Extensão por contraste



Fonte: < <https://esbrasil.com.br/detran-carnaval-2018/> > Acesso em 15 de agosto de 2019.

A Figura 31, logo na sequência, é um exemplo de relação de **Extensão** por similaridade. Nesse caso, observamos uma campanha de doação de órgãos. A parte verbal “Pare de desperdiçar vida. Doe órgãos” e a imagem que compõe uma metáfora do desperdício de órgãos que poderiam servir para doação fazem-nos perceber que a mensagem transmitida em cada um dos modos é similar ao outro.

Figura 31-Exemplo de Extensão por similaridade



Fonte: < <https://temporalcerebral.com.br/melhores-campanhas-publicitarias-2017-1/> > Acesso em 15 de agosto de 2019.

Já a Figura 32 mostra um caso de **Extensão** por complemento. O exemplo nos mostra um caso em que a imagem é mais genérica e é complementada pelo texto. A imagem da bebida industrializada sendo posta em um copo ganha sentido somente com a especificação do assunto trazido no componente verbal da campanha de conscientização sobre rotulagem.

Figura 32-Exemplo de Extensão por complemento



Fonte: < <http://actbr.org.br/comunicacao/boletim/2017-10/> > Acesso em 15 de agosto de 2019.

A teoria da relação texto-imagem organizada por van Leeuwen (2005) é considerada por nós mais objetiva e precisa ao compararmos-la com outras teorias apresentadas neste trabalho. Por essa razão, escolhemos a categorização desse autor para embasar parte da análise da presente nesta tese.

Tendo sido apresentado o referencial teórico que compõe o alicerce da deste trabalho, apresentamos, a seguir, a metodologia adotada e os planos traçados para o alcance de nossos objetivos.

4 METODOLOGIA

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como os recursos metadiscursivos visuais das obras lexicográficas e a relação texto-imagem presente nos verbetes podem, efetivamente, contribuir para atração do leitor pela obra lexicográfica e para a compreensão, por parte do usuário, do significado do vocábulo.

Para isso, utilizamos a teoria do metadiscorso visual (Kumpf, 2000); de Pontes (2018); os estudos da relação texto-imagem, com foco em van Leeuwen (2005); e os estudos metalexográficos, que são essenciais para entendermos as estruturas, as tipologias e os propósitos das obras lexicográficas; lançando mão de uma pesquisa de base qualitativa, com um viés quantitativo, de caráter descritivo-comparativo, na qual nos utilizamos de dois dicionários escolares ilustrados para o Ensino Fundamental I: *Dicionário Houaiss Ilustrado* (2016), o qual, a partir desse momento, **denominamos dicionário H**; e *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2008), o qual **denominamos dicionário A** deste momento em diante.

Em seguida, discutimos sobre a natureza desta pesquisa.

4.1 Natureza da pesquisa

A nossa pesquisa se enquadra no tipo de abordagem qualitativa de natureza aplicada. Segundo Paiva (2019), a pesquisa aplicada se caracteriza por gerar novos conhecimentos, resolver problemas e inovar. Além de aplicada, de acordo com essa mesma autora, a nossa pesquisa se caracteriza por ser primária, já que trabalhamos com dados colhidos por nós.

Definimos este trabalho como sendo de abordagem qualitativa pelo fato de ele, conforme Paiva (2019), acontecer no mundo real e buscar compreender e descrever fenômenos sociais; e descritiva, por descrever fenômenos e já partir de algumas informações acumuladas sobre o tema investigado.

Além de possuir essas características metodológicas, nossa pesquisa se insere no rol dos trabalhos e estudos em Linguística Aplicada, visto que analisamos obras lexicográficas buscando compreender a relação dos elementos verbais e visuais com base nas categorias metadiscursivas visuais e na relação texto-imagem e que a Lexicografia pertence à Linguística Aplicada. Além disso, a inserção dessa pesquisa

no universo da escola a torna mais concreta, pois as relações obra-consulente e aprendiz-texto verbo-visual podem ser estudadas com mais propriedade.

A seguir, apresentamos como se deu a escolha das obras lexicográficas que serão estudadas nesta pesquisa.

4.2 Escolha das obras lexicográficas utilizadas na pesquisa

Para esta pesquisa, decidimos trabalhar com, tendo como base os critérios de classificação de dicionários do PNLD do ano de 2012 (ver quadro 3, p.53), as obras lexicográficas do tipo 2, que são destinadas aos usuários na fase de curso do Ensino Fundamental I. A escolha das obras se deu tendo como base o prestígio advindo da autoria dos dicionários, segundo divulgações por meio de veículos midiáticos não especializados em Lexicografia, como a revista *Época* e *Veja*. Atemo-nos a esse critério tendo em vista que os usuários escolares de dicionários os escolhem pela fama que possuem no mercado editorial, e não pelos estudos críticos especializados no assunto.

O primeiro dicionário escolhido foi um de autoria de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e foi selecionado pelo PNLD de 2012. O autor possui um prestígio tão grande quando se trata da confecção de obras lexicográficas que sua “marca”, como coloca Biderman (2003), virou sinônimo de dicionário. Para nossa análise, foi escolhido o dicionário *Aurélio Ilustrado*, lançado em 2008, mas impresso em 2017, sendo mantida a mesma versão impressa na primeira edição do dicionário.

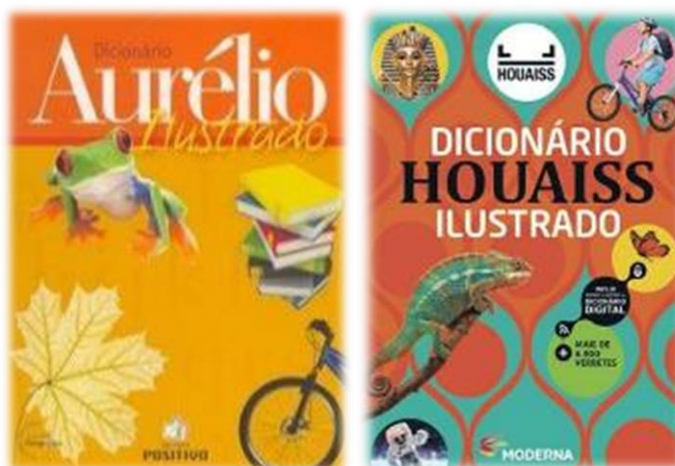
A escolha da segunda obra se deu também levando em conta o prestígio do seu autor segundo a mídia não especializada na área de Lexicografia, porém ele não está entre os dicionários escolhidos pelo PNLD de 2012. Apesar disso, ela é destinada a usuários que cursam séries do Fundamental I e possui todas as características dos dicionários do tipo 2.

Tendo como autor o lexicógrafo Antônio Houaiss, em 2001, foi lançado o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, que logo foi considerado "imbatível" pela revista *Veja*, eleito "o mais completo dicionário brasileiro" pela revista *Época* e consagrado como o grande lançamento editorial de 2001 pela *Revista de Domingo* do *Jornal do Brasil* e pelo *Caderno B*. Outras mídias que também puseram em destaque essa obra lexicográfica foram os jornais *O Globo*, *Jornal da*

Tarde e Estado de Minas. Em decorrência de todo esse prestígio que faz os dicionários *Houaiss* serem um dos mais vendidos, ao lado dos dicionários *Aurélio*, escolhemos o dicionário *Houaiss* do tipo 2 ilustrado mais recente, do ano de 2016: *Houaiss Ilustrado*.

A seguir, podemos observar as capas dos dois dicionários escolhidos para a pesquisa.

Figura 33- Capas dos dicionários utilizados na pesquisa



Fonte Aurélio (2008); Houaiss (2016)

4.3 Escolha do *corpus*

Apresentadas as duas obras utilizadas na nossa pesquisa, explicamos como se deu a escolha do *corpus* formado por verbetes que foram analisados e também utilizados no questionário e nas atividades aplicadas com os alunos.

Dentre os verbetes desses dois dicionários, selecionamos aqueles que se adequaram às seguinte exigências: **1. Corresponderem a letra do alfabeto que mais possui entradas ilustradas e coincidentes nos dois dicionários; 2. Serem ilustrados.**

Para delimitar o *corpus*, foi preciso fazer um apanhado geral de todos os verbetes ilustrados nas duas obras em análise e contabilizá-los. O Quadro 14 ilustra esse apanhado de maneira mais clara.

Quadro 14- Apanhado quantitativo de verbetes ilustrados do dicionário A e H

(continua)

Letras	Dicionário A	Dicionário H	Verbetes ilustrados coincidentes nos dicionários A e H
A	47	83	17
B	26	48	11
C	67	91	19
D	28	37	6
E	59	65	23
F	34	46	15
G	17	27	4
H	6	11	2
I	19	29	9
J	6	13	3
K	2	0	0
L	18	27	6
M	34	60	12
N	10	13	3
O	10	18	5
P	46	79	18
Q	5	11	1
R	24	46	11
S	32	46	11
T	26	52	10

Quadro 15- Apanhado quantitativo de verbetes ilustrados do dicionário A e H

(conclusão)

Letras	Dicionário A	Dicionário H	Verbetes ilustrados coincidentes nos dicionários A e H
U	4	11	3
V	14	23	4
W	1	0	0
X	0	1	0
Y	1	0	0
Z	2	2	0
TOTAL	538	839	193

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Quadro 14, percebemos que o **dicionário H** possui mais verbetes com ilustrações se comparado ao **dicionário A**. Vemos também que são 193 verbetes ilustrados coincidentes nas duas obras analisadas. Desses verbetes coincidentes, a letra *E* possui o maior número deles, 23 verbetes. Em decorrência desse fato, a letra *E* foi escolhida como foco da nossa análise. Sendo assim, nosso *corpus* é composto por 46 verbetes, 23 de cada obra analisada, representados pelas seguintes palavras-entrada: *eclipse, égua, embarcação, empinar, encanamento, encosta, enfeite, engarrafamento, engatinhar, enseada, entulho, escultura, esmeralda, esponja, esqueleto, estádio, estátua, estrela-do-mar, estufa, eucalipto, exame, excursão e exposição*.

Vale ressaltar que o **dicionário A** conta com 604 fotografias, não possuindo texto visual de outra natureza, a não ser a fotográfica. Dessas 604 fotografias, 538 são utilizadas nos verbetes ilustrados; as demais são distribuídas no dicionário com outras finalidades e em outras seções, como no sumário, na apresentação e na abertura de uma nova letra alfabética. Já o **dicionário H** conta com 129 recursos

visuais de natureza ilustrativa e 837 fotografias. Desses recursos visuais, 839 são empregados nos verbetes, o restante se distribui, também, em outras seções da obra.

4.4. Pesquisa no contexto escolar

Para a nossa pesquisa no contexto escolar, trabalhamos com alunos de dois níveis escolares: segundo ano e quinto ano do Ensino Fundamental I. Essas séries escolares foram escolhidas por corresponderem respectivamente ao primeiro e último nível de ensino que os dicionários do tipo 2 (destinados ao Ensino Fundamental I) contemplam.

Para a pesquisa, foram selecionados, inicialmente, 6 alunos de cada nível de ensino (totalizando, a princípio, 12 informantes) que estivessem com idades adequadas ao ano escolar em que se encontravam, porém 4 informantes foram excluídos pelo fato de possuírem caligrafias ilegíveis e/ou não terem respondido a todas as questões das atividades. Dessa maneira, os nossos informantes reais são 8 alunos: 4 do 2º ano e 4 do 5º ano do Ensino Fundamental I.

A escolha dos participantes se deu de forma aleatória pelas professoras das turmas, mas sempre respeitando o interesse do aluno de participar ou não da pesquisa. Além de respeitar a vontade do aluno, nossa pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo documento com número de parecer 3.240.034 consta no Anexo A; obteve autorização do Distrito de Educação correspondente à escola participante; da diretoria escolar; dos pais ou responsáveis pelos alunos; e dos próprios alunos. Os modelos dos termos de assentimento de pais e menores de idade constam no Anexo B deste trabalho.

Em um momento anterior da nossa pesquisa, no período de 2018.1, aplicamos um estudo piloto com um aluno do 5º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza para testar os instrumentos (questionário e atividades) aplicados. Após esse teste, os instrumentos foram ajustados para que os objetivos do nosso estudo fossem alcançados com maior eficácia. O aluno que participou da pesquisa piloto também foi devidamente consultado e autorizado pelos seus responsáveis, pela escola em que estudava e pelo distrito de educação ao qual a escola pertence, bem como, obviamente, o próprio aluno concordou em participar da pesquisa piloto.

Os alunos escolhidos para a pesquisa efetiva fazem parte do corpo discente de uma escola da rede municipal de Fortaleza. Essa escola possui padrão arquitetônico definido pelo MEC, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), por isso presumimos que os alunos dessa instituição se encontram em um ambiente físico propício para a aprendizagem, o que justifica nossa escolha por essa instituição.

A escola onde a pesquisa foi realizada possui uma estrutura ampla: corredores largos e pátio espaçoso. Algumas salas de aula são climatizadas, e as que não são possuem ventiladores. A instituição ainda possui biblioteca, sala de informática com acesso à internet, quadra de esportes coberta, refeitório, banheiros para alunos, banheiros para professores e funcionários, secretaria, coordenação e diretoria.

Nessa instituição de ensino, ocorrem aulas para os seguintes níveis escolares: Ensino Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada nível de ensino, no primeiro semestre do ano de 2019, possuía 432, 715, 155 e 84 alunos matriculados, respectivamente; totalizando 1.386 estudantes.

4.4.1 Etapas da pesquisa

Nossas atividades foram divididas em três etapas e aplicadas no semestre 2019.1 com frequência semanal. A seguir, tratamos de cada uma delas. Antes, ilustramos com um quadro resumitivo esses três momentos.

Quadro 16- Resumo das diferentes etapas da pesquisa

SEQUÊNCIA DA ETAPA	DENOMINAÇÃO DA ETAPA	DESCRIÇÃO DA ETAPA
Primeira etapa	Primeiro contato com as obras lexicográficas em estudo	Momento de leitura e interação dos informantes com as duas obras lexicográficas.
Segunda etapa	Questionário conciso sobre as obras lexicográficas em estudo	Momento em que os informantes responderam a um rápido questionário sobre aspectos gerais e comparativos das duas obras lexicográficas.
Terceira etapa	Aplicação de atividades sobre verbetes que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	Momento em que atividades que contêm questionamentos sobre a leitura dos verbetes das obras utilizadas na pesquisa foram aplicadas. Cada aluno foi destinado a um dicionário unicamente e respondeu sempre a atividades referentes a verbetes desse mesmo dicionário durante toda a pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora

A) Primeiro contato com as obras lexicográficas em estudo

Nesse primeiro e importante momento, os alunos foram divididos em dois grupos: o grupo do segundo ano e o grupo do quinto ano. Cada grupo, em horários

distintos, teve a oportunidade de folhear e ler o que desejassem nos dicionários, à medida que suas dúvidas a respeito das obras lexicográficas, de forma geral, eram sanadas e que eles recebiam alguns comandos que os norteariam na leitura do dicionário, como: “escolha uma palavra para buscar no dicionário”, “o verbete que você está lendo possui imagem? Você a encontrou?”, “Você compreendeu esse verbete? O que foi fácil? O que foi difícil?”.

O material disponível durante a pesquisa no contexto da sala de aula era 3 exemplares de cada obra lexicográfica, totalizando 6 dicionários. Dessa maneira, os grupos de alunos, subdivididos em dois subgrupos, tinham acesso individualizado às obras. Assim, enquanto um grupo folheava o dicionário A, o outro folheava o dicionário H, de maneira que sempre havia uma obra para cada aluno (o que acontece em todos os passos da aplicação de questionários e atividades). Esse procedimento foi realizado nos dois grupos, do segundo e do quinto ano, e teve uma duração de aproximadamente 40 minutos em cada um dos grupos.

Adiante, abordamos como se deu o segundo momento, que ocorreu imediatamente após o primeiro contato dos alunos com as obras.

B) Questionário conciso sobre as obras lexicográficas em estudo

Nesse momento da pesquisa, os alunos foram, após o primeiro contato com os dicionários, questionados sobre: 1) a atratividade das capas das obras analisadas; 2) a facilidade ou dificuldade de encontrar palavras-entrada nos dicionários; 3) a fácil ou difícil relação entre o texto verbal e o texto visual nas obras; 4) a opção que fariam por uma das obras e o motivo dessa escolha.

Os alunos foram chamados em duplas (3 duplas do grupo do segundo ano, 3 duplas do grupo do quinto ano), as duas obras lexicográficas foram postas à disposição deles, e o questionário foi respondido individualmente sem intervenções externas, exceto em algum momento em que os estudantes tinham dúvida quanto ao que estava sendo perguntado.

À medida que uma dupla concluía, outra dupla era chamada para responder ao questionário. Esse segundo momento durou em média 2 horas, o que resultou em torno de 20 minutos para cada dupla.

Ao analisarmos os resultados dos dados colhidos com a aplicação desse questionário, utilizamos como embasamento as teorias metadiscursivas visuais de Pontes (2018) e as classes por nós definidas com base em Kumpf (2000), atendo-nos principalmente às seguintes categorias: ordenadores estruturais, recursos visuais figurativos, primeiro olhar subjetivo, expectativas estruturais externas, blocos organizacionais, coerência de estilo e coerência verbo-visual.

O questionário aplicado com os informantes do segundo e quinto anos consta no APÊNDICE A deste trabalho.

C) Aplicação de atividades sobre verbetes que compõem o *corpus*

Passada a etapa de aplicação do questionário, em um outro dia letivo, iniciou-se a etapa de aplicação das atividades. Nesse momento, os alunos foram divididos em 4 grupos. O primeiro, **denominado de grupo 2.A** (2 de 2º ano, e A de Aurélio), foi composto por 3 alunos do 2º ano que responderam às atividades referentes aos verbetes do **dicionário A**; o segundo grupo, **denominado de grupo 2.H** (2 de 2º ano, e H de Houaiss), foi composto por 3 alunos do 2º ano que responderam às atividades referentes ao **dicionário H**.

O terceiro grupo, **denominado de grupo 5.A** (5 de 5º ano, e A de Aurélio), foi composto por 3 alunos do 5º ano que responderam às atividades referentes aos verbetes do **dicionário A**; e o quarto e último grupo, **grupo 5.H** (5 de 5º ano, e H de Houaiss), foi composto por 3 alunos do 5º ano que responderam às atividades referentes aos verbetes do **dicionário H** (destacamos que, para a análise dos dados, foi excluído 1 aluno de cada grupo por motivos citados anteriormente. Portanto, a partir deste momento, trataremos dos grupos com o quantitativo de 2 alunos).

Percebemos, então, que metade dos alunos do 2º ano trabalharam com o dicionário A, e a outra metade com dicionário H. O mesmo aconteceu com os alunos do 5º ano. Vemos que, no primeiro e segundo momento da pesquisa, momentos em que os alunos têm o primeiro contato com as obras e em que respondem ao questionário, respectivamente; os consulentes trabalharam, de maneira menos íntima e aprofundada, com as duas obras. Ao contrário do que acontece nos dois primeiros momentos da pesquisa, na etapa de aplicação das atividades, cada aluno trabalhou

com a mesma obra, do início ao fim, e respondeu às atividades referentes aos verbetes dessa obra.

Essa escolha se deu pelo fato de que, se o aluno respondesse a questões do verbete *eclipse*, por exemplo, presente no dicionário A e depois respondesse a questões referentes ao verbete *eclipse* presente no dicionário H, suas respostas na atividade do dicionário H poderia está sendo influenciada pela leitura recente que teve do verbete do dicionário A.

Outro motivo pelo qual resolvemos separar os consulentes e destinar-lhes uma obra lexicográfica com a qual trabalhassem até o final da pesquisa é o fato de que, segundo as categorias metadiscursivas visuais de Kumpf (2000), existe a **consciência**, que consiste na expectativa que o leitor tem de que o texto lido possua um mesmo estilo do início ao fim. Mesmo que, nos dicionários analisados, por acaso não tenha sido utilizado na sua composição um estilo coerente do início ao fim da obra, é natural que dicionário A e H, por serem obras diferentes, possuam estilos diferentes. Dessa maneira, não achamos adequado que os participantes de nossa pesquisa trabalhassem com os dois dicionários simultaneamente, visto que os alunos podem se habituar ao estilo de um dicionário e, com isso, obter uma melhora na sua habilidade leitora no geral. Caso contrário, a interpretação dos dados colhidos com a aplicação das atividades poderia sofrer influência negativa da rotatividade das obras, levando-nos a resultados pouco fidedignos.

As atividades aplicadas com os nossos informantes foram organizadas da seguinte maneira: cada grupo respondeu a 8 atividades. Cada atividade aborda 3 verbetes do dicionário A ou H, exceto as atividades A8 e H8, que abordam 2 verbetes apenas. No total, foram elaboradas 16 atividades, que se organizaram da seguinte forma:

- Atividade A.1: aborda os verbetes das palavras eclipse, égua e embarcação do dicionário A;
- Atividade A.2: aborda os verbetes das palavras empinar, encanamento e encosta do dicionário A;
- Atividade A.3: aborda os verbetes das palavras enfeite, engarramento e engatinhar do dicionário A;
- Atividade A.4: aborda os verbetes das palavras enseada, entulho e escultura do dicionário A;

- Atividade A.5: aborda os verbetes das palavras esmeralda, esponja e esqueleto do dicionário A;
- Atividade A.6: aborda os verbetes das palavras estádio, estátua e estrela-do-mar do dicionário A;
- Atividade A.7: aborda os verbetes das palavras estufa, eucalipto e exame do dicionário A;
- Atividade A.8: aborda os verbetes das palavras excursão e exposição do dicionário A;
- Atividade H.1: aborda os verbetes das palavras eclipse, égua e embarcação do dicionário H;
- Atividade H.2: aborda os verbetes das palavras empinar, encanamento e encosta do dicionário H;
- Atividade H.3: aborda os verbetes das palavras enfeite, engarrafamento e engatinhar do dicionário H;
- Atividade H.4: aborda os verbetes das palavras enseada, entulho e escultura do dicionário H;
- Atividade H.5: aborda os verbetes das palavras esmeralda, esponja e esqueleto do dicionário H;
- Atividade H.6: aborda os verbetes das palavras estádio, estátua e estrela-do-mar do dicionário H;
- Atividade H.7: aborda os verbetes das palavras estufa, eucalipto e exame do dicionário H;
- Atividade H.8: aborda os verbetes das palavras excursão e exposição do dicionário H.

Para um melhor entendimento da metodologia no que se refere às atividades e aos grupos de informantes, elaboramos o quadro seguinte.

Quadro 17- Organização de atividades por grupos de alunos

Grupo 2.A	Grupo 2.H	Grupo 5.A	Grupo 5.H
- 2 alunos do 2º ano. - <i>Dicionário Aurélio Ilustrado</i> (2008)	- 2 alunos do 2º ano. - <i>Dicionário Houaiss Ilustrado</i> (2016)	- 2 alunos do 5º ano. - <i>Dicionário Aurélio Ilustrado</i> (2008)	- 2 alunos do 5º ano. - <i>Dicionário Houaiss Ilustrado</i> (2016)

Atividades aplicadas: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8	Atividades aplicadas: H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8	Atividades aplicadas: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8	Atividades aplicadas: H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8
---	---	---	---

Fonte: elaborado pela autora

No total, foram **16 atividades** elaboradas: 8 aplicadas com dois grupos, 8 aplicadas com os outros dois restantes. Relembramos que a quantidade de alunos informantes, inicialmente, eram 12, porém, por motivos esclarecidos anteriormente, apenas 8 foram considerados para a análise de dados.

No momento da atividade, os alunos receberam um dicionário original com o qual trabalharam e responderam questões referentes à obra que lhes foi destinada (dicionário A ou H). O critério de escolha de um dos dois dicionários para cada aluno se deu de maneira aleatória e não houve reclamações por parte dos informantes quanto a isso. As obras lexicográficas foram essenciais para consulta e resolução das atividades, que foram elaboradas tendo um padrão de perguntas como base e uma quantidade média de 8 questões, porém, devido a aspectos peculiares de alguns verbetes, o padrão de perguntas varia minimamente, bem como a quantidade delas.

Os grupos 2.A e 2.H tiveram o mesmo momento de aplicação. O mesmo aconteceu com os grupos 5.A e 5.H. A média de tempo utilizado em cada um desses momentos foi de 50 minutos, ou seja, os informantes levavam em torno de 50 minutos para responder a uma atividade com, em média, 8 questões, as quais abordavam, no geral, 3 verbetes.

A aplicação dos exercícios se deu mediante orientação fornecida aos alunos quanto aos enunciados das questões, no intuito de guiá-los para respostas condizentes com o que estava sendo perguntado no enunciado, porém jamais induzindo-os a desenvolverem algum raciocínio específico.

Cada grupo respondeu, no máximo, a duas atividades em um mesmo dia. O que determinava se os alunos responderiam a duas ou a uma atividade eram as atribuições escolares deles e a liberação dos grupos pelas professoras, já que, em alguns momentos, os estudantes precisavam realizar atividades inadiáveis dentro da sala de aula, como provas ou acompanhamento de novos conteúdos.

Para os casos em que ocorreram a aplicação de duas atividades em um mesmo dia, foram determinados intervalos de aproximadamente 15 minutos entre uma atividade e outra para que os informantes descansassem. Não foi verificado nenhum prejuízo para a qualidade da coleta dos dados em decorrência dessa situação.

Ao analisarmos os resultados dos dados colhidos com a aplicação dessas atividades, utilizamos como embasamento também as teorias metadiscursivas visuais de Pontes (2018) e as classes por nós definidas com base em Kumpf (2000), atendendo principalmente às seguintes categorias: ordenadores estruturais, recursos visuais figurativos, primeiro olhar subjetivo, expectativas estruturais externas, blocos organizacionais, coerência de estilo e coerência verbo-visual.

As atividades aplicadas com os grupos 2.A e 5.A constam no APÊNDICE B; já as aplicadas com os grupos 2.H e 5.H, no APÊNDICE C desta tese.

A seguir, apresentamos como se deu a organização das etapas de análise.

4.5 Organização das etapas de análise e interpretação de resultados

O nosso processo de análise dos verbetes e de interpretação das respostas coletadas com a aplicação de questionário e atividades foi organizado nas seguintes etapas: 1) análise de verbetes; 2) interpretação das respostas fornecidas na aplicação do questionário; 3) interpretação das respostas fornecidas na aplicação das atividades; 4) interpretação da relação entre o resultado da análise de verbetes e o da interpretação da pesquisa no contexto escolar.

Na primeira etapa, foi feita a análise dos verbetes que compõem o *corpus* da nossa pesquisa com base nas teorias da relação texto-imagem de van Leeuwen (2005). Na segunda etapa, foram interpretadas as respostas fornecidas pelos informantes na aplicação do questionário; e, na terceira, foram interpretadas as respostas colhidas com a aplicação das atividades. Em ambas as etapas, esses dados foram analisados de maneira qualitativa, através da descrição, comparação e interpretação das respostas, tendo como base as teorias metadiscursivas visuais de Pontes (2018) e as classes apontadas por nós com base em Kumpf (2000).

Por fim, na quarta etapa, apresentamos uma interpretação da relação entre os resultados obtidos no primeiro passo com os obtidos nos segundo e terceiro

passos. Nessa última etapa, os resultados foram descritos, comparados e analisados de maneira qualitativa com um viés quantitativo.

Adiante, observamos o quadro resumo da organização das etapas de análise e interpretação de resultados.

Quadro 18- Organização das etapas de análise e interpretação de resultados

SEQUÊNCIA DA ETAPA	DENOMINAÇÃO DA ETAPA	DESCRIÇÃO DA ETAPA
Primeira etapa	Análise de verbetes.	Análise dos verbetes que compõem o <i>corpus</i> da nossa pesquisa com base em van Leeuwen (2005).
Segunda etapa	Interpretação das respostas fornecidas na aplicação do questionário.	Interpretação das respostas fornecidas pelos informantes na aplicação do questionário com base nas teorias metadiscursivas visuais.
Terceira etapa	Interpretação das respostas fornecidas na aplicação das atividades.	Interpretação das respostas colhidas com a aplicação das atividades como base nas teorias metadiscursivas visuais
Quarta etapa	Interpretação da relação entre o resultado da análise de verbetes e o da interpretação da pesquisa no contexto escolar.	Interpretação da relação entre os resultados obtidos no primeiro passo com os obtidos nos segundo e terceiro passos.

Fonte: elaborado pela autora

5. ANÁLISE DOS VERBETES

Nesta seção do nosso trabalho, apresentamos a análise dos verbetes que compuseram nosso *corpus* e que foram utilizados nas atividades aplicadas com os alunos. Em um primeiro momento, apresentamos os verbetes utilizados na nossa pesquisa que fazem parte do dicionário A. Em um segundo momento, apresentamos os verbetes que fazem parte do dicionário H.

5.1. Análise dos verbetes que compõem o dicionário A

Iniciamos nossa análise apresentando os verbetes do dicionário A e a classificação categórica da relação texto-imagem de acordo com van Leeuwen (2005). Esse autor apresenta dois tipos de relação texto-imagem: a por Elaboração e a por Extensão. Lembramos que cada uma dessas categorias se subdivide. A Elaboração pode demandar uma relação de explicação ou especificação; e a Extensão, de contraste, similaridade ou complemento.

A seguir, apresentamos um quadro com a classificação dos verbetes utilizados nesta pesquisa retirados do dicionário A segundo a categorização da relação texto-imagem de van Leeuwen (2005).

Quadro 19- Relação texto-imagem dos verbetes do dicionário A

Corpus retirado do dicionário A	Classificação da relação texto-imagem
Verbetes da palavra <i>eclipse</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>égua</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>embarcação</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>empinar</i>	Elaboração por explicação
Verbetes da palavra <i>encanamento</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>encosta</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>enfeite</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>engarramento</i>	Elaboração por explicação
Verbetes da palavra <i>engatinhar</i>	Extensão por similaridade
Verbetes da palavra <i>enseada</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>entulho</i>	Elaboração por explicação
Verbetes da palavra <i>escultura</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>esmeralda</i>	Elaboração por explicação
Verbetes da palavra <i>esponja</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>esqueleto</i>	Extensão por similaridade
Verbetes da palavra <i>estádio</i>	Elaboração por explicação
Verbetes da palavra <i>estátua</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>estrela-do-mar</i>	Elaboração por explicação
Verbetes da palavra <i>estufa</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>eucalipto</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>exame</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>excursão</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>exposição</i>	Extensão por complemento

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos esse quadro, percebemos que, dentre os verbetes utilizados nesta pesquisa retirados do dicionário A, nenhum possui relação texto-

imagem do tipo Extensão por contraste. Verificamos a formação de quatro grupos classificatórios desses verbetes: Grupo 1 (Elaboração por especificação), Grupo 2 (Elaboração por explicação), Grupo 3 (Extensão por similaridade) e Grupo 4 (Extensão por complemento). Adiante, podemos visualizar os verbetes que fazem parte de cada grupo.

Quadro 20- Grupos categóricos da relação texto-imagem do dicionário A

Grupo 1 (Elaboração por especificação)	Grupo 2 (Elaboração por explicação)	Grupo 3 (Extensão por similaridade)	Grupo 4 (Extensão por complemento)
<i>Eclipse</i>	<i>Empinar</i>	<i>Engatinhar</i>	<i>Égua</i>
<i>Encosta</i>	<i>Engarrafamento</i>	<i>Esqueleto</i>	<i>Embarcação</i>
<i>Enfeite</i>	<i>Entulho</i>		<i>Encanamento</i>
<i>Enseada</i>	<i>Esmeralda</i>		<i>Espanja</i>
<i>Escultura</i>	<i>Estádio</i>		<i>Estatua</i>
<i>Estufa</i>	<i>Estrela-do-mar</i>		<i>Eucalipto</i>
<i>Excursão</i>			<i>Exame</i>
			<i>Exposição</i>
TOTAL GRUPO 7	TOTAL GRUPO 6	TOTAL GRUPO 2	TOTAL GRUPO 8

Fonte: elaborado pela própria autora

De acordo com o quadro anterior, percebemos que há um equilíbrio entre as ocorrências de categorias de Elaboração por especificação, Elaboração por explicação e Extensão por complementaridade, porém a quantidade de ocorrências da relação texto-imagem do tipo Extensão por complemento é maior. Já a incidência de relação texto-imagem por Extensão por similaridade é bem baixa.

A seguir, analisamos cada grupo categórico separadamente.

5.1.1 Grupo 1 do dicionário A (Elaboração por especificação)

O Grupo 1 do dicionário A é formado por verbetes compostos por relação texto-imagem de Elaboração por especificação. Esse grupo, composto por 7 verbetes (*eclipse*, *encosta*, *enfeite*, *enseada*, *escultura*, *estufa* e *excursão*), traz, na relação da imagem com o texto, a necessidade da presença de um para o entendimento do outro.

Na sequência, apresentamos os 7 verbetes que compõem esse grupo.

Figura 34- Verbetes da palavra Eclipse (Dicionário A)



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.175)

Figura 35- Verbete da palavra Encosta (Dicionário A)

encosta en.cos.ta *substantivo feminino* Lado inclinado de morro, montanha, etc.: *O desabamento de parte da encosta bloqueou a estrada.*

encostar en.cos.tar *verbo* **1.** Pôr junto; aproximar: *Encostou as cadeiras para dar mais espaço.* **2.** Fechar, sem trancar: *Encostou a porta por causa do barulho.* **3.** Firmar-se, apoiar-se: *Encostou-se na parede para não cair.*

encosto en.cos.to (côs) *substantivo masculino* Parte de móvel, como cadeira, banco, etc., em que alguém, ao se sentar, apoia as costas.



encravar en.cra.var *verbo* **1.** Fixar, pregar (cravo ou prego). **2.** Fixar-se, penetrando; ficar colocado ou enfiado no interior de algo: *O minério do ouro se encrava nas pedras.*

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.185)

Figura 36- Verbete da palavra Enfeite (Dicionário A)



endereçar en.de.re.çar **verbo** **1.** Pôr endereço em: *O professor pediu-me que endereçasse vinte cartas.* **2.** Dirigir-se, encaminhar-se: *Mande seu irmão se endereçar a mim, que eu o ajudarei.*

endereço en.de.re.ço (rê) **substantivo masculino** As informações (nome de rua, número de casa ou de prédio, nome de cidade, etc.) que são necessárias para a localização de um imóvel: *Dei-lhe o endereço da minha casa, e ele deve estar chegando.*
3 **Endereço eletrônico.** O mesmo que **e-mail**.

endurecer en.du.re.cer **verbo** Tornar(-se) duro: *Os exercícios endureceram-lhe os músculos do braço.* *Com o frio, o chocolate endureceu.*

ene e.ne (ê) **substantivo masculino** A letra **n**.

energético e.ner.gé.ti.co **adjetivo** Relativo a energia, ou que a produz: *A energia eólica é uma fonte energética que não polui.*

energia e.ner.gi.a **substantivo feminino** **1.** Força física; vigor: *Está velho, e já não tem energia para trabalhos pesados.* **2.** Firmeza nos atos: *A polícia usou de energia para conter a briga entre os torcedores.* **3.** Força capaz de produzir trabalho, calor, movimento, etc.: *O carvão, a petróleo e o vento são fontes de energia.*

enfeitar en.fei.tar **verbo** **1.** Pôr enfeites em; adornar: *Os alunos enfeitaram a classe para a festa.* **2.** Adornar-se; embelezar-se: *Enfeitou-se para ir ao baile.*

enfeite en.fei.te **substantivo masculino** Aquilo que se põe em alguém ou em algo para o embelezar, valorizar, etc.; adorno: *Os enfeites da árvore de Natal são coloridos.*

185

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.185)

Figura 37- Verbete da palavra Enseada (Dicionário A)

enriquecer en.ri.que.cer verbo 1. Fazer ficar rico: *As minas de ouro que encontrou o enriqueceram.* 2. Desenvolver: *As boas leituras enriquecem nossos conhecimentos.* 3. Ficar rico: *Enriqueceu depois de trabalhar toda a vida.*

enrolar en.ro.lar verbo 1. Dar forma de rolo a: *Enrolam folhas de tabaco para fazer charutos.* 2. Envolver(-se): *Enrolou a criança na manta; Enrolou-se num cobertor.* 3. Embrulhar, empacotar: *Enrolou o presente em papel de seda.* 4. Enganar: *A empresa foi punida por enrolar os consumidores.* 5. Ficar embaraçado, atapalhado: *Enrolou-se ao dizer a mentira.*

enrugar en.ru.gar verbo 1. Tornar marcado de rugas; encher de rugas: *O frio e o vento costumam enrugar a pele.* 2. Cobrir-se de rugas: *Mãe é tão velha, mas já enrugou; Enrugou-se ainda nova.*

ensaboar en.sa.bo.ar verbo 1. Lavar com sabão: *A lavadeira ensaboa a roupa, mas não teve tempo de enxaguar-la.* 2. Passar sabão no próprio corpo: *Ensaboa-se, e só então via que faltava água.*

ensaiar en.sai.ar verbo 1. Submeter algo a uma primeira utilização ou demonstração, para testar as características que deve apresentar: *Santos Dumont ensaiou inúmeros voos em balões antes de inventar o avião.* 2. Realizar repetidas vezes, para aprender: *Ensaíamos a peça de teatro o mês inteiro.* 3. Experimentar; tentar: *Esta criança já ensaiou os primeiros passos.*

enseada en.se.a.da substantivo feminino Pequena baía na costa de mar, lago ou rio.

ensinamento en.si.na.men.to substantivo masculino 1. Ação de ensinar, ou o resultado desta ação; ensino. 2. O conjunto dos conhecimentos a serem ensinados; lição: *Seguirei as ensinamentos do meu mestre.* 3. Exemplo: *Recebeu o castigo merecido, e que isto lhe sirva de ensinamento.*

ensinar en.si.nar verbo 1. Transferir a alguém ensinamentos sobre algo: *O dever do professor é ensinar os alunos.* 2. Ministar o ensino de: *Aquele professor ensina Matemática à turma da tarde.* 3. Adestrar, ensinar: *Ensinam animais.*

ensino en.si.no substantivo masculino Transmissão de conhecimentos; instrução.

ensolarado en.so.la.ra.do adjetivo Iluminado pelo Sol: *Aproveitou a tarde ensolarada para passear na praia.*

ensopar en.so.par verbo Molhar(-se) muito; encharcar(-se): *A chuva caiu de repente e nós ensopou; Ensapou-se porque não tinha guarda-chuva.*

entalar en.ta.lar verbo O mesmo que engasgar (3): *Entalou-se com miolo de pão.*

entanto en.tan.to advérbio Usado na locução **8** *No entanto*. Mas, porém, contudo: *Pediu-me que o acompanhasse; no entanto, não esperou por mim.*



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.188)

Figura 38- Verbete da palavra Escultura (Dicionário A)

escultura es.cul.tu.ra *substantivo feminino* **1.** Arte de esculpir. **2.** Obra de arte que se obtém esculpindo: *O que esta escultura representa?*

escurecer es.cu.re.cer *verbo* **1.** Tornar escuro: *Apagaram as luzes para escurecer o quarto; Escureceu os cabelos com tinta.* **2.** Diminuir a luminosidade de; obscurecer: *As nuvens escureceram o dia.* **3.** Tornar-se obscurecido: *Sua vista escureceu-se e ele caiu.* **4.** Cair a noite; anoitecer: *No inverno escurece mais cedo.*

escuridão es.cu.ri.dão *substantivo feminino* Estado do que é escuro; falta de luz; escuro: *A escuridão fez com que se perdessem na mata.* [Plural: escuridões.]

escuro es.cu.ro *adjetivo* **1.** Em que há falta de luz; que tem pouca ou nenhuma claridade: *A noite estava escura, não havia luz.* **2.** De coloração próxima ao negro ou ao marrom: *O sol forte torna a pele escura.* **3.** O mesmo que escuridão: *Gosto de dormir no escuro.*

escutar es.cu.tar *verbo* **1.** Ficar atento para ouvir: *A professora pediu que todos escutassem.* **2.** Ouvir: *Ele escutei o toque da campainha.* **3.** Prestar atenção aos conselhos de alguém: *José sempre escuta os pais.*

esfarrapado es.far.ra.pa.dô *adjetivo* Que está em farrapos: *Perdeu-se na floresta e voltou com as roupas esfarrapadas.*

esfera es.fe.ra *substantivo feminino* Figura geométrica que é um corpo redondo em que todos os pontos têm a mesma distância do centro: *A Terra tem a forma de uma esfera achatada nos polos.*

esférico es.fé.ri.co *adjetivo* Em forma de esfera: *Os planetas são esféricos.*

esferográfica es.fe.ro.grá.fi.ca *substantivo feminino* Caneta em cuja ponta há uma esfera metálica que regula a saída da tinta.

esfinge es.fin.ge *substantivo feminino* Monstro imaginário, um leão alado com cabeça e busto humanos, que matava os viajantes quando não desfavavam o enigma que ele propunha.

Arranhar-se: *Esfoiôu-se nos espinhos da árvore.*

esfomeado es.fo.me.a.do *adjetivo* Com fome: *Pedro chegou da escola esfomeado.*

esforçado es.for.ça.do *adjetivo* Que se esforça para conseguir ou fazer algo: *João é um rapaz estudioso e esforçado.*

esforçar-se es.for.çar-se *verbo* Empregar todas as forças para conseguir algo; encher-se de coragem, de ânimo: *Tanto se esforçou, que conseguiu o emprego.*

esforço es.for.ço (fôr) *substantivo masculino* Atividade em que alguém faz uso de todas as suas forças para atingir um fim: *Subir a escadaria foi um grande esforço para a minha avó.*

esfregar es.fre.gar *verbo* **1.** Apoiar uma coisa contra outra, fazendo pressão e movimento de vaivém: *Os homens pré-históricos faziam fogo esfregando duas pedras.* **2.** Passar repetidamente a mão, ou um objeto apropriado, pela superfície de um corpo, para limpar, produzir ou aumentar o calor, etc.: *A enfermeira esfregou minhas pernas doloridas com uma pomada; A lavadeira esfrega a roupa para limpá-la melhor.*

esfriar es.fri.ar *verbo* **1.** Tornar frio: *A água gelada esfriou os meus pés.* **2.** Tornar-se frio: *Com a neve, a temperatura esfriou.*

esgoelar es.go.e.lar *verbo* Gritar muito, com a boca bem aberta: *Como todos se esgoelavam, não se entendia nada.*



Figura 39 Verbete da palavra Estufa (Dicionário A)

filmagens, gravações, etc.: o estúdio de um fotógrafo, de um pintor; estúdio de gravação.

estudioso es.tu.di.o.so (ô) **adjetivo** Que gosta de estudar: *Fui um aluno estudioso desde o curso primário.* [Plural: *estudiosos* (ô).]

estudo es.tu.do **substantivo masculino** **1.** Ação de estudar, ou o resultado desta ação: *F preciso muito estudo para aprender bem uma língua.* **2.** Aquilo que é estudado: *Como vão os seus estudos de Astronomia?* **3.** Trabalho literário ou científico sobre um assunto: *Há famosos estudos sobre arte.* **4.** Exame, análise: *Pelo estudo das peças, verificou que se tratava de vegetais fósseis.*

estufa es.tu.fa **substantivo feminino** Construção de material leve, geralmente de vidro, com temperatura e umidade controladas, para cultivo de plantas.



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.210)

Figura 40- Verbete da palavra Excursão (Dicionário A)

excitação ex.ci.ta.ção **substantivo feminino** Ação de excitar(-se), ou o resultado desta ação. [Plural: *excitações*.]

excitar ex.ci.tar **verbo** Provocar uma reação, ou sofrê-la; estimular(-se): *Este remédio excita o apetite; Este jogo excita a curiosidade; Sua imaginação excitou-se com o livro policial.*

exclamação ex.cla.ma.ção **substantivo feminino** **1.** Ação de exclamar, ou o resultado desta ação: *Teve uma ex-*

vem como adubo.

excursão ex.cur.são **substantivo feminino** **1.** Passeio recreativo, ou de estudo: *No excursão, nadamos no rio e coletamos plantas para estudá-las.* **2.** Viagem, geralmente em grupo: *Nossa excursão à Europa durou 21 dias.* [Plural: *excursões*.]

excursionista ex.cur.si.o.nis.ta **substantivo** **de dois gêneros** Pessoa que faz excursão.

execução e.xe.cu.ção (xe = ze) **substantivo feminino** Ação de executar, ou o resultado desta ação: *Levi muito tempo na execução dos deveres.* [Plural: *execuções*.]

executar e.xe.cu.tar (xe = ze) **verbo** **1.** Realizar, efetuar: *Executou o plano que havia concebido.* **2.** Cumprir, efetuar: *Executou todas as tarefas.* **3.** Tocar ou cantar: *Executou várias peças no piano; Execu-*



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.214)

Em todos esses verbetes, percebemos uma relação de dependência da imagem em relação ao texto. As imagens disponibilizadas como partes do verbete não são o suficiente para a compreensão do que é transmitido sem o apoio do texto verbal.

No verbete da palavra *eclipse* (Figura 34), por exemplo, a disposição das luas encobrendo a luz do sol só é possível de ser compreendida por causa da presença do texto verbal. Além disso, o exemplo de uso presente no verbete traz o elemento sol, o que não é visível na imagem em decorrência do que é o próprio fenômeno eclipse. De fato, o entendimento da imagem, nesse caso, está completamente vinculado a um amplo entendimento do texto verbal.

No verbete da palavra *encosta* (Figura 35), uma situação bem parecida com a ocorrida no verbete *eclipse* se faz presente. Ao lermos o verbete, podemos compreender o que é encosta e relacionar esse significado com o que é mostrado na imagem, porém, se visualizarmos apenas a imagem, observaremos uma paisagem que dificilmente apontaríamos como sendo uma encosta. Assim percebemos que o entendimento da imagem como um exemplo imagético de uma encosta está completamente dependente do entendimento do texto verbal. O mesmo ocorre no verbete *enseada* (Figura 37), no qual a imagem retrata uma paisagem que, para ser relacionada a uma enseada, são necessários a leitura e o entendimento do texto verbal.

Já o verbete da palavra *enfeite* (Figura 36) possui um fator que ressalta ainda mais essa relação de dependência texto-imagem para a compreensão: o enquadramento do objeto enfeite. Da maneira como é posta a imagem, o objeto de adorno retratado não é mostrado na íntegra nem em um contexto de uso, o que já ocorre no texto verbal. Dessa maneira, entender a imagem como um enfeite depende da leitura do texto verbal.

O verbete da palavra *escultura* (Figura 38) possui texto verbal com um certo detalhamento e precisão, porém a imagem da escultura utilizada no verbete não é facilmente entendida sem o apoio do texto verbal. O mesmo acontece com o verbete da palavra *estufa* (Figura 39), que traz no seu texto verbal um certo detalhamento, porém a imagem pode ser facilmente confundida com um jardim comum, sendo necessário o texto verbal para o entendimento da imagem.

O verbete da palavra *excursão* (Figura 40) traz duas acepções com exemplos de uso, porém a imagem só é facilmente entendida se o texto for

compreendido. O que torna a imagem mais difícil de ser entendida é o seu recorte e a sua organização narrativa, que não é clara.

Em seguida, apresentamos os verbetes pertencentes ao Grupo 2.

5.1.2 Grupo 2 do dicionário A (Elaboração por explicação)

O Grupo 2 do dicionário A é formado por verbetes compostos por relação texto-imagem de Elaboração por explicação. Esse grupo, composto por 6 verbetes (*empinar*, *engarrafamento*, *entulho*, *esmeralda*, *estádio* e *estrela-do-mar*), traz, na relação da imagem com o texto, um parafraseamento entre esses dois modos.

A seguir, apresentamos os 6 verbetes que compõem esse grupo.

Figura 41- Verbetes da palavra Empinar (Dicionário A)



e

empinar em.pe.nar verbo Deformar-se (a madeira): *A porta da sala empinou.*

empenhar em.pe.nhar verbo Dedicar-se, aplicar-se: *Empenhou-se nos estudos para tirar o primeiro lugar.*

empenho em.pe.nho substantivo masculino Grande interesse, dedicação: *Demonstra empenho nos estudos.*

emperrar em.per.rar verbo Deixar de funcionar; parar: *Como o meu relógio emperrou, não sei as horas.*

empilhar em.pi.lhar verbo Pôr em pilha; amontoar: *Empilhou os tijolos que ia usar.*

empinar em.pi.nar verbo 1. Fazer subir aos ares: *Ganhou uma pipa, e aprendeu a empiná-la.* 2. Erguer-se (a montaria) sobre as patas traseiras: *Assustado, o cavalo empinou.*

empobrecer em.po.bre.cer verbo Tornar(-se) pobre: *A crise econômica empobreceu parte da população; Perdeu o emprego e empobreceu.*

empoeirado em.po.ei.ra.do adjetivo Cheio de poeira.

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.182)

Figura 42- Verbetes da palavra Engarrafamento (Dicionário A)



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.186)

Figura 43- Verbete da palavra Entulho (Dicionário A)

vo masculino Ação de entrelaçar(-se), ou o resultado desta ação.

entrelaçar en.tre.la.çar verbo Juntar(-se), colocando(-se) uns por entre os outros: *Maria entrelaçou os dedos das mãos; Os ramos das duas árvores entrelaçaram-se.*

entretanto en.tre.tan.to conjunção Contudo, no entanto: *Estudou muito, entretanto não tirou boa nota.*

entretenimento en.tre.te.ni.men.to substantivo masculino **1.** Ação de entreter(-se), ou o resultado desta ação. **2.** Aquilo que entretém ou distrai; distração: *Há vários entretenimentos a bordo deste navio.*

entreter en.tre.ter verbo **1.** Desviar a atenção de; distrair: *Entreteve o dono da casa enquanto o cúmplice roubava.* **2.** Divertir com recreação: *O palhaço entreteve as crianças na festa.* **3.** Servir de distração ou de recreação: *Este é um jogo que entretém.* **4.** Divertir-se, recrear-se: *Entreteve-se jogando baralho.*



entrevista en.tre.vis.ta substantivo feminino Conversa com alguém, visando a obter dados, declarações, opiniões para divulgação por jornal, rádio, televisão, etc.: *A entrevista com o Presidente da República durou 30 minutos.*

entrevistar en.tre.vis.tar verbo Fazer en-

entulho en.tu.lho substantivo masculino **1.** Restos inúteis de material acumulados durante construção ou demolição de prédio. **2.** Resto de qualquer coisa.

entupimento en.tu.pi.men.to substantivo masculino Ação de entupir, ou o resultado desta ação.

entupir en.tu.pir verbo **1.** Fazer obstruir, ou obstruir, vedando passagem: *A gordura entupiu o cano do pia; Com os detritos, o ralo entupiu(-se).* **2.** Fazer ficar, ou ficar cheio ou abarrotado: *A multidão entupiu as ruas; Comeram demais, e se entupiram.*

entusiasmado en.tu.si.as.ma.do adjetivo Cheio de entusiasmo: *A plateia entusiasmada aplaudiu de pé o pianista.*

entusiasmar en.tu.si.as.mar verbo **1.** Encher de entusiasmo; animar: *A ideia da excursão entusiasmou os alunos.* **2.** Encher-se de entusiasmo: *Entusiasmou-se quando soube que ganhou o prêmio.*

entusiasmo en.tu.si.as.mo substantivo masculino Sentimento de forte excitação e interesse provocado por algo ou por alguém: *A vitória da seleção causou entusiasmo no país inteiro.*

enumeração e.nu.me.ra.ção substantivo feminino Indicação de coisas uma por uma: *O professor pediu que fizéssemos a enumeração das nossas preferências. [Plural: enumerações.]*

enumeração verbo Fazer a enumeração

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.190)

Figura 44- Verbete da palavra Esmeralda (Dicionário A)

esgotamento

esgotamento es.go.ta.men.tõ *substantivo masculino* **1.** Ação de esgotar(-se), ou o resultado desta ação. **2.** Grande cansaço; exaustão: *O esgotamento impedia-o de prosseguir a caminhada.*

esgotar es.go.tar *verbo* **1.** Tirar ou esvaziar até a última gota: *Esgotou a garrafa virando-a para baixo.* **2.** Beber todo o conteúdo de: *Com um gole, esgotou o copo.* **3.** Desgastar inteiramente; consumir os recursos de: *O agricultor faz de tudo para não esgotar o solo.* **4.** Cansar muito; extenuar: *A longa caminhada esgotou-o.* **5.** Tornar-se exausto; cansar-se: *Esgotou-se de tanto trabalhar.* **6.** Ser vendido (livro, jornal, mercadoria, ingresso, etc.) até o último exemplar.

esgoto es.go.tõ (gõ) *substantivo masculino* **1.** Abertura ou cano por onde escoarem líquidos ou outras matérias. **2.** Sistema de canalização, geralmente subterrâneo, que recebe a água das chuvas e os detritos de habitação.

esgueirar-se es.guei.rar-se *verbo* Mover-se ou retirar-se sem ser notado: *Esgueirou-se entre a multidão para não ser encontrado.*

esguichar es.gui.char *verbo* **1.** Expelir ou sair com força por tubo, cano ou abertura estreita (um líquido): *O encanamento rompeu-se e esguichou água.* **2.** Sair ou brolar com força: *Abiram um poço e o petisco esguichou.*

esguicho es.gui.chõ *substantivo masculino* **1.** Ação de esguichar, ou o resultado desta ação: *O esguicho inundou o pátio.* **2.** Jato de líquido: *B brincava com esguichos.*

esguio es.guiõ *adjetivo* Alto e delgado: *Maria é uma moça esguia.*

esmagar es.ma.gar *verbo* **1.** Comprimir até achatá-lo ou reventar: *Esmagou os grãos de café para transformá-los em pó.* *Esmagou o inseto com o pé.* **2.** Vencer por completo: *Os soldados esmagaram a revolta.*

esmalte es.mal.te *substantivo masculino* Substância que se aplica em estado líquido sobre algo, e que, após a secagem, endurece e

espaçonave

produz película brilhante: *Joana pintou as unhas de esmalte vermelho.*

esmeralda es.me.ral.da *substantivo feminino* Pedra preciosa verde.

esmero es.me.ro (mê) *substantivo masculino* Cuidado especial num serviço ou tarefa: *Faz os deveres com esmero.* *Cuida das plantas com esmero.*

esmigalhar es.mi.ga.lhar *verbo* Reduzir a migalhas: *O menino esmigalhou o pão e o deu aos pássaros.*

esmola es.mo.la *substantivo feminino* Aquilo que se dá a pessoa necessitada: *Como já não pode trabalhar, vive de esmolas.*

esnobe es.no.be *adjetivo* Que tem esnobismo: *Apesar de rico, José não é esnobe.*

esnobismo es.no.bis.mo *substantivo masculino* Atitude de quem se acha melhor do que os outros por ter dinheiro, alta posição social, amigos importantes, etc.

esôfago e.sõ.fa.go *substantivo masculino* Órgão que comunica a faringe com o estômago.

espaçar es.pa.çar *verbo* Criar espaço ou intervalo entre duas ou mais coisas: *Quando aprendemos a escrever, espacamos as letras para facilitar a leitura.*

espacial es.pa.ci.al *adjetivo de dois gêneros* Do espaço (3), ou relativo a ele: *A nave espacial já chegou à Lua.* [Plural: *espaciais.*]

espaço es.pa.ço *substantivo masculino* **1.** O mesmo que *área* (1): *O sítio ocupa um espaço de cinco hectares.* **2.** Lugar mais ou menos determinado que pode ser ocupado por alguma coisa ou por alguém: *Neste automóvel há espaço para cinco pessoas.* **3.** A extensão onde estão a terra, o sistema solar, as estrelas e as galáxias: *Enviamos um satélite ao espaço para colher informações sobre o tempo.* **4.** Intervalo de tempo; período: *Fez a prova no espaço de uma hora.*

espaçonave es.pa.ço.na.ve *substantivo feminino* Veículo espacial geralmente tripulado; nave: *Apollo XI foi a espaçonave que levou o primeiro homem à Lua.*

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.198)

Figura 45- Verbetes da palavra Estádio (Dicionário A)



esse es.se (ês) *pronome demonstrativo* Indica a pessoa ou coisa próxima daquela à qual nos dirigimos, ou que tem relação com ela: *Esse vestido que você comprou tem uma cor muito bonita.* [Feminino: *essa.*]

essência es.sên.cia *substantivo feminino* **1.** Aquilo que é a característica mais importante de um ser ou de uma coisa, e que os distingue: *A amizade é a essência do amor.* **2.** Óleo fino e aromático extraído de certos vegetais: *Este perfume é feito com essência de rosas.*

essencial es.sen.ci.al *adjetivo de dois gêneros* **1.** Muito importante ou necessário: *É essencial que você seja pontualmente, para não se atrasar.* **2.** *substantivo masculino* Aquilo que é mais necessário ou importante: *Viaja apenas com o essencial.* [Plural: *essenciais.*]

estabelecer es.ta.be.le.cer *verbo* **1.** Criar, instituir: *Estabeleceu regras para os seus alunos.* **2.** Determinar, fixar: *Estabeleceram um novo horário para as aulas da casa foi construída sobre estacas de concreto.*

estação es.ta.ção *substantivo feminino* **1.** Lugar onde param trens, ônibus, etc.: *estação rodoviária; estação ferroviária.* **2.** O mesmo que *emissora*: *Esta estação de rádio toca somente música brasileira.* **3.** Cada uma das quatro divisões do ano: primavera, verão, outono, inverno. **4.** Época do ano em que ocorrem certos fenômenos: *Os agricultores aguardavam, ansiosos, a estação das chuvas.* [Plural: *estações.*]

estacionamento es.ta.cio.na.men.to *substantivo masculino* Local onde se estacionam veículos: *não pode entrar, porque o estacionamento estava lotado.*

estacionar es.ta.cio.nar *verbo* Fazer parar um veículo em local adequado ou não, por tempo mais ou menos longo: *É proibido estacionar em portas de garagens.*

estada es.ta.da *substantivo feminino* Permanência, estadia: *Sua estada aqui foi curta.*

estadia es.ta.di.a *substantivo feminino* O mesmo que *estada*: *Sua estadia em nossa casa foi de um mês.*

estádio es.tá.dio *substantivo masculino* Campo de jogos esportivos, com local apropriado para acomodar o público.

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.204)

Figura 46- Verbetes da palavra Estrela-do-mar (Dicionário A)



estrada es tra.da *substantivo feminino* **1.** Caminho que atravessa uma área: *Nesta floresta há uma estrada.* **2.** Qualquer caminho por onde podem seguir ou circular seres e meios de transporte: *A estrada além-Rio de Janeiro atravessa quatro estados.* **3.** Direção, caminho, rumo: *do voltar as estradas da vida.* **4.** Estrada de ferro, ferrovia, Estrada de rodagem, Rodovia.

estrado es tra.do *substantivo masculino* **1.** Armação: *larga e rasa, geralmente de madeira, que é usada como piso, etc., coberta.* **2.** Parte da cama sobre a qual fica o colchão.

estrangular es tra.n.gu.lar *verbo* Impedir a respiração (a alguém, ou a si próprio) apertando-lhe o pescoço, ou apertando o próprio pescoço; sufocar: *foi tentado estrangular o irmão.*

estranhar es tra.n.har *verbo* **1.** Achar estranho (A). Os indígenas *estranharam* os traços dos colonizadores. **2.** Achar espantoso: *Estranhei o seu mau comportamento.* **3.** Manifestar medo, desconfiança, timidez em presença de alguém ou algo: *Como veio do exterior, estranhou o grande cidade.* *Estranhou os ritos cegos, e quase não se comunicava com eles.*

estranho es tra.n.ho *adjetivo* **1.** Fim de comum: *estranho: Protou um relato de um animal estranho com um chefe na festa.* *Sua ideia estranha conquistou o ponto.* **2.** Que é de fora; estrangeiro: *Homens estranhos chegaram à vila.* **3.** Que causa admiração pela novidade: *A estranha descoberta surpreendeu o público.* **4.** Misteioso: *Um crime estranho abalou o cidade.*

estratégia es tra.té.gia *substantivo feminino* **1.** Maneira de dispor-se em guerra: *uma batalha, o*

estrela es tre.la (trê) *substantivo feminino* **1.** Corpo celeste com luz própria, e que produz e emite energia: *O Sol é a única estrela do sistema solar.* **2.** Qualquer corpo celeste: *fica longo tempo observando as estrelas.* **3.** Destino: *fez o mundo com uma boa estrela.* **4.** Artista famoso: *este filme tem várias estrelas.* **5.** Estrela cadente: *O mesmo que meteorito.*

estrela-do-mar es tre.la-do-mar *substantivo feminino* Animal marinho que tem o corpo em forma de estrela. [Plural: *estrelas-do-mar.*]

estrelar es tre.lar *verbo* **1.** Encher-se de cobrir-se de estrelas: *Na noite escura, o céu estrelou.* **2.** Ficar feliz deixando os interiores: *Estrelou de olhos para o café da manhã.* **3.** Trabalhar em filme, peça, etc., como estrela ou como atriz: *Costuma estrelar filmes de televisão.*

estremecer es tre.me.cer *verbo* **1.** Causar tremor: *o solter tremor.* **2.** Erupção do talco: *estremecer e*

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.208)

No verbete da palavra *empinar* (Figura 41), percebemos facilmente a presença da polissemia. Com duas acepções e exemplo de uso para cada uma delas, o verbete também traz duas imagens que parafraseiam cada acepção e, principalmente, cada exemplo de uso. Já o verbete da palavra *engarrafamento* (Figura 42) não traz uma polissemia, havendo apenas uma acepção para a palavra. Tanto o texto verbal quanto a imagem não são muito detalhados e abrem margem para outras interpretações e até para uma busca do significado do verbo engarrafar. Porém, apesar de bem genéricos, podemos constatar que texto e imagem se parafraseiam.

Observando o verbete da palavra *entulho* (Figura 43), constatamos que ele é polissêmico, com duas acepções, porém traz apenas uma imagem que contempla as duas acepções apontadas no texto verbal. Já o verbete da palavra *esmeralda* (Figura 44) é monossêmico e possui texto verbal curto e direto. Ao analisarmos a imagem desse verbete, percebemos que ela também é bem objetiva e que texto e imagem se parafraseiam.

Os verbetes das palavras *estádio* e *estrela-do-mar* (Figura 45 e 46, respectivamente), ambos monossêmicos, também possuem texto claro e direto e imagem objetiva. O parafraseamento entre texto e imagem nesses dois casos também é perceptível.

Adiante, analisamos os verbetes do Grupo 3.

5.1.3 Grupo 3 do dicionário A (Extensão por similaridade)

O Grupo 3 do dicionário A é formado por verbetes compostos por relação texto-imagem de Extensão por similaridade. Esse grupo, composto por 2 verbetes (*engatinhar* e *esqueleto*), traz na relação da imagem com o texto um equilíbrio, assim percebemos que ambos os modos parecem tentar passar a mesma mensagem, porém com suas particularidades.

A seguir, apresentamos os 2 verbetes que compõem esse grupo.

Figura 47- Verbete da palavra Engatinhar (Dicionário A)

e

enfermagem en.fer.ma.gem *substantivo feminino* A função de tratar de pessoas enfermas, ou que necessitam de cuidados especiais com a saúde. [Plural: *enfermagens.*]

enfermaria en.fer.ma.ri.a *substantivo feminino* Quarto em hospital, com várias camas, onde ficam internadas pessoas enfermas.

enfermeiro en.fer.mei.ro *substantivo masculino* Indivíduo que estuda enfermagem, para cuidar de enfermos ou de pessoas muito idosas.

enfermo en.fer.mo (ê) *adjetivo* 1. Que está doente. *substantivo masculino* 2. Aquele que está doente.

enferrujar en.fer.ru.jar *verbo* 1. Fazer criar ferrugem: *A chuva enferrujou o portão.* 2. Criar ferrugem: *As chaves enferrujaram(-se).*

enfiar en.fi.ar *verbo* 1. Fazer passar (um fio) por um orifício: *Enfiou a linha na agulha para costurar.* 2. Meter em fio: *Enfiou as contas para fazer um colar.* 3. Vestir ou calçar: *Enfiou a calça e os sapatos.* 4. Entrar em; penetrar: *Enfiou-se pelo mato.*

enfileirar en.fi.lei.rar *verbo* 1. Pôr em fileira: *Enfileirou os alunos para a chamada.* 2. Dispor-se em fileira; alinhar-se: *Todos se enfileiraram para receber a merenda.*

enfim en.fim *advérbio* Por fim; finalmente: *Conseguiu, enfim, o que tanto queria.*

enforcar en.for.car *verbo* 1. Matar por asfixia, geralmente com corda:

enfraquecer en.fra.que.cer *verbo* 1. Fazer perder as forças: *A má alimentação enfraquece as pessoas.* 2. Perder as forças; debilitar-se: *Esteve vários dias doente e (se) enfraqueceu.*

enfrentar en.fren.tar *verbo* 1. Atacar de frente: *Os soldados enfrentaram o inimigo.* 2. Travar disputa esportiva: *O Flamengo enfrentou o Vasco.* 3. Não fugir a situação ou coisa difícil: *Perdeu-se na floresta e teve de enfrentar a fome.*

enfurecer en.fu.re.cer *verbo* 1. Tornar furioso; encher de furor: *O mau comportamento de João enfureceu seus pais.* 2. Ficar furioso; encher-se de furor: *Os dois se enfureceram e começaram a brigar.*

enganar en.ga.nar *verbo* 1. Fazer acreditar em algo que não é verdadeiro; iludir: *Conseguiu enganar o comprador e vendeu-lhe a mercadoria estragada.* 2. Cometer erro ou engano: *Enganou-se e me deu o troco errado.*

engano en.ga.no *substantivo masculino* Falta de verdade ou de correção naquilo que se diz, faz, vê ou pensa; erro, equívoco: *O engano do guia fez com que todos se perdessem; Um engano nas contas causou um grande prejuízo.*

engarrafamento en.gar.ra.fa.men.to *substantivo masculino* Ação de engarrafar, ou o resultado desta ação.

engarrafar en.gar.ra.far *verbo* 1. Meter em garrafa: *Engarrafou o suco de laranja.* 2. Dificultar a locomoção de veículos, pessoas, etc. em determinado local, causando bloqueio: *Vários ônibus pararam, engarrafando a rua.*

engasgar en.gas.gar *verbo* 1. Produzir coação da garganta: *Uma espinha de peixe o engasgou.* 2. Dificultar a fala de; interromper o discurso porque a emoção o engasgou: *Ter engasgo; entalar-se: Foi comer depressa demais e engasgou(-se).*

engatinhar en.ga.ti.nhar *verbo* Arrastar-se com as mãos e os joelhos apoiados no chão: *Antes de aprender a andar, o bebê engatinha.*

186

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.186)

Figura 48- Verbetes da palavra Esqueleto (Dicionário A)

esqueitista es.quei.tis.ta substantivo de dois gêneros Pessoa que pratica esquite (2).

esquelético es.que.lé.ti.co adjetivo 1. Relativo ao esqueleto: Os músculos esqueléticos unem os ossos e permitem o movimento. 2. Muito magro: Ficou esquelético depois da longa doença.

esqueleto es.que.le.to (lê) substantivo masculino 1. Estrutura que sustenta o corpo de um animal: O esqueleto de uma rã é composto de vários ossos. 2. Conjunto de ossos (de determinada parte do corpo).

esquema es.que.ma substantivo masculino 1. Plano para fazer alguma coisa: Os ladrões fizeram um esquema para roubar a banca. 2. Esboço: Fez um esquema da paisagem.

esquentar es.quen.tar verbo 1. Tornar quente ou mais quente; aquecer: Esquentou a água para o banho. 2. Ficar quente ou mais quente; aquecer: A comida já esquentou. 3. Fazer calor, ou mais calor: Esquentou muito neste verão. 4. Agasalhar: Este cosaco não esquento. 5. Preocupar-se: Não esquente, o perigo já passou. 6. Aquecer-se: Sente junto ao fogo, para esquentar-se.

esquimó es.qui.mó substantivo de dois gêneros 1. Habitante das regiões polares do Alasca, do Canadá, da Groenlândia e da Sibéria. 2. adjetivo de dois gêneros Dos esquimós, ou relativo a eles.

esquina es.qui.na substantivo feminino 1. Ângulo formado pelo encontro de duas vias (ruas, avenidas, etc.). 2. O lugar em que fica a esquina (1): Os carros se chocaram numa esquina muito perigosa.

esquisito es.qui.si.to adjetivo 1. Diferente do que é normal ou usual; estranho: Suas roupas esquistas chamaram a atenção de todos; Suas ideias esquistas chocaram os colegas. 2. Desagradável: Há um cheiro



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.203)

Nos verbetes da palavra *engatinhar* e *esqueleto* (Figura 47 e 48, respectivamente), percebemos uma relação de Extensão por similaridade. Imagem e texto tentam passar uma mensagem similar e equilibrada no quesito de informatividade nos dois modos. O que percebemos no verbete da palavra *engatinhar* (Figura 47) é que, ao ser posto no exemplo de uso do texto verbal que o bebê engatinha antes de saber andar, não temos essa informação completa ao observarmos apenas a imagem, mas percebemos que há uma tentativa de se obter essa similaridade quando o que é retratado na imagem é um bebê, e não uma criança maior ou um adulto desenvolvendo a ação de engatinhar.

Já no verbete da palavra *esqueleto* (Figura 48) percebemos também essa tentativa de similaridade. O exemplo de uso traz o animal rã, e o esqueleto da imagem é de uma rã. Apesar de nem todas as informações do texto verbal serem explicitamente encontradas na imagem, há uma similaridade entre os modos semióticos.

A seguir, analisaremos o Grupo 4.

5.1.4 Grupo 4 do dicionário A (Extensão por complementaridade)

O Grupo 4 do dicionário A é formado por verbetes compostos por relação texto-imagem de Extensão por complementaridade. Esse grupo, composto por 8 verbetes (*égua, embarcação, encanamento, esponja, estátua, eucalipto, exame e exposição*), traz uma relação complementar entre imagem e texto, na qual um dos modos é mais genérico; e o outro, mais específico.

Adiante, apresentamos os 8 verbetes que compõem esse grupo.

Figura 49- Verbetes da palavra Égua (Dicionário A)

*gdesse viver dentro
s escolas.*

Que tem por fi-
educativo.

tra f.

no 1. Aquilo que
iência, resultado:
do ponte. 2. Im-
essara causou um
ifa. Acúmulo ex-
lico, na atmosfera
lobal.

substantivo fe-
em um líquido.

vo de dois gêneros
ido efervescente.

a efeito; realizar;
ornísticas. 2. Fa-
uma soma.

ninino Quali-
ção da vocí-

neros
ficien-
1. 2. Efi-
eficaz.

ntivo femi-
etró é
eñ-

r
O

égua *e.gua* **substantivo feminino** A fêmea do cavalo.

ei **interjeição** É usada para cumprimentar, ou para chamar a atenção: *Ei, como vai você?*

eixo *ei.xo* **substantivo masculino** **1.** Linha reta que passa pelo centro de um corpo: *A cada 24 horas a Terra dá uma volta completa em torno de seu eixo.* **2.** Peça que articula em torno de si um movimento de rotação: *o eixo de um mecanismo.*

ela *e.la* **pronome pessoal** Feminino de *ele*.

elaboração *e.la.bo.ra.ção* **substantivo feminino** Ação de elaborar, ou o resultado desta ação: *Está trabalhando na elaboração de um livro.* [Plural: *elaborações.*]

elaborar *e.la.bo.rar* **verbo** Preparar com dedicação e com cuidado: *O governo elaborou um plano para ajudar os agricultores.*

elas *e.las* **pronome pessoal** Feminino de *eles*: *Elas foram juntas ao clube.*

elasticidade *e.las.ti.ci.da.de* **substantivo feminino** Propriedade que tem um corpo de sofrer deformação quando esticado, e de poder, em seguida, voltar à sua forma original.

elástico *e.lás.ti.co* **adjetivo** **1.** Que tem elasticidade. **2.** **substantivo masculino** **2.** Tira de



177

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.177)

Figura 50- Verbete da palavra Embarcação (Dicionário A)

em.ba.lar verbo Balançar a criança em to ao peito, para adormecê-la; ninar: *to para embalar o filho.*

em.ba.lar verbo Acomodar objeto em to, etc., para protegê-lo: *Embalou as rendas quebrassem.*

em.ba.ra.ça.do adjetivo **1.** Que se brás *embaraçadas*. **2.** Acanhado, tímido: *embaraçado, não consegue falar em*

em.ba.ra.çar verbo **1.** Misturar, confundir: *embarçou as linhas das pipas.* **2.** Confundir: *As repetidas perguntas embarçaram entir embaraço; atrapalhar-se: O preso ao ser interrogado.*

em.ba.ra.ço substantivo masculino rbação por insegurança, timidez, etc.

embarcação em.bar.ca.ção substantivo feminino Qualquer veículo que flutua e se desloca na água: *As antigas embarcações eram movidas por remos, ou pelo vento.* [Plural: embarcações.]

emblema em.ble.ma substantivo masculino Sinal ou marca que distingue: *Os alunos traziam o embiema da escola bordado na camisa.*

embocadura em.bo.ca.du.ra substantivo feminino **1.** Parte dos instrumentos de sopro que o músico põe nos lábios. **2.** O mesmo que *foz*.

embolar em.bo.lar verbo **1.** Comprimir, formar do bolo ou rolo: *Embolou o papel, e o atirou no lito.* **2.** Agarrar-se com alguém, rolando pelo chão: *Os dois lutadores se embolaram.*

embora em.bo.ra conjunção Ainda que; se bem que: *lei à festa, embora esteja cansada.*

embriagado em.bri.a.ga.do adjetivo Que se embriagou; bêbado.

embriagar em.bri.a.gar verbo Ficar em estado de embriaguez: *Os convidados se embriagaram e causaram um tumulto.*



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.180)

Figura 51- Verbete da palavra Encanamento (Dicionário A)

fixações, etc.; bombeiro.

encanamento en.ca.na.men.to *substantivo masculino* Conjunto de canos para distribuição de líquido ou de gás.

encanar en.ca.nar *verbo* Conduzir por cano ou canal; canalizar: *Furou um poço e encanou a água.*

encantado en.can.ta.do *adjetivo* **1.** Que se encantou; enfeitado. **2.** Fascinado, maravilhado: *Ele é um grande pianista, e estamos encantados com a sua apresentação.*

encantador en.can.ta.dor (ô) *adjetivo* Que seduz, atrai, ou causa prazer: *Tem uma voz encantadora; É uma pessoa encantadora.*

encantamento en.can.ta.men.to *substantivo masculino* **1.** Ação de encantar(-se), ou o resultado desta ação. **2.** Magia, feitiço, encanto: *lançar um encantamento sobre alguém.*

encantar en.can.tar *verbo* **1.** Lançar encantamento ou magia sobre; enfeitar: *Nesta festa a feiticeira encanta a princesa.* **2.** Seduzir, maravilhar: *Encantou os visitantes com a sua gentileza.* **3.** Transformar-se em outro ser, por artes mágicas: *O príncipe encantou-se em um sapo.* **4.** Maravilhar-se: *Encantaram-se com a apresentação do ator.*

encanto en.can.to *substantivo masculino* **1.** Veja *encantamento* (2). **2.** Sedução; fascínio: *A voz é o seu maior encanto.*

encapar en.ca.par *verbo* Pôr capa em: *Encapou os meus livros da escola.*

encaracolado en.ca.ra.co.la.do *adjetivo* Enrolado em forma de caracol. *A mening tem cabeças encaracoladas.*



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.183)

Figura 52- Verbetes da palavra Esponja (Dicionário A)



espiritual es.pi.ri.tu.al *adjetivo de dois gêneros* **1.** Do, ou relativo ao espírito (1): *É uma pessoa de vida espiritual ativa.* **2.** Relativo à religião, à crença sobrenatural: *Dizem que tem poderes espirituais.* [Plural: espirituais.]

espirrar es.pir.rar *verbo* Dar espirro: *Es-pirra muito porque é alérgica.*

espirro es.pir.ro *substantivo masculino* Expulsão súbita e sonora de ar pelo nariz e pela boca, por irritação das partes internas das narinas.

esplêndido es.plên.di.do *adjetivo* **1.** Muito bom; excelente, maravilhoso: *Minha mãe preparou um esplêndido jantar.* **2.** Muito bonito; magnífico: *A cauda do pavão tem cores esplêndidas.*

esplendor es.plen.dor (ô) *substantivo masculino* **1.** Brilho ou luminosidade intensa; fulgor: *O esplendor do Sol.* **2.** Qualidade do que é grandioso, luxuoso: *O esplendor das salões do palácio.*

esponja es.pon.ja *substantivo feminino* **1.** Animal marinho cujo corpo é cheio de cavidades que absorvem facilmente a água; as esponjas vivem em colônias, geralmente presas a rochas. **2.** Substância porosa e macia usada para esfregar o corpo durante o banho, ou para limpeza em geral.

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.202)

Figura 53- Verbetes da palavra Estátua (Dicionário A)

...que esta escultura foi muito visitada, na terra de Niterói.



estanho es.ta.nho *substantivo masculino* Metal, quase branco e maleável, usado em ligas metálicas.

estante es.tan.te *substantivo feminino* Móvel com prateleiras onde se colocam livros.

...as estatuas mostram que a temperatura da Terra aumentou nas últimas décadas.



estátua es.tá.tu:a *substantivo feminino* Peça de escultura que representa uma pessoa, um animal, etc.: *Há uma estátua sobre a rocha, naquela praia.*

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.205)

Figura 54- Verbete da palavra Eucalipto (Dicionário A)

eucalipto eu.ca.lip.to *substantivo masculino*
Grande árvore nativa da Austrália, muito cultivada pela sua madeira útil; as folhas e a casca têm uso medicinal.

eucaristia eu.ca.ris.ti.a *substantivo feminino*
Sacramento cristão que celebra a Santa Ceia, e no qual o pão e o vinho representam o corpo e o sangue de Cristo.

euforia eu.fo.ri.a *substantivo feminino* Sensação de bem-estar intenso, e de grande contentamento. *Há euforia na escola com a chegada das férias.*

eufórico eu.fó.ri.co *adjetivo* Que tem e demonstra grande alegria: *A boa notícia deixou-o eufórico.*

euro eu.ro *substantivo masculino* Moeda comum a vários países da Europa.


européu eu.ro.peu *adjetivo* 1. Da Europa, um dos continentes terrestres, ou de seus habitantes. ✓
substantivo masculino 2. Indivíduo que nasceu, ou vive, na Europa. [Feminino: *européia* (éi).]

evacuação e.va.cu.a.ção *substantivo feminino* 1. Ação de evacuar, ou o resultado desta ação: *A evacuação do cinema foi provocada pelo boato de uma bomba.* 2. Eliminação de matéria fecal do organismo.



Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.211)

Figura 55- Verbete da palavra Exame (Dicionário A)



exaltar

evidente e.vi.den.te **adjetivo** de dois gêneros Que é claro, que não deixa dúvida: Sua participação no raio é evidente; há provas dela.

evitar e.vi.tar **verbo** 1. Escapar ou fugir de coisa ou pessoa noiva ou desagradável: É melhor evitar a estrada deserta; Evitou o amigo, pois está aborrecido com ele. 2. Não permitir; impedir: Conseguiu evitar o acidente.

evolução e.volu.ção **substantivo feminino** 1. Série de movimentos desenvolvidos de maneira regular e continuada: Na lagoa, os patos fazem evoluções harmoniosas. 2. Sucessão de acontecimentos em que cada um depende do anterior; desenvolvimento: a evolução da tecnologia no século XX. 3. Processo gradual de transformação de estado ou condição: A evolução desta doença é longa. 4. Na biologia, a modificação das espécies ao longo do tempo: Darwin criou a teoria da evolução das espécies. [Plural: evoluções.]

evoluir e.volu.ir **verbo** 1. Passar por processo de evolução: Segundo Darwin, todos os seres vivos evoluiram. A ciência evoluiu através dos séculos. 2. Executar evolução (1): O avião evoluiu várias vezes sobre a praia.

exagerado e.xa.ge.ra.do (xa = za) **adjetivo** 1. Em que há exagero: O jornal deu uma notícia exagerada e teve de desmentir-la. 2. Que é demasiado, excessivo: Comeu uma quantidade exagerada de doces.

exagerar e.xa.ge.rar (xa = za) **verbo** 1. Dar proporções maiores que as reais a algo, ou a um fato: Ao contar a pescaria, exagerou no tamanho do peixe. 2. Exaltar, louvar em demasia: Exagera a beleza da noivada, quando fala dela. 3. Usar com excesso: Não ir ao boiler, exagerou na maquiagem; Exagerou no sal ao temperar a comida.

exagero e.xa.ge.ro (xa = za ... gê) **substantivo masculino** Ação de exagerar, ou o resultado desta ação: Houve exagero no que ele contou.

exalar e.xa.lar (xa = za) **verbo** 1. Emitir, lançar (vapores, odores, etc.): Este esgoto exala mau cheiro. As rosas exalam um perfume suave; Esta carne está exalando; não pode ser usada. 2. Evaporar-se: O álcool exala-se facilmente.

exaltar e.xal.tar (xa = za) **verbo** 1. Levantar ao mais alto grau de intensidade: Exaltou as qualidades do

exame

exame e.xa.me (xa = za) **substantivo masculino**

1. Ação de examinar, ou o resultado desta ação: O exame do dente mostrou que estava bom; Fez um exame médico. 2. Prova para avaliar a aptidão ou os conhecimentos de alguém: Fez um exame para entrar na escola. Tem que preparar-se para os exames; defini de ano. 3. O mesmo que inspeção: Fêz exame do terreno; verificou que era pantanosa.

examinar e.xa.mi.nar (xa = za) **verbo** 1. Observar com atenção e cuidado; inspecionar: Os fiscais examinam as bagagens dos passageiros. 2. Submeter a teste: Nesta fábrica, examinam os produtos antes de colocá-los à venda. 3. Submeter a exame médico: Examinou os recrutas antes de admiti-los.

exatidão e.xa.ti.dão (xa = za) **substantivo feminino** Qualidade de exato: Conferi os gastos para comparar a sua exatidão; Os cálculos para a viagem espacial têm de ser feitos com exatidão. [Plural: exatidões.]

exato e.xa.to (xa = za) **adjetivo** 1. De acordo com a verdade; certo, correto: Este trem parte na hora exata. 2. Preciso, rigoroso: Preciso de dados exatos para fazer este cálculo.

exaustão e.xaus.tão (xau = zaus) **substantivo feminino** Cansaço extremo: Sua exaustão impediu-o de sair. [Plural: exaustões.]

exaustivo e.xaus.ti.vo (xau = zaus) **adjetivo** Que é muito cansativo.

exausto e.xaus.to (xau = zaus) **adjetivo** Muito cansado: Muito trabalho deixou-o exausto.

exceção e.xce.ção **substantivo feminino** 1. Ação de excetuar, ou o resultado desta ação: Nunca sei dos

212

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.2212-213)

Figura 56- Verbetes da palavra Exposição (Dicionário A)

Estouro: violento; causado pela expansão de um gás, ou de um corpo que se despedaça: *A explosão da bomba fez muitas vítimas.* **2.** Manifestação súbita e violenta de um sentimento: *Ao receber a terrível notícia, teve uma explosão de raiva.* [Plural: explosões.]



explosivo ex.plo.si.vo **adjetivo** **1.** Capaz de explodir: *As substâncias explosivas são altamente perigosas.* **2.** Que não é calmo: *Este rapaz tem um temperamento explosivo.*

expor ex.por **verbo** **1.** Pôr(-se) em perigo, arriscar-se: *Os bombeiros expõem a vida para salvar pessoas; O soldado expôs-se aos tiros do inimigo.* **2.** Contar, narrar: *Expôs os fatos para que tomassem providências.* **3.** Apresentar, revelar: *Não quis expor o seu plano.* **4.** Pôr em exposição: *Expôs todos os seus quadros.*

exportação ex.por.ta.ção **substantivo feminino** **1.** Ação de exportar, ou o resultado desta ação: *Cultiva soja para exportação.* **2.** O conjunto dos artigos exportados: *A exportação brasileira este ano foi recorde.* [Plural: exportações.]

exportar ex.por.tar **verbo** Vender para o estrangeiro: *O Brasil exporta avião; A França exporta vinho.*

exposição ex.po.si.ção **substantivo feminino** **1.** Ação de expor(-se), ou o resultado desta ação: *A longa exposição ao sol é prejudicial à saúde.* **2.** Exibição pública de obras de arte, fotografias, peças de artesanato, produtos industriais ou agropecuá-

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2008, p.217)

No verbete da palavra *égua* (Figura 49), percebemos que há uma informação genérica no texto verbal. Já na imagem, a *égua* é retratada de uma maneira mais específica, já que podemos ver suas características físicas e um filhote da sua espécie. O mesmo ocorre no verbete da palavra *embarcação* (Figura 50), que traz, no texto verbal, informações gerais e, na imagem, uma exemplo específico de embarcação: uma jangada.

Já no verbete da palavra *encanamento* (Figura 51), vemos o oposto acontecer. O texto verbal traz uma informação mais detalhada, já a imagem apresenta características bem genéricas. O mesmo acontece com o verbete da palavra *esponja* (Figura 52), que traz no seu texto verbal diferentes acepções dessa palavra, porém a imagem é genérica e faz referência apenas ao animal marítimo.

Nos verbetes das palavras *estátua* (Figura 53), *eucalipto* (Figura 54), *exame* (Figura 55) e *exposição* (Figura 56), o texto verbal traz mais detalhes do que a imagem. Percebemos, então, que, no caso da presença da relação texto-imagem do tipo Extensão por complementaridade, nos verbetes pesquisados no dicionário A, a tendência é o texto ser mais específico; já a imagem, mais genérica.

Na próxima subseção, analisamos os verbetes extraídos do dicionário H.

5.2 Análise dos verbetes que compõem o dicionário H

Continuamos nossa análise apresentando os verbetes do dicionário H e a classificação categórica da relação texto-imagem de acordo com van Leeuwen (2005). A seguir, apresentamos um quadro com a classificação dos verbetes utilizados nesta pesquisa retirados do dicionário H segundo a categorização da relação texto-imagem de van Leeuwen (2005).

Quadro 21- Relação texto-imagem dos verbetes do dicionário H

Corpus retirado do dicionário H	Classificação da relação texto-imagem
Verbetes da palavra <i>eclipse</i>	Extensão por similaridade
Verbetes da palavra <i>égua</i>	Extensão por similaridade
Verbetes da palavra <i>embarcação</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>empinar</i>	Elaboração por complemento
Verbetes da palavra <i>encanamento</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>encosta</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>enfeite</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>engarramento</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>engatinhar</i>	Extensão por similaridade
Verbetes da palavra <i>enseada</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>entulho</i>	Elaboração por explicação
Verbetes da palavra <i>escultura</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>esmeralda</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>esponja</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>esqueleto</i>	Extensão por similaridade
Verbetes da palavra <i>estádio</i>	Elaboração por explicação
Verbetes da palavra <i>estátua</i>	Extensão por similaridade
Verbetes da palavra <i>estrela-do-mar</i>	Elaboração por similaridade
Verbetes da palavra <i>estufa</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>eucalipto</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>exame</i>	Extensão por complemento
Verbetes da palavra <i>excursão</i>	Elaboração por especificação
Verbetes da palavra <i>exposição</i>	Extensão por complemento

Fonte: elaborado pela própria autora

Ao analisarmos esse quadro, percebemos que, dentre os verbetes utilizados nesta pesquisa retirados do dicionário H, nenhum possui relação texto-

imagem do tipo Extensão por contraste, assim como no dicionário A. Verificamos também a formação de quatro grupos classificatórios desses verbetes: Grupo 1 (Elaboração por especificação), Grupo 2 (Elaboração por explicação), Grupo 3 (Extensão por similaridade) e Grupo 4 (Extensão por complemento). Em seguida, podemos visualizar os verbetes que fazem parte de cada grupo.

Quadro 22- Grupos categóricos da relação texto-imagem do dicionário H

Grupo 1 (Elaboração por especificação)	Grupo 2 (Elaboração por explicação)	Grupo 3 (Extensão por similaridade)	Grupo 4 (Extensão por complemento)
<i>Encosta</i>	<i>Entulho</i>	<i>Eclipse</i>	<i>Embarcação</i>
<i>Enseada</i>	<i>Estádio</i>	<i>Égua</i>	<i>Empinar</i>
<i>Escultura</i>		<i>Engatinhar</i>	<i>Encanamento</i>
<i>Excursão</i>		<i>Esqueleto</i>	<i>Enfeite</i>
		<i>Estátua</i>	<i>Engarrafamento</i>
		<i>Estrela-do-mar</i>	<i>Esmeralda</i>
			<i>Esponja</i>
			<i>Estufa</i>
			<i>Eucalipto</i>
			<i>Exame</i>
		<i>Exposição</i>	
TOTAL GRUPO 4	TOTAL GRUPO 2	TOTAL GRUPO 6	TOTAL GRUPO 11

Fonte: elaborado pela própria autora

De acordo com o quadro anterior, percebemos que há prevalência de ocorrências da categoria Extensão por complementaridade. As outras categorias

classificatórias possuem pouca ocorrência se compararmos à essa. A que se sobressai com menor incidência é a relação texto-imagem de Elaboração por explicação.

A seguir, analisaremos cada grupo categórico separadamente.

5.2.1 Grupo 1 do dicionário H (Elaboração por especificação)

O Grupo 1 do dicionário H é formado por verbetes compostos por relação texto-imagem de Elaboração por especificação. Esse grupo, composto por 4 verbetes (*encosta*, *enseada*, *escultura* e *excursão*), traz, na relação da imagem com o texto, a necessidade da presença de um para o entendimento do outro.

Adiante, apresentamos os 4 verbetes que compõem esse grupo.

Figura 57- Verbetes da palavra Encosta (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016,p.175)

Figura 58- Verbete da palavra Enseada (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.178)

Figura 59- Verbete da palavra Escultura (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.186)

Figura 60- Verbetes da palavra Excursão (Dicionário H)

excursão (ex.cur.são) *subst.fem.* Viagem ou passeio para lazer ou estudo. As **excursões** são geralmente em grupo e com um guia. Pl.: *excursões*.



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.200)

Os verbetes das palavras *encosta* e *enseada* (Figura 57 e 58, respectivamente) trazem situações bem parecidas. Nos dois casos, o texto verbal é fundamental para a compreensão da imagem, já que a parte visual traz paisagens que podem ser confundidas com representações mais gerais, como praia, montanha, mar, dentre outras.

Já o verbete da palavra *escultura* (Figura 59) traz na sua composição não-verbal uma imagem bem abstrata que, para ser compreendida, necessita do apoio do texto visual. O mesmo acontece com o verbete da palavra *excursão* (Figura 60) que, para ter a imagem compreendida, necessita do apoio do texto verbal.

A seguir, analisaremos o grupo 2.

5.2.2 Grupo 2 do dicionário H (Elaboração por explicação)

O Grupo 2 do dicionário H é formado por verbetes compostos por relação texto-imagem de Elaboração por explicação. Esse grupo, composto por 2 verbetes (*entulho* e *estádio*), traz, na relação da imagem com o texto, um parafraseamento entre esses dois modos.

A seguir, apresentamos os 2 verbetes que compõem esse grupo.

Figura 61- Verbetes da palavra Entulho (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016,p.180)

Figura 62- Verbetes da palavra Estádio (Dicionário H)

estádio (es.tá.dio) *subst.masc.* Campo para provas ou competições esportivas, com local destinado ao público. *O Maracanã é um dos grandes estádios de futebol do mundo.*



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.193)

Os dois verbetes que compõem esse grupo apresentam parafraseamento entre a imagem e o texto. No verbete da palavra *entulho* (Figura 61), por exemplo, o que é apontado no texto verbal pode ser visto na imagem. O verbete da palavra *estádio* (Figura 62) também apresenta essa situação, inclusive o estádio apontado no exemplo de uso é o mesmo retratado na imagem.

Na sequência, analisamos o grupo 3.

5.2.3 Grupo 3 do dicionário H (Extensão por similaridade)

O Grupo 3 do dicionário H é formado por verbetes compostos por relação texto-imagem de Extensão por similaridade. Esse grupo, composto por 6 verbetes (eclipse, égua, engatinhar, esqueleto, estátua e estrela-do-mar), traz, na relação da imagem com o texto, um equilíbrio, no qual ambos os modos parecem tentar passar a mesma mensagem, porém com suas particularidades.

Adiante, apresentamos os 6 verbetes que compõem esse grupo.

Figura 63- Verbetes da palavra Eclipse (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.167)

Figura 64- Verbetes da palavra Égua (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.168)

Figura 65- Verbete da palavra Engatinhar (Dicionário H)

Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016 ,p. 177)

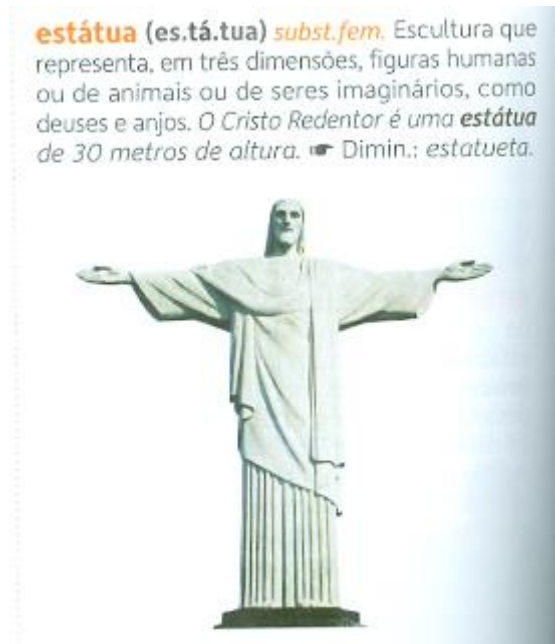
Figura 66- Verbete da palavra Esqueleto (Dicionário H)

esqueleto (es.que.le.to) /ê/ *subst.masc.*
ANAT Conjunto de ossos que sustenta o corpo das pessoas e dos outros animais vertebrados.
☛ Ver imagem "Corpo humano" na p. 518.



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016,p.192)

Figura 67- Verbetes da palavra Estátua (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.194)

Figura 68- Verbetes da palavra Estrela-do-mar (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.197)

O verbete da palavra *eclipse* (Figura 63) é um exemplo dessa similaridade entre texto e imagem. Na parte verbal desse verbete, observamos que há a menção dos astros lua e sol. Na imagem, o fenômeno do eclipse está sendo representado por esses dois astros. O mesmo ocorre no verbete da palavra *égua* (Figura 64), que traz, no texto verbal e na imagem, definições similares, apesar de, nesse caso, a imagem contribuir com mais riqueza de informação sobre as características desse animal do

que o texto. Por isso constatamos que há uma similaridade, e não um parafraseamento.

Esse fenômeno de similaridade também está presente no verbete da palavra *engatinhar* (Figura 65), cujo texto apresenta informações similares às que estão presentes na imagem, porém a riqueza de detalhes se faz maior na imagem. No verbete da palavra *esqueleto* (Figura 66) já ocorre o contrário desse último fato. Texto e imagem são similares, porém o primeiro traz maior riqueza de detalhes, contando, inclusive, com uma remissiva.

Os verbetes das palavras *estátuas* e *estrela-do-mar* (Figura 67 e 68, respectivamente) também são exemplos de similaridade entre imagem e texto. No dois casos, há mais detalhes no texto verbal, mas a imagem traz informações bem similares às que são apresentadas no outro modo.

Na sequência, apresentamos os verbetes que compõem o grupo 4 do dicionário H.

5.2.4 Grupo 4 do dicionário H (Extensão por complementaridade)

O Grupo 4 do dicionário H é formado por verbetes compostos por relação texto-imagem de Extensão por complementaridade. Esse grupo, composto por 11 verbetes (*embarcação, empinar, encanamento, enfeite, engarrafamento, esmeralda, esponja, estufa, eucalipto, exame e exposição*), traz uma relação complementar entre imagem e texto, na qual um dos modos é mais genérico; e o outro, mais específico.

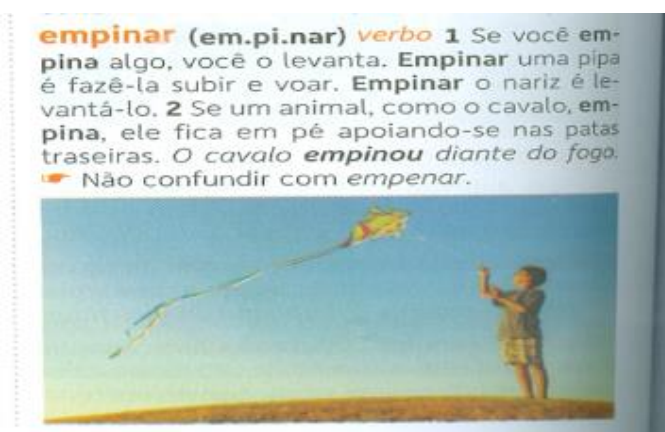
A seguir, apresentamos os 11 verbetes que compõem esse grupo.

Figura 69- Verbetes da palavra Embarcação (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.171)

Figura 70- Verbetes da palavra Empinar (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.172)

Figura 71- Verbetes da palavra Encanamento (Dicionário H)

Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016,p.174)

Figura 72- Verbetes da palavra Enfeite (Dicionário H)

Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.176)

Figura 73- Verbete da palavra Engarrafamento (Dicionário H)

doente; Antôn.: *sadio, saudável*. Esta palavra pode ser usada como subst.: *O médico visitou os enfermos*.

enferrujar (en.fer.ru.jar) *verbo* Criar ferrugem ou provocar ferrugem em objeto, metal etc. *A maneta enferrujou o portão de ferro. A chave enferrujou*. ➤ Sinôn.: *oxidar*.

enfiar (en.fi.ar) *verbo* **1** Passar um fio por um orifício. *A costureira enfiou a linha na agulha com muita facilidade*. **2** Colocar uma roupa ou calçar um sapato. *Filipe enfiou a camisa pela cabeça e saiu para brincar*. **3** Empurrar alguma coisa para dentro de outra. *Luís enfiou a chave na fechadura*.

enfim (en.fim) *advérbio* O que enfim aconteceu demorou muito para acontecer. *Os convites enfim chegaram. Até que enfim você trouxe os livros*.

enfraquecer (en.fra.que.cer) *verbo* Se algo ou alguém enfraquece, perde a força. *O fogo enfraqueceu aos poucos. A doença enfraqueceu o atleta*. ➤ Antôn.: *fortalecer*.

enfrentar (en.fren.tar) *verbo* **1** Quando você enfrenta um problema, um inimigo, você tenta conseguir o que quer, sem fugir, adiar ou evitar o contato. ➤ Sinôn.: *encarar*. **2** Competir com um time ou atleta. *A seleção do Brasil enfrentou a da Espanha hoje*.

enfurecer (en.fu.re.cer) *verbo* Deixar alguém muito furioso, zangado. *Sua atitude infantil vai enfurecer o chefe*. ➤ Sinôn.: *irritar*. Antôn.: *acalmar*.

enganar (en.ga.nar) *verbo* **1** Fazer alguém acreditar numa coisa que não é verdade. *O mágico nos enganou com seus truques*. **2** Enganar-se também é não querer aceitar a verdade. *Jorge se enganou pensando que vai se livrar do castigo*. **3** Enganar-se é cometer um erro. *O Mauro enganou-se nessa conta*. ➤ Sinôn.: para **1** e **2**: *iludir*.

engano (en.ga.no) *subst.masc.* **1** Furo cometido por alguém ou por nós mesmos. *O resultado dessa soma tem um engano*. ➤ Antôn.: *acerto*. **2** Falha de julgamento. *Pensar que a Leda vinha foi um engano*.

engarrafamento (en.gar.ra.fa.ment.o) *subst.masc.* **1** Situação em que, por haver veículos em excesso nas pistas, avenidas etc., o trânsito para ou fica muito lento; *O engarrafamento começou na saída do túnel*. **2** Engarrafamento também é o que se faz quando se coloca algo dentro de uma garrafa. — **engarrafar** *verbo*.



engasgar (en.gas.gar) *verbo* **1** Quando você se engasga, alguma coisa que tinha de engolir fica presa na sua garganta e você não consegue respirar bem. **2** Uma máquina engasga quando não funciona bem ou algo fica preso nela. *O motor do carro está engasgado. O papel engasgou na impressora*.

engatar (en.ga.tar) *verbo* **1** Ligar duas coisas, prendendo por um gancho, por uma peça para encaixar etc. *O funilandrio engatou os vagões do trem*. **2** Engatar também é engrenar o carro. *Engatou a máquina e começou a manobra*. **3** Prender, enrolar-se em algo por acidente. *O menino engatou a perna no fio do telefone*.

engatinhar (en.ga.ti.nhar) *verbo* Quando o bebê engatinha, ele se move apoiado nas mãos e nos joelhos.



engenharia (en.ge.nha.ri.a) *subst.fem.* Conjunto de conhecimentos usado para planejar e construir prédios, máquinas, estradas

Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016,p.176-177)

Figura 74- Verbete da palavra Esmeralda (Dicionário H)

esmeralda (es.me.ral.da) *subst.fem.* Pedra preciosa de cor verde e de grande valor comercial.



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.188)

Figura 75- Verbetes da palavra Esponja (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.191)

Figura 76- Verbetes da palavra Estufa (Dicionário H)



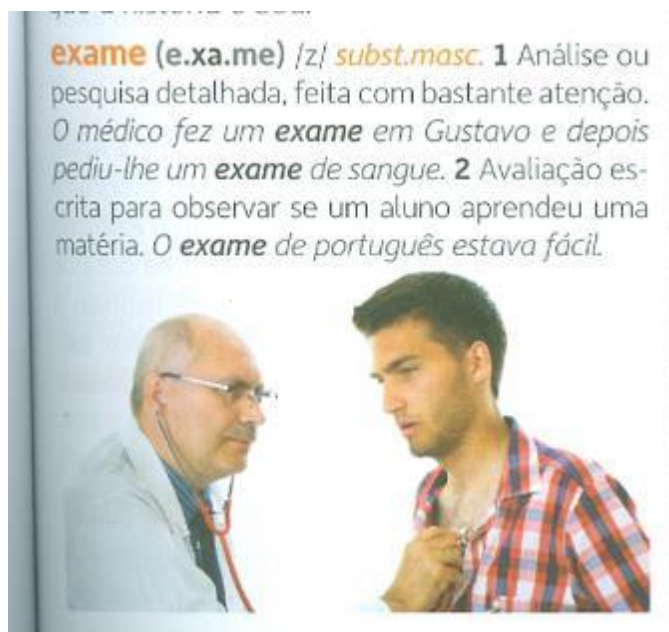
Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.197)

Figura 77- Verbetes da palavra Eucalipto (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.198)

Figura 78- Verbetes da palavra Exame (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.199)

Figura 79- Verbetes da palavra Exposição (Dicionário H)



Fonte: Dicionário Houaiss Ilustrado (2016, p.202)

O verbete da palavra *embarcação* (Figura 69) traz uma informação mais específica na sua imagem (um exemplo único de um tipo de embarcação), e uma mais genérica no texto verbal, com exemplos gerais de embarcação. Isso não acontece no verbete da palavra *empinar* (Figura 70), que traz duas acepções da palavra no texto verbal e apenas uma na imagem. A situação de generalidade na imagem e detalhamento no texto verbal se repete nos verbetes das palavras *encanamento* (Figura 71), *enfeite* (Figura 72), *engarrafamento* e *esponja* (Figura 73 e 75, respectivamente) - que trazem duas acepções no texto verbal e apenas uma na imagem - , *esmeralda* (Figura 74) , *estufa* e *exposição* (Figura 76 e 79, respectivamente) - que trazem três acepções no texto verbal e apenas uma na imagem - , *eucalipto* (Figura 77), e *exame* (Figura 78) - que traz duas acepções no texto verbal e apenas uma na imagem.

Nos verbetes estudados do dicionário H, percebemos que, assim como nos do dicionário A, quando texto e imagem se complementam, a tendência é que a imagem seja mais genérica e que o texto conceda uma maior riqueza de detalhes.

Logo adiante, tecemos algumas considerações sobre a análise dos verbetes dos dois dicionários pesquisados.

5.3. Considerações sobre os resultados das análises dos verbetes

Nas subseções anteriores, apresentamos a análise dos verbetes dos dicionários A e H que compõem o *corpus* da nossa pesquisa. Nessa primeira e importante parte da análise, observamos que cada dicionário possui algumas semelhanças e algumas diferenças entre si em relação ao tipo de relação texto-imagem dentro dos verbetes.

Uma das principais semelhanças entre os dicionários é que em nenhuma das duas obras, nos verbetes analisados nesta pesquisa, foram encontradas relações texto-imagem do tipo **Extensão por contraste**. Esse fato ocorre por uma questão lógica: se o texto e a imagem apontassem para caminhos opostos, o entendimento do vocábulo pela criança ficaria comprometido. O tipo de relação **Extensão por contraste** é visualizada com maior frequência em campanhas publicitárias cujo objetivo é chocar o leitor e chamar sua atenção para uma mensagem ou para uma informação. Um exemplo desse tipo de caso pode ser revisto na Figura 30 (p.117) deste trabalho.

Outra semelhança presente entre os dois dicionários é que ambos possuem mais ocorrências do tipo de relação texto-imagem de **Extensão por complementaridade**, apesar de o dicionário H demonstrar uma incidência proporcionalmente maior desses casos dentro dos seus verbetes analisados nesta pesquisa. Uma questão importante a ser destacada é que, em ambas as obras lexicográficas, quando o tipo de relação texto-imagem é **Extensão por complementaridade**, o que prevalece é o maior detalhamento do texto verbal e a menor riqueza de informação imagética. Esse fato ocorre de maneira facilmente perceptível nos dois dicionários.

Apesar de algumas semelhanças relevantes, percebemos algumas diferenças entre as duas obras lexicográficas em estudo. O dicionário A possui baixa

incidência de verbetes cuja relação texto-imagem é do tipo **Extensão por similaridade**, já o dicionário H apresenta um maior número de ocorrências desse tipo. Percebemos que o dicionário H possui uma tendência a desenvolver o texto verbal e a imagem com um mesmo nível de informatividade. Essa tendência no dicionário H se sobressai frente ao dicionário A.

Outra observação relevante é o fato de o dicionário H possuir apenas dois casos de verbetes cuja relação texto-imagem é do tipo **Elaboração por explicação**. Ou seja, percebemos que, nessa obra, há poucos casos de parafraseamento entre texto e imagem. Já, no dicionário A, há mais casos desse tipo de relação texto-imagem.

Tecidas as considerações sobre a primeira parte da análise da nossa tese, seguimos para a segunda parte: a análise e a interpretação das respostas fornecidas nos questionários e atividades.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E ATIVIDADES APLICADAS COM OS INFORMANTES DA PESQUISA

Neste momento da tese, apresentamos a interpretação da análise das respostas fornecidas pelos alunos no momento de aplicação do questionário e das atividades. Foram aplicados 1 questionário composto por 4 questões e 8 atividades compostas por, em sua maioria, 8 questões.

Antes de abordarmos essas análises, apresentamos informações importantes sobre os perfis dos nossos informantes.

6.1. Perfil dos informantes

Os nossos dados foram coletados a partir de questionários e atividades realizados com 8 alunos: 4 do 2º ano do Ensino Fundamental I, e 4 do 5º ano desse mesmo segmento escolar. Os alunos do 2º ano compuseram dois grupos: o grupo 2.A e 2.H. Cada grupo possui 2 informantes reconhecidos pelas seguintes siglas: X2A e Y2A do grupo 2.A, e X2H e Y2H do grupo 2.H.

Os alunos do 5º ano compuseram dois grupos também: 5.A e 5.H. Cada grupo possui 2 informantes reconhecidos pelas seguintes siglas: X5A e Y5A do grupo 5.A, e X5H e Y5H do grupo 5.H.

Para um melhor entendimento da distribuição e das siglas que nomeiam cada informante, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 23- Organização de atividades por grupos de alunos

Grupo 2.A	Grupo 2.H	Grupo 5.A	Grupo 5.H
Aluno X2A	Aluno X2H	Aluno X5A	Aluno X5H
Aluno Y2A	Aluno Y2H	Aluno Y5A	Aluno Y5H

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos X2A e Y2H são estudantes do sexo masculino. Esses alunos afirmaram já terem usado dicionários uma ou duas vezes, mas confessaram nunca terem usado uma obra lexicográfica ilustrada.

O informante Y2A é uma estudante do sexo feminino que nunca tinha utilizado um dicionário, assim como o informante X2H. Este é do sexo masculino. Destacamos que todos os alunos dos grupos 2.A e 2.H possuíam, no período da pesquisa, 7 anos de idade.

Os informantes X5A, Y5A e X5H são do sexo feminino, já o informante X5H é do sexo masculino. Quase todos os informantes dos grupos 5.A e 5.H (com exceção do informante Y5A), no período da pesquisa, possuíam 10 anos de idade e já haviam tido contato com obras lexicográficas, porém com pouca frequência e nunca com as ilustradas.

Já Y5A, no período da pesquisa, possuía 11 anos e já tinha tido contado um ou duas vezes com um dicionário, mas nunca com um ilustrado.

A seguir, apresentamos um quadro resumidor do perfil dos nossos informantes.

Quadro 24- Perfil dos informantes

(Continua)

	SEXO	IDADE	CONTATO COM OBRAS LEXICOGRÁFICAS
GRUPO 2.A			
X2A	Masculino	7 anos	Contato com dicionário: 1 ou 2 vezes
			Contato com dicionário ilustrado: nunca

Quadro 23- Perfil dos informantes

(continuação)

	SEXO	IDADE	CONTATO COM OBRAS LEXICOGRÁFICAS	
Y2A	Feminino	7 anos	Contato com dicionário: nunca Contato com dicionário ilustrado: nunca	
GRUPO 2.H				
X2H	Masculino	7 anos	Contato com dicionário: nunca	
			Contato com dicionário ilustrado: nunca	
Y2H	Masculino	7 anos	Contato com dicionário: 1 ou 2 vezes	
			Contato com dicionário ilustrado: nunca	

Quadro 23- Perfil dos informantes

(conclusão)

	SEXO	IDADE	CONTATO COM OBRAS LEXICOGRÁFICAS	
GRUPO 5.A				
X5A	Feminino	10 anos	Contato com dicionários: pouca frequência Contato com dicionário ilustrado: nunca	
Y5A	Feminino	11 anos	Contato com dicionário: 1 ou 2 vezes Contato com dicionário ilustrado: nunca	
GRUPO 5.H				
X5H	Feminino	10 anos	Contato com dicionários: pouca frequência	
			Contato com dicionário ilustrado: nunca	
Y5H	Masculino	10 anos	Contato com dicionários: pouca frequência	
			Contato com dicionário ilustrado: nunca	

Fonte: elaborado pela autora

Com a leitura do quadro, percebemos que os alunos do 2º ano e do 5º ano pertencentes aos grupos que responderam a questões sobre os dois dicionários estão em um nível similar em relação ao uso de dicionários ilustrados. Destacamos que NENHUM dos alunos havia tido contato, antes do período da pesquisa, com obras lexicográficas ilustradas.

Em relação ao contato com as obras lexicográficas em geral, nenhum aluno do 5º ano nunca tinha usado um dicionário. A maioria dos alunos dessa série afirmou já ter usado dicionários, mas com pouca frequência. Já metade dos alunos do 2º ano afirmou nunca ter usado dicionário de nenhum tipo (Y2A e X2H).

As informações colhidas ao se compor os perfis dos usuários nos fazem refletir sobre o uso (ou melhor, o não uso) de dicionários nas escolas. É fácil constatar que essas obras não são vistas como ferramentas de aprendizagem e tornam-se subutilizadas na escola.

Em seguida, apresentamos a análise das respostas dadas ao questionário.

6.2. Análise e interpretação das respostas colhidas com a aplicação do questionário

O questionário aplicado com os alunos foi composto por 4 perguntas. Quanto a elas, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 25- Conteúdo das perguntas do questionário

CONTEÚDO DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	
Pergunta 1	Capa mais atrativa
Pergunta 2	Facilidade de encontrar palavras
Pergunta 3	Facilidade de relacionar texto e imagem
Pergunta 4	Interesse de adquirir qual das obras

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos visualizar no Quadro 25, cada uma das perguntas aborda uma impressão que o aluno teve em relação aos dois dicionários analisados na nossa pesquisa, sempre os comparando.

Adiante, apresentamos o que cada aluno respondeu em relação a essas perguntas.

Quadro 26- Capa mais atrativa

PERGUNTA 1- CAPA MAIS ATRATIVA		MOTIVO
Aluno X2A	<u>Aurélio</u>	Presença de animal diferente
Aluno Y2A	<u>Aurélio</u>	As cores do sapo
Aluno X2H	Houaiss	Cores
Aluno Y2H	<u>Aurélio</u>	As plantas
Aluno X5A	<u>Aurélio</u>	Cores
Aluno Y5A	Houaiss	Cores e facilidade de estudo
Aluno X5H	<u>Aurélio</u>	Presença de desenhos legais e cor amarela
Aluno Y5H	Houaiss	Letras mais visíveis na capa

Fonte: elaborado pela autora

Podemos perceber que, dos 8 alunos, 5 apontaram como capa mais atrativa a do dicionário A. Os motivos que os levaram a apontá-la como a capa que atraiu mais atenção foram os animais, os desenhos, as plantas e as cores presentes nela. A capa do dicionário H foi apontada 3 vezes pelos motivos de ter letras maiores, cores chamativas e facilidade de estudo.

Adiante, mostramos os resultados referentes à pergunta 2 do questionário.

Quadro 27- Facilidade de encontrar palavras

PERGUNTA 2- FACILIDADE DE ENCONTRAR PALAVRAS		MOTIVO
Aluno X2A	<u>Houaiss</u>	Cor da letra laranja
Aluno Y2A	<u>Houaiss</u>	Imagem
Aluno X2H	Aurélio	Poucas palavras (verbetes)
Aluno Y2H	<u>Houaiss</u>	Imagem
Aluno X5A	Aurélio	Organizado
Aluno Y5A	<u>Houaiss</u>	Verbete visível
Aluno X5H	<u>Houaiss</u>	Estava na primeira página da letra E
Aluno Y5H	<u>Houaiss</u>	Letra maior e mais organizado

Fonte: elaborado pela autora

Na pergunta 2, foi pedido ao aluno que ele tentasse achar, em cada um dos dicionários, a palavra *eclipse*. Após isso, foi perguntado em qual das duas obras foi mais fácil encontrar a palavra. Dos 8 alunos, 6 responderam que foi mais fácil encontrar o vocábulo no dicionário H. Dentre os motivos, eles apontaram a cor da letra laranja, a imagem ter chamado atenção, a letra ser maior e o dicionário mais organizado e o verbete estar visível e posicionado logo na primeira página da letra E.

Os dois alunos que apontaram o dicionário A como o mais fácil de encontrar a palavra *eclipse* afirmaram que isso ocorreu pelo fato de haver poucos verbetes naquela página e de a obra ser bem organizada.

Em seguida, apresentamos as respostas colhidas com a pergunta 3 do questionário.

Quadro 28- Facilidade de relacionar texto e imagem

PERGUNTA 3- FACILIDADE DE RELACIONAR TEXTO E IMAGEM		MOTIVO
Aluno X2A	<u>Houaiss</u>	Proximidade
Aluno Y2A	<u>Houaiss</u>	Proximidade
Aluno X2H	<u>Houaiss</u>	Proximidade
Aluno Y2H	<u>Houaiss</u>	Proximidade
Aluno X5A	<u>Houaiss</u>	A imagem vem abaixo do texto
Aluno Y5A	<u>Houaiss</u>	Facilidade de entender o verbete
Aluno X5H	Aurélio	Presença de vetor que liga texto e imagem
Aluno Y5H	<u>Houaiss</u>	Facilidade de achar a imagem e o texto

Fonte: elaborado pela autora

Ao serem questionados sobre em qual das duas obras era mais fácil relacionar texto e imagem, 7 dos 8 alunos responderam que era no dicionário H. Os motivos apontados foram a proximidade entre texto e imagem, o fato de a imagem vir abaixo do texto, a facilidade de entender o verbete e de manuseio do dicionário. O aluno X5H, aluno que apontou o dicionário A como resposta dessa pergunta, identificou o vetor de ligação entre texto e imagem como um facilitador dessa relação.

Mostramos, na sequência, as respostas colhidas com a pergunta 4.

Quadro 29- Interesse de adquirir qual das obras

PERGUNTA 4- Interesse de adquirir qual das obras		MOTIVO
Aluno X2A	<u>Houaiss</u>	Capa
Aluno Y2A	Aurélio	Cores e sapo (capa)
Aluno X2H	Aurélio	Imagens e poucas palavras (verbetes)
Aluno Y2H	<u>Houaiss</u>	Proximidade texto e imagem
Aluno X5A	Aurélio	Mais organizado
Aluno Y5A	<u>Houaiss</u>	Capa
Aluno X5H	<u>Houaiss</u>	Divertido e fácil de encontrar as palavras (verbetes)
Aluno Y5H	<u>Houaiss</u>	Organizado, letra maior, mais colorido

Fonte: elaborado pela autora

Ao serem questionados sobre qual dos dois dicionários comprariam, 5 dos alunos apontaram o dicionário H. Desses, 2 apontaram a atratividade da capa como o motivo da sua escolha. Outros motivos elencados pelos outros informantes foram a proximidade da imagem e do texto, a facilidade de encontrar os verbetes, a organização e as cores.

Dos 3 alunos que optariam por comprar o dicionário A, 1 apontou a atratividade da capa como motivo, outro mencionou a organização do dicionário, e o terceiro destacou a importância de não haver muitos verbetes e de as imagens serem interessantes.

A seguir, teceremos algumas considerações sobre os resultados apresentados nesta subseção.

6.3. Considerações sobre os resultados obtidos com análise do questionário

Na nossa pesquisa, aplicamos um questionário composto por quatro indagações a respeito dos dicionários A e H. Após alguns minutos de leitura e contato com cada dicionário, os alunos informantes foram questionados sobre: a capa mais atraente, a facilidade de encontrar palavras-entrada, a identificação do texto visual dentro do verbete e a opção que seria escolhida para compra.

As capas dos dicionários analisados nesta pesquisa (rever Figura 33, p.121) trazem em suas composições estruturas bem chamativas. O dicionário A traz cores vibrantes em tom de amarelo e laranja-claro e uma composição limpa visualmente. As imagens apresentadas nessa capa são um sapo, uma pirâmide assimétrica de livros, um recorte de uma bicicleta e uma folha de árvore. Outro elemento interessante posto na capa são as letras do alfabeto em plano de fundo com uma cor de amarelo um pouco mais sóbria. Todos esses elementos possuem cores vibrantes: o verde do sapo, as cores variadas dos livros, o verde-claro da folha e o azul e preto da bicicleta. Todas essas características colaboram para o caráter lúdico da capa. Além disso, a composição da capa, contendo uma linha divisória marcada pelo limite entre as cores amarela e laranja, traz uma divisão entre o espaço do modo verbal e do visual. Dessa maneira, visualmente, o dicionário parece ser mais organizado em uma primeira impressão.

O dicionário H possui, na composição da sua capa, a cor laranja como predominante e detalhes verdes. Ainda observamos a presença de cores acessórias, como a amarela e a rosa. Essas duas cores compõem padrões geométricos circulares, nos quais estão inseridas algumas imagens presentes na capa. Um sarcófago, um garoto pedalando uma bicicleta, um camaleão, um astronauta e uma borboleta são as imagens que são apresentadas logo no primeiro contato com o dicionário. Além dessas imagens, informações sobre a quantidade de verbete e sobre a inclusão de um dicionário digital são projetadas na capa destacadas em formas circulares na cor preta e verde em um tom mais forte do que o outro que compõe o plano de fundo da capa. Esse maior número de informações traz uma certa poluição visual à capa do dicionário.

Numa primeira análise, percebemos que o dicionário A traz uma capa menos poluída visualmente e que o sapo presente nela chama bastante atenção. O verde presente na cor do sapo é um recurso que se destaca. Além disso, percebemos que a fonte do dicionário A, no que se refere ao nome do dicionário, é maior do que a que compõe o título do dicionário H. Em contrapartida, o dicionário H possui um equilíbrio no tamanho da fonte das palavras *dicionário*, *Houaiss* e *ilustrado*, de maneira que o nome da obra se destaca pouco pelo tamanho da letra e bastante pela cor preta em contraste com as outras palavras na cor branca.

Em relação à capa dos dicionários, dos 4 alunos do 2º ano, 3 disseram terem sido mais atraídos pela capa do dicionário A. Dentre os motivos citados, estão a imagem do sapo, da “planta”, que corresponde a folha de árvore, e de animais diferentes, que deve fazer alusão ao sapo. O outro informante disse que a capa do dicionário H despertou mais interesse. O motivo citado para que tal fato acontecesse foram as cores da capa.

Já os alunos do 5º ano, sobre esse mesmo questionamento, mostraram se dividir entre as duas obras. Dos 4 alunos informantes desse nível escolar, 2 disseram ter se interessado mais pela capa do dicionário H. Entre os motivos elencados, estão o fato de o dicionário ser mais colorido, mostrar-se com letras maiores e possuir mais facilidade de estudo (o que pode fazer referência aos dados mostrados na capa do dicionário). Apesar de o nome *Houaiss* não ter uma fonte maior do que a do nome *Aurélio* do outro dicionário, as palavras que estão na capa do dicionário H possuem todas um tamanho considerável; já no dicionário A, o nome *Aurélio* se destaca mais pelo tamanho do que as palavras *dicionário* e *ilustrado*.

Os outros 2 informantes afirmaram que o dicionário A lhes atraiu mais a atenção devido à cor amarela e aos desenhos da capa. Para ilustrar melhor esse resultado por série, apresentamos o seguinte quadro.

Quadro 30- Capa mais atrativa

CAPA CHAMA MAIS ATRATIVA			
2° ano		5° ano	
Dicionário A	Dicionário H	Dicionário A	Dicionário H
3 alunos	1 aluno	2 alunos	2 alunos

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos esse resultado, percebemos que os alunos do 2° ano, alunos recém-alfabetizados, detiveram mais atenção na capa do dicionário A. Percebemos que uma capa mais limpa visualmente contribui para o aumento de interesse desse público.

Já os alunos do 5° ano, crianças alfabetizadas há uma pouco mais de tempo e, portanto, leitores mais experientes, dividem-se entre os dois dicionários por motivos justificáveis. As diferentes cores do dicionário H, o maior número de elementos e de formas geométricas a formar o plano de fundo e uma interseção sem limite claro entre os modos verbais e visuais chamaram atenção de dois desses alunos cujo ano escolar nos faz os compreender como leitores mais experientes do que os demais que fazem parte dessa pesquisa.

Ao abordarmos o manuseio das obras, percebemos que, ao consultar um dicionário, muitas crianças se sentem angustiadas ao procurar uma palavra e não achá-la rapidamente. Muitos leitores mais inexperientes passam horas pesquisando uma entrada que existe no dicionário, mas que, por algum motivo, não é facilmente visualizada. Nem sempre casos como esse são inexperiência leitora do consulente. Em alguns casos, a composição do dicionário e a utilização dos recursos multimodais e metadiscursivos não foram tão proveitosas ao ponto de contribuir para um uso mais prático e efetivo da obra lexicográfica.

Após pesquisarem palavras de interesse individuais e receberem sugestões de palavras a serem buscadas, os alunos responderam a um questionamento sobre a facilidade (ou dificuldade) de achar as entradas em ambas as obras lexicográficas.

As palavras-entrada do dicionário A estão destacadas por uma cor azul; já as do dicionário H, por uma cor alaranjada. A fonte das palavras-entrada dessa última obra é maior do que as daquela.

Dos 4 alunos do 2º ano, 1 respondeu que teve mais facilidade de encontrar as palavras no dicionário A e apontou o motivo de esse dicionário possuir poucos verbetes. Já os outros 3 alunos confessaram ser mais fácil encontrar palavras no dicionário H. Entre os motivos citados estão as imagens presentes nessa obra e a cor das palavras-entrada.

Os alunos do 5º ano se dividiram da mesma maneira que os alunos do 2º ano. Dos 4 alunos desse ano escolar, 3 tiveram mais facilidade de encontrar as palavras-entrada no dicionário H por julgarem-no mais organizado, por ele possuir letras grandes e imagens que despertam a atenção do leitor. O outro aluno apontou o dicionário A, definindo-o como mais organizado.

A seguir, exibimos um quadro ilustrativo sobre esse questionamento.

Quadro 31- Facilidade de encontrar palavras

FACILIDADE DE ENCONTRAR PALAVRAS			
2º ano		5º ano	
Dicionário A	Dicionário H	Dicionário A	Dicionário H
1 aluno	3 alunos	1 aluno	3 alunos

Fonte: elaborado pela autora

Como vemos, os alunos do 2º e 5º anos apontaram, na sua maioria, o dicionário H como o que foi mais facilmente possível encontrar palavras-entrada. Nos dois anos escolares, os motivos para essa escolha foram a cor e o tamanho da fonte e as imagens presentes no verbete. Percebemos que a ilustração, se posta de maneira adequada e diagramada de forma organizada, pode se tornar uma boa ferramenta na busca de entradas, até mesmo porque os dicionários ilustrados devem utilizar o recurso da imagem como parte integrante do verbete. Dessa maneira, o texto visual é um componente fundamental para cada acepção e deve ser posto levando em consideração a sua contribuição para a compreensão leitora.

No dicionário A, o texto visual e verbal se posicionam, muitas vezes, distantes um do outro dentro da diagramação das páginas. Esses modos são ligados por um vetor representado por uma seta, o que muitas vezes sugere que a imagem não faz parte do verbete, mas que é um elemento que está fora dele.

Já o dicionário H traz o texto visual sempre próximo ao verbal e raramente apresenta um verbete ilustrado que destoe do padrão composicional e da diagramação da obra.

Quanto à facilidade de identificar o texto visual dentro do verbete, todos os alunos informantes do 2º ano afirmaram que isso se dá de maneira mais descomplicada no dicionário H, pois a imagem sempre está próximo ao texto. Percebemos, então, que a unidade do verbete é importante para a leitura do consulente. Dessa forma, o verbete se mostra como blocos que precisam se posicionar como tal.

Já dos 4 alunos do 5º ano, 3 apontaram o dicionário H como aquele em que é mais fácil relacionar o texto e a imagem. Os motivos apontados para isso são a proximidade do texto visual e do texto verbal e a facilidade de compreender o verbete, bem como sua composição verbo-visual atrativa. O único aluno (X5H) que aponta o dicionário A como o mais fácil de relacionar texto e imagem aponta os vetores como facilitadores. A seguir, exibimos um quadro ilustrativo sobre esse questionamento.

Quadro 32- A identificação do texto visual dentro do verbete

A identificação do texto visual dentro do verbete			
2º ano		5º ano	
Dicionário A	Dicionário H	Dicionário A	Dicionário H
0 aluno	4 alunos	1 aluno	3 alunos

Fonte: elaborado pela autora

Percebemos que a maioria dos informantes achou mais fácil encontrar o texto visual dentro dos verbetes do dicionário H. Os motivos relacionados à

organização da diagramação e à atratividade das imagens, reforçada pela apresentação visual pouco poluída, favorece o entendimento e a integração do texto visual como pertencente ao todo que compõe o verbete.

Após serem questionados sobre esses aspectos comparativos das duas obras, os alunos foram indagados sobre qual dos dois dicionários escolheriam para adquirir, dos 4 alunos do 2º ano, 2 apontaram o dicionário A, os outros 2 escolheram o dicionário H. Os motivos citados para a escolha do dicionário A foram as imagens e as cores da capa, mais especificamente do sapo, e a pouca quantidade de verbetes. Já os motivos de escolha do dicionário H foram a capa atrativa e a facilidade de relacionar o texto e a imagem.

Ao analisarmos essas respostas, percebemos que os alunos desse nível escolar valorizam bastante o encantamento estético causado pela obra. A capa, que foi um dos primeiros elementos visualizados por eles, ainda foi motivo citado em justificativa da escolha da compra de uma das obras. O **Primeiro olhar subjetivo**, classe metadiscursiva visual redefinida por nós com base em Kumpf (2000), explica a escolha desses informantes.

Já os motivos apontados pelos alunos do 2º ano que escolheram o dicionário H como uma possível compra foram os fatos de a imagem estar próximo ao texto verbal e de a capa ser interessante. Quanto à capa, mais uma vez esbarramos na classe citada anteriormente.

Dos 4 alunos do 5º ano, 3 confessaram que escolheriam o dicionário H para comprar. Entre os motivos citados estão a organização da obra, as letras grandes, as cores, a facilidade de encontrar palavras e o fato de a obra ser chamativa e divertida.

Com o elencamento desses motivos, podemos perceber que os alunos do 5º ano também apontaram a preferência por um dicionário com base na sua capa e no **Primeiro olhar subjetivo**, isso foi mais notável nos alunos de um nível escolar menos avançado, mas, ainda assim, isso pode ser destacado entre as respostas dos alunos do 5º ano. Porém, ficou claro que a diagramação organizada do dicionário, as cores e a fonte da obra, como teorizou Kumpf (2000) e ratificamos nós, são importantes para o leitor ao ter contato com um texto.

Apenas 1 aluno do 5º ano escolheu o dicionário A para adquirir. O motivo alegado foi que, nesse dicionário, foi mais fácil de fazer pesquisa por a obra ser mais organizada.

Para uma melhor compreensão dos resultados desse questionamento, apresentamos, na sequência, o quadro ilustrativo sobre esse tópico.

Quadro 33- A opção escolhida para compra

A OPÇÃO ESCOLHIDA PARA COMPRA			
2° ano		5° ano	
Dicionário A	Dicionário H	Dicionário A	Dicionário H
2 alunos	2 alunos	1 aluno	3 alunos

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, analisaremos as atividades sobre os verbetes que foram aplicadas com os alunos.

6.4 Análise e interpretação das respostas colhidas com a aplicação das atividades

Na nossa pesquisa, elaboramos 16 atividades (8 sobre cada um dos dicionários). Cada atividade abordou em média 3 verbetes e questionou fatos relativos à compreensão da imagem presente no verbebo, à compreensão verbo-visual e à compreensão de elementos metadiscursivos.

As atividades A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8 foram elaboradas com abordagem de 3 ou 2 verbetes do dicionário A. Essas atividades foram destinadas a 2 alunos do 2° ano e a 2 alunos do 5° ano que faziam parte dos grupos 2.A e 5.A, informantes X2A, Y2A e X5A, Y5A, respectivamente.

Adiante, apresentamos cada uma das atividades.

6.4.1 Atividade A1

Inicialmente, apresentamos o tema de abordagem de cada questão da atividade A1.

Quadro 34- Tema de cada questão- atividade A1

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE A1	
Questão 1	Verbetes <i>eclipse</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbetes <i>eclipse</i> - compreensão da imagem
Questão 3	Verbetes <i>eclipse</i> - compreensão verbo-visual
Questão 4	Verbetes <i>eclipse</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbetes <i>égua</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbetes <i>égua</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbetes <i>embarcação</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbetes <i>embarcação</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Sobre essas questões referentes aos verbetes das palavras *eclipse*, *égua* e *embarcação*, os alunos X2A, Y2A, X5A e Y5A forneceram-nos respostas importantes de serem analisadas. A seguir, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Nos quadros resumitivos das respostas fornecidas nas atividades que estão disponíveis nesta tese, Q1 corresponde à questão 1; Q2, à questão 2; e assim em diante.

Quadro 35- Quadro resumo da A1

(continua)

ATIVIDADE A1				
Aluno	Q1 (eclipse)	Q2 (eclipse)	Q3 (eclipse)	Q4 (eclipse)
X2A	Não compreende a imagem.	Enxerga na imagem o planeta Terra.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete.	Não consegue escrever uma frase com a palavra.
Y2A	Parece não entender a imagem. Descreve-a como lua e sol.	Enxerga na imagem as formas da lua.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete.	Escreve a frase "O eclipse é grande". Demonstra não compreender o significado.
X5A	Não compreende a imagem.	Enxerga, na imagem, estrelas.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete. Diz que eclipse é algo de aço.	Escreve a frase "A eclipse tem muitas estrelas".
Y5A	Mostra alguma compreensão da imagem quando diz que entende lua e cores.	Enxerga na imagem as mudanças da fase da lua.	Define eclipse como quando a lua "está branca e fica amarela".	Escreve a frase "O eclipse é bonito e claro".

Quadro 36- Quadro resumo da A1

(conclusão)

ATIVIDADE A1				
Aluno	Q5 (égua)	Q6 (égua)	Q7 (embarcação)	Q8 (embarcação)
X2A	Encontra a imagem no verbete por causa do vetor.	Define égua como “quase parecida com o cavalo”.	Encontra a imagem por causa do vetor.	Exemplos de embarcação: barco.
Y2A	Encontra a imagem por ela ser grande.	Define égua como um animal (definição genérica).	Encontra a imagem por ela ter chamado atenção.	Exemplo de embarcação: navio.
X5A	Encontra a imagem por ela ser grande.	Define égua como “mulher do cavalo. Alta”.	Não encontra a imagem por causa do vetor.	Exemplos de embarcação: barco.
Y5A	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define dizendo que égua é “cavalo ou burro”.	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Não fornece adequadamente exemplo de embarcação.

Fonte: elaborado pela autora

Quando observamos as respostas fornecidas pelos alunos quanto ao verbete *eclipse* (Figura 34, p.137), percebemos que não há uma compreensão da imagem nem do verbete verbo-visual como um todo. Os alunos não demonstram entender a imagem completamente e, mesmo com a definição verbal da palavra, as

interpretações equivocadas da imagem contribuem bastante para a não apreensão do seu significado. Outro fato que percebemos é que essa palavra não fazia parte do conhecimento prévio dos alunos.

Observando o verbete *égua* (Figura 49, p.152), percebemos que o destaque da imagem é muito importante. A imagem foi facilmente encontrada pela maioria dos alunos por ter um tamanho grande dentro da diagramação da página. Outro motivo para a fácil visualização dessa imagem foi o vetor que faz a ligação verbo-visual. Esse fato foi apontado por 1 aluno do 2º ano. Outro fato constatado é que a imagem foi muito importante para a definição elaborada pelos alunos do que é uma égua. Algumas informações dadas por eles estavam presentes apenas na imagem.

Já o verbete da palavra *embarcação* (Figura 50, p.153) gera divergência quanto à facilidade ou dificuldade de encontrar a imagem. O aluno X2A encontra a imagem por causa do vetor que faz a ligação verbo-visual, já o aluno X5A diz ter dificuldade de encontrá-la por uma confusão causada pelo vetor. Os outros 2 alunos apontam a própria atratividade da imagem e a proximidade verbo-visual como facilitadores na hora dessa busca. No geral, a palavra *embarcação* parece fazer parte do conhecimento de mundo desses alunos já que eles exemplificam embarcação com citações que vão além do que está posto no verbete.

A seguir, apresentamos a atividade A2.

6.4.2 Atividade A2

O tema de abordagem de cada questão da atividade A2 se encontra a seguir.

Quadro 37- Tema de cada questão- atividade A2

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE A2	
Questão 1	Verbete <i>empinar</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbete <i>empinar</i> - compreensão da imagem
Questão 3	Verbete <i>empinar</i> - compreensão verbo-visual
Questão 4	Verbete <i>empinar</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>encanamento</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>encanamento</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>encosta</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbete <i>encosta</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Na sequência, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 38- Quadro resumitivo da A2

(continua)

ATIVIDADE A2				
Aluno	Q1 (<i>empinar</i>)	Q2 (<i>empinar</i>)	Q3 (<i>empinar</i>)	Q4 (<i>empinar</i>)
X2A	Compreende a imagem (“o homem com a pipa”).	Enxerga, na imagem, homem, pipa e cavalo.	Diz que empinar é “colocar objeto para voar”.	Escreve a frase: “O cavalo está empinando você mesmo”.
Y2A	Compreende a imagem (“homem e pipa”).	Enxerga, na imagem, “homem botando a pipa para voar”.	Diz que empinar é “alguma coisa que voa”.	Escreve a frase “O homem empinou a pipa”.
X5A	Não compreende a imagem.	Enxerga, na imagem, um “cavalo em pé nas duas patas”.	Diz que empinar é “ficar em pé com duas patas”.	Escreve a frase “Ficar de pé sem parar”.
Y5A	Mostra compreensão da imagem quando diz que “o cavalo fica em pé igual uma pipa”.	Enxerga, na imagem, cavalo, empinar, céu, clima e chão.	Define como “ir no céu, cavalo levantando”.	Escreve a frase “Um cavalo se alevantando”.
Aluno	Q5 (<i>encanamento</i>)	Q6 (<i>encanamento</i>)	Q7 (<i>encosta</i>)	Q8 (<i>encosta</i>)

Quadro 39- Quadro resumitivo da A2

(conclusão)

ATIVIDADE A2				
X2A	Encontra a imagem por ela ser grande.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete.	Encontra a imagem por causa do vetor.	Não compreende o significado da palavra.
Y2A	Encontra a imagem por causa do vetor.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete. Diz que encanamento é “consertar cano”.	Encontra a imagem por causa do vetor.	Não compreende o significado da palavra.
X5A	Encontra a imagem por ela ter chamado atenção.	Define encanamento como “quando o cano quebra, chamam alguém pra consertar”.	Demora a encontrar a imagem.	Define encosta como uma paisagem.
Y5A	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define encanamento dizendo que é “para não vazar água e para verificar algum cano quebrado”.	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define encosta como um morro alto.

Fonte: elaborado pela autora

Quando observamos as respostas fornecidas pelos alunos em relação ao verbete *empinar* (Figura 41, p.144), percebemos que a maioria não observa na imagem representações referentes a cada um dos exemplos dados no verbete. A maioria visualiza só o cavalo ou só o homem com a pipa, com exceção do informante X2A, que faz referência aos dois contextos da palavra *empinar*.

Nas respostas fornecidas referentes ao verbete *encanamento* (Figura 51, p.154), percebemos que os alunos X2A e Y2A encontraram a imagem por causa do vetor, os outros encontraram-na por sua atratividade e tamanho grande. Fica claro, com isso, que o vetor não é a forma que mais facilita a ligação verbo-visual por parte do consulente. Percebemos, também, que a definição da palavra *encanamento* não foi compreendida pelos alunos. Muitos deles confundiram encanamento com encanador.

Já no verbete da palavra *encosta* (Figura 35, 139), percebemos que a relação verbo-visual foi facilitada para 3 dos 4 informantes por meio do vetor de ligação. Desses 3 alunos, 2 são do 2º ano e 1 é do 5º ano. Apesar de os alunos terem reconhecido o verbete verbo-visual, a compreensão dele não foi efetiva, talvez por a imagem não ser específica e a palavra, provavelmente, não fazer parte do conhecimento de mundo dos informantes.

Na sequência, apresentamos a atividade A3.

6.4.3 Atividade A3

O tema de abordagem de cada questão da atividade A3 se encontra a seguir.

Quadro 40- Tema das questões da atividade A3

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE A3	
Questão 1	Verbete <i>enfeite</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 2	Verbete <i>enfeite</i> - compreensão da imagem
Questão 3	Verbete <i>enfeite</i> - compreensão verbo-visual
Questão 4	Verbete <i>enfeite</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>engarrafamento</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>engarrafamento</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>engarrafamento</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbete <i>engatinhar</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 9	Verbete <i>engatinhar</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Adiante, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 41- Quadro resumo da A3

(continua)

ATIVIDADE A3					
Aluno	Q1 (enfeite)	Q2 (enfeite)	Q3 (enfeite)	Q4 (enfeite)	
X2A	Encontra a imagem por causa do vetor.	Descreve a imagem como “enfeite de colocar em presente”.	Define enfeite como “aquelas coisas que se colocam no presente”.	Escreve a frase: “Coisa colorida e legal”.	
Y2A	Encontra a imagem por causa do seu brilho.	Não compreende a imagem.	Não compreende o verbete.	Escreve a frase “O enfeite decorou a árvore”.	
X5A	Encontra a imagem por o enfeite chamar atenção.	Enxerga, na imagem, uma “estrela de papel”.	Define enfeite como “uma coisa para enfeitar algo”.	Escreve a frase “Eu amo enfeite”.	
Y5A	Não encontrou a entrada, pois havia muitos verbetes.	Não respondeu por não ter achado o verbete.	Não respondeu por não ter achado o verbete.	Não respondeu por não ter achado o verbete.	
Aluno	Q5 (engarramento)	Q6 (engarramento)	Q7 (engarramento)	Q8 (engatinhar)	Q9 (engatinhar)
X2A	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define engarramento como “com tantos carros, o trânsito não anda”.	Leu outro verbete: engarrar.	Houve dificuldade de encontrar a imagem.	Define engatinhar como “quando o bebê está quase andando”.

Quadro 42- Quadro resumo da A3

(conclusão)

ATIVIDADE A3					
Y2A	Encontra a imagem pela proximidade verbo-visual.	Define engarramento como “muitos carros parados”.	Leu outro verbete: engarrar.	Teve facilidade de encontrar a imagem, viu facilmente o bebê.	Define engatinhar como “o bebê que bota a mão e o joelho no chão para andar”.
X5A	Não encontra a imagem facilmente por ela estar longe do texto verbal.	Define engarramento como “ficar preso no trânsito”.	Leu outro verbete: engarrar.	Houve dificuldade de encontrar a imagem.	Define engatinhar como “mãos e os joelhos apoiados no chão”.
Y5A	Encontra a imagem por ter visualizado os carros.	Define engarramento como “sinal fecha e ficam muitos carros”.	Não precisou ler outros verbetes.	Não encontrou a palavra e desistiu de procurá-la.	Não respondeu por não ter achado o verbete.

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos o quadro, percebemos que o verbete da palavra *enfeite* (Figura 36, p.141) não foi encontrado pelo informante Y5A. A diagramação desse verbete é realmente um pouco confusa devido à imagem que o compõe possuir um corte semicircular que prejudica o seu entendimento. A maioria dos alunos que encontraram a imagem do verbete fizeram-no por serem atraídos por ela, apenas 1 aluno (X2A) encontrou a imagem por conta do seu vetor. O aluno Y2A, mesmo tendo encontrado a imagem, não consegue entendê-la separadamente do texto completo e, posteriormente, afirma não compreender o verbete. Isso nos faz perceber a influência da imagem na compreensão total de um texto. Mesmo afirmando não compreender o

verbete, esse aluno elaborou uma frase coerente com a palavra enfeite, o que nos faz presumir que o vocábulo já fazia parte do seu conhecimento de mundo.

O verbete da palavra *engarrafamento* (Figura 42, p.145) teve sua imagem encontrada por meio do vetor apenas por 1 aluno do 2º ano, todos os outros encontraram-na por julgarem texto verbal e texto visual próximo um do outro ou por serem atraídos pela imagem. Apenas o aluno X5A não encontrou a imagem por julgá-la distante do texto verbal. Apesar disso, todos os alunos demonstram entender o verbete no que se refere à apenas uma das acepções mostradas. A acepção compreendida pelos alunos é a única retratada na imagem. Dos 4 alunos, 3 precisaram ler o verbete *engarrafar* para compreender a acepção da qual demonstraram conhecimento.

As respostas fornecidas pelos alunos em relação ao verbete da palavra *engatinhar* (Figura 47, p.150) nos mostra que não foi tão simples encontrar a imagem e, por sua vez, até a palavra-entrada. Apenas o aluno Y2A encontrou facilmente a imagem por ter visualizado de imediato o bebê, participante principal da imagem. As definições dadas pelos alunos sobre a palavra *engatinhar* nos mostram que a visualização da imagem é de grande valia para o entendimento do verbete, já que as definições se mostram estar de acordo com a narrativa apresentada na imagem.

A seguir, apresentamos a atividade A4.

6.4.4 Atividade A4

O tema de abordagem de cada questão da atividade A4 se encontra a seguir.

Quadro 43- Tema das questões da atividade A4

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE A4	
Questão 1	Verbetes <i>enseada</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbetes <i>enseada</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbetes <i>enseada</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbetes <i>enseada</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbetes <i>entulho</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbetes <i>entulho</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbetes <i>escultura</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbetes <i>escultura</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Logo adiante, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 44- Quadro resumitivo da A4

(continua)

ATIVIDADE A4				
Aluno	Q1 (enseada)	Q2 (enseada)	Q3(enseada)	Q4(enseada)
X2A	Não compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar longe do texto verbal.	Descreve a imagem como “cidade, mar, prédio”.	Não compreende o significado da palavra.
Y2A	Não compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por haver muita informação na página.	Descreve a imagem como “navios, montanhas, prédios e mar”.	Não compreende o significado da palavra.
X5A	Diz que compreende a imagem pelo mar e pela palavra-entrada.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem.	Descreve a imagem como mar.	Define enseada como “pequena praia ou rio”.
Y5A	Não encontra a imagem e desiste de procurá-la.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por causa da desorganização.	Não descreve a imagem, pois não a encontra.	Não define a palavra, pois não a encontra.

Quadro 45- Quadro resumitivo da A4

(conclusão)

ATIVIDADE A4				
Aluno	Q5 (<i>entulho</i>)	Q6 (<i>entulho</i>)	Q7 (<i>escultura</i>)	Q8 (<i>escultura</i>)
X2A	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define <i>entulho</i> como “coisas quebradas”.	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define <i>escultura</i> como “fazer coisas de madeira e pintar”.
Y2A	Encontra a imagem por visualizá-la facilmente.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete.	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define <i>escultura</i> como “uma estátua”.
X5A	Encontra a imagem por relacionar verbo-visual.	Define <i>entulho</i> como “uma coisa entulhada”.	Encontra a imagem por relacionar verbo-visual.	Define <i>escultura</i> como “arte bem feita”.
Y5A	Não encontra a imagem por haver muita informação na página.	Desiste de procurar o verbete.	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define <i>escultura</i> como “uma obra de arte”.

Fonte: elaborado pela autora

O verbete da palavra *enseada* (Figura 37, p.140), conforme a observação das respostas fornecidas pelos alunos, é difícil de ser compreendido. O que agrava essa realidade é o fato de a palavra parecer não fazer parte do universo de crianças

da faixa-etária dos nossos informantes. Os informantes dizem não conseguir entender o que é enseada pela observação da imagem (exceto o X5A), além disso houve dificuldade de encontrar a imagem por alguns motivos citados: desorganização, quantidade de informações em uma mesma página e distanciamento físico verbo-visual. Apenas o informante X5A diz ter encontrado a imagem facilmente. Os alunos, mesmo com a leitura do verbete na íntegra, não conseguem definir adequadamente o que é enseada, nem mesmo o aluno X5A.

A imagem que compõe o verbete *entulho* (Figura 43, p.146) é encontrada por 3 dos alunos que apontam como facilitadores o vetor e a atratividade da imagem ou a ligação verbo-visual, ou seja, o reconhecimento da imagem como consequência do conhecimento prévio da palavra-entrada. O aluno que reconheceu a imagem pelo vetor é um aluno do 2º ano. O aluno Y5A desiste de procurar a entrada entulho. Dos 3 alunos que a encontram-na, 1 deles (Y2A) não compreende o significado da palavra com a leitura do verbete verbo-visual.

Já a imagem do verbete *escultura* (Figura 38, p.143) é encontrada por 3 dos 4 alunos através do vetor que relaciona a parte verbal e visual do verbete. Apenas o informante X5A encontra a imagem pela relação que faz da palavra-entrada com a imagem por meio da ativação de seus conhecimentos prévios. Com as definições fornecidas pelos alunos sobre o vocábulo escultura, percebemos que o entendimento deles no que se refere a essa palavra é restrito, ou seja, a maneira como a palavra é definida no verbete verbo-visual limita a sua compreensão.

Em seguida, apresentamos a atividade A5.

6.4.5 Atividade A5

O tema de abordagem de cada questão da atividade A5 se encontra a seguir.

Quadro 46- Tema das questões da atividade A5

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE A5	
Questão 1	Verbete <i>esmeralda</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbete <i>esmeralda</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbete <i>esmeralda</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbete <i>esmeralda</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>esponja</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>esponja</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>esqueleto</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbete <i>esqueleto</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 47- Quadro resumitivo da A5

(continua)

ATIVIDADE A5				
Aluno	Q1 (<i>esmeralda</i>)	Q2 (<i>esmeralda</i>)	Q3 (<i>esmeralda</i>)	Q4 (<i>esmeralda</i>)
X2A	Não compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar longe do texto verbal.	Descreve a imagem com obviedade: “esmeralda”.	Define esmeralda como “coisa brilhante”.
Y2A	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por causa do vetor.	Descreve a imagem como “coisa verde”.	Não compreende adequadamente o significado da palavra, define-a como “coisa verde”.
X5A	Diz que compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar longe do texto verbal.	Descreve a imagem como pedra.	Define esmeralda como “uma coisa valiosa”.
Y5A	Compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar distante do texto verbal.	Descreve a imagem como pedra brilhante.	Define esmeralda como “pedra rara de achar”.

Quadro 48- Quadro resumo da A5

(conclusão)

ATIVIDADE A5				
Aluno	Q5 (esponja)	Q6 (esponja)	Q7 (esqueleto)	Q8 (esqueleto)
X2A	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define esponja como “esponja do fundo do mar ou esponja normal”.	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define esqueleto como “ossos dos animais e das pessoas”.
Y2A	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define esponja como “esponja serve para lavar a mão” (apenas 1 aceção).	Encontra a imagem por causa do vetor.	Não compreende o verbete.
X5A	Houve dificuldade de encontrar a palavra-entrada e a imagem.	Define esponja como “uma esponja do mar” (apenas 1 aceção).	Encontra a imagem por relacionar verbo-visual.	Define esqueleto como “coisa feita de ossos”.
Y5A	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define esponja como “coisa fofa”.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define esqueleto como “animal que morre e abre, aparece o esqueleto”.

Fonte: elaborado pela autora

Em relação ao verbete *esmeralda* (Figura 44, p.137), apenas os alunos X5A e Y5A (ambos do 5ºano) conseguiram entender a imagem isolada do texto verbal. Todos os informantes, com exceção do aluno Y2A, tiveram dificuldade de encontrar a imagem por ela estar longe da parte verbal do verbete. No geral, todos os alunos conseguiram entender o significado da palavra esmeralda, o que nos faz aferir ao texto verbal um peso muito grande para a compreensão desse verbete.

Já a imagem do verbete *esponja* (Figura 52, p.155) é encontrada por 3 dos 4 informantes por, segundo eles mesmos, motivos diferentes: a proximidade do texto verbal e da imagem, o vetor e a atratividade da imagem. O aluno X5A não encontrou com facilidade a palavra-entrada *esponja*, o que dificultou também o encontro da imagem do verbete. A maioria das definições, dadas pelos próprios alunos, da palavra esponja fazem referência à apenas uma acepção, apesar de o verbete, no geral, trazer duas acepções. O único aluno que faz referência às duas acepções é o aluno 2XA. Dos outros 3 alunos que mencionaram apenas 1 acepção, 2 fazem referência à esponja no contexto de um objeto, apenas 1 faz referência à esponja como animal marinho. O que é interessante na análise desse verbete é que o conhecimento prévio do aluno foi mais relevante no momento de ele fornecer uma definição do que o que estava sendo mostrado na imagem.

Assim como a imagem do verbete *esponja*, a imagem do verbete *esqueleto* (Figura 48, p.155) foi encontrada por diferentes motivos: proximidade verbo-visual, atratividade e vetor de ligação. No momento de definir o significado do verbete *esqueleto*, apenas o aluno Y2A revelou não ter compreendido o verbete. Os outros definem a palavra, em sua maioria, fazendo referência à animal. Relacionamos esse acontecimento ao fato de o verbete trazer a imagem de um esqueleto de um animal, e não de um esqueleto humano.

A seguir, apresentamos a atividade A6.

6.4.6 Atividade A6

O tema de abordagem de cada questão da atividade A6 se encontra adiante.

Quadro 49- Tema das questões da atividade A6

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE A6	
Questão 1	Verbetes <i>estádio</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbetes <i>estádio</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbetes <i>estádio</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbetes <i>estádio</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbetes <i>estátua</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbetes <i>estátua</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbetes <i>estrela-do-mar</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbetes <i>estrela-do-mar</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Sobre essas questões referentes aos verbetes das palavras *estádio*, *estátua* e *estrela-do-mar*, os alunos X2A, Y2A, X5A e Y5A forneceram-nos respostas importantes de serem analisadas. A seguir, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 50- Quadro resumitivo da A6

(continua)

ATIVIDADE A6				
Aluno	Q1 (estádio)	Q2 (estádio)	Q3 (estádio)	Q4 (estádio)
X2A	Compreende a imagem (“um campo de futebol”).	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela ter chamado atenção.	Descreve a imagem como “céu, campo, pessoas, luz”.	Define estádio como “campo para os jogadores jogar futebol”.
Y2A	Não compreende a imagem (“o redor, tudo”).	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “pessoas, luz, grama”.	Define estádio como “para as pessoas praticarem esportes”.
X5A	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por causa do vetor.	Descreve a imagem como campo de futebol.	Define estádio como “campo de futebol”.
Y5A	Compreende a imagem (“jogadores no campo”).	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Descreve a imagem como Castelão, pessoas, jogadores.	Define estádio como “um lugar que muita gente vai”.

Quadro 51- Quadro resumitivo da A6

(conclusão)

Aluno	Q5 (estátua)	Q6 (estátua)	Q7 (estrela-do-mar)	Q8 (estrela-do-mar)
ATIVIDADE A6				
X2A	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define estátua como “é tipo uma pessoa só que não é”.	Não encontra a imagem facilmente por ela estar na página posterior a do início do verbete.	Escreve a frase: “a estrela do mar é linda”.
Y2A	Encontra a imagem por visualizá-la facilmente (imagem grande).	Define estátua como “coisa feita de cimento”.	Encontra a imagem por visualizá-la facilmente (imagem grande).	Escreve a frase: “A estrela-do-mar é um animal”.
X5A	Encontra a imagem por relacionar verbo-visual.	Define estátua como “uma coisa que fica parada”.	Encontra a imagem por causa do vetor.	Escreve a frase: “A estrela-do-mar é um animal”.
Y5A	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define estátua como “coisa de metal que muita gente acha bonita”.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Escreve a frase: “coisa grudenta e animal marinho”.

Fonte: elaborado pela autora

A imagem do verbete *estádio* (Figura 45, p.137), isoladamente, foi compreendida apenas pela metade dos alunos: X2A e Y5A. Esses informantes encontram a imagem por ela chamar-lhes atenção, os outros informantes apontam motivos como a presença de vetor (Y2A) e a proximidade verbo-visual (X5A). Ao descrever a imagem, um fato que chama atenção é que o aluno Y5A cita o Castelão como um elemento visualizado na imagem. Percebemos que os alunos necessitam aproximar a situação aprendida ao seu contexto vivido. Outro fato que comprova isso é que 2 dos alunos (X5A e X2A) restringem sua definição de estádio ao futebol, esporte mais popular e mais presente no dia a dia deles.

Quando observamos as respostas fornecidas pelos alunos sobre o verbete *estátua* (Figura 53, p.155), percebemos que a imagem desse verbete foi encontrada por todos ou pela proximidade verbo-visual, ou pelo destaque da imagem. O destaque mais citado pelos alunos é o tamanho. Quando os informantes definem o significado da palavra *estátua*, percebemos que 2 deles incluem na sua definição o material de que ela é feita: metal e ferro. Esse fato ocorre provavelmente em decorrência da imagem que compõe o verbete *estátua*, que traz um exemplo desse objeto cuja cor pode sugerir a presença desses materiais.

Já o verbete da palavra *estrela-do-mar* (Figura 68, p.168) nos aponta um fato interessante: a imagem não está na mesma página onde se inicia o verbete. Esse fato é citado como uma dificuldade para encontrar a imagem pelo aluno X2A. As definições dadas pelos alunos da palavra *estrela-do-mar* é um misto de observação da parte verbal do verbete, da imagem e de opiniões (como a afirmação da beleza desse animal).

Adiante, apresentamos a atividade A7.

6.4.7 Atividade A7

O tema de abordagem de cada questão da atividade A7 se encontra em seguida.

Quadro 52- Tema das questões da atividade A7

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE A7	
Questão 1	Verbete <i>estufa</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbete <i>estufa</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbete <i>estufa</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbete <i>estufa</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>eucalipto</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>eucalipto</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>exame</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbete <i>exame</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 53- Quadro resumitivo da A7

(continua)

ATIVIDADE A7				
Aluno	Q1 (estufa)	Q2 (estufa)	Q3 (estufa)	Q4 (estufa)
X2A	Diz compreender a imagem (“plantas em um canto”).	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “praça, o teto parece teto de shopping”.	Define estufa como “tipo uma floresta”.
Y2A	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “cactos”.	Não compreende o significado da palavra, define-a como: “Jardim de cactos”.
X5A	Não compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a palavra-entrada e a imagem.	Descreve a imagem como jardim.	Define estufa como “vidro que cultiva o controle de plantas”.
Y5A	Compreende a imagem por causa das plantas.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Descreve a imagem como planta, tijolo, árvore e cacto.	Define estufa como “lugar para cultivo de plantas”.

Quadro 54- Quadro resumo da A7

(conclusão)

ATIVIDADE A7				
Aluno	Q5 (eucalipto)	Q6 (eucalipto)	Q7 (exame)	Q8 (exame)
X2A	Não encontra a imagem por ela estar distante do texto verbal.	Define eucalipto como “árvore tipo de floresta”.	Não encontra a imagem facilmente. Confundiu com outra.	Escreve frase apenas com 1 aceção: “o doutor faz exames nas pessoas”.
Y2A	Encontra a imagem por causa do vetor.	Define eucalipto como: “uma árvore”.	Houve um pouco de dificuldade de encontrar a imagem.	Não escreve frases, diz que o verbete é confuso.
X5A	Houve dificuldade de encontrar a palavra-entrada e a imagem.	Define eucalipto como “uma coisa muito utilizada”.	Encontra a imagem por relacionar verbo-visual.	Elabora 3 frases com a mesma aceção.
Y5A	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define eucalipto como “árvore utilizada na Austrália”.	Encontra a imagem por ela ser grande.	Elabora frase com 1 aceção: a da imagem.

Fonte: elaborado pela autora

O verbete da palavra *estufa* (Figura 39, p.142) traz uma imagem que não é entendida por todos. Os alunos Y2A e X5A não compreendem a imagem, e os outros 2 explicam a imagem referindo-se apenas às plantas. Os 2 informantes do 2º ano

encontram a imagem facilmente pela proximidade dela e do texto verbal. Os alunos do 5º ano apontam o vetor e a atratividade da imagem como motivos de ela ter sido encontrada facilmente. Ao descrever a imagem, a maioria dos alunos envereda para a citação de plantas e cactos. Apenas o aluno X2A faz referência a *shopping* ao descrever o que vê na imagem. Os alunos do 2º ano definem estufa como um jardim ou floresta, já os alunos do 5º ano apresentam significados que se referem ao lugar onde se cultiva plantas.

Quanto à imagem do verbete *eucalipto* (Figura 54, p.156), apenas o aluno X5A teve dificuldade de encontrar não só a imagem, mas a palavra-entrada. Esse mesmo aluno define a palavra eucalipto de maneira muito generalizada, enquanto os outros alunos definem a palavra especificamente como árvore.

Já a imagem do verbete *exame* (Figura 55, p.157) gerou dificuldades para os alunos do 2º ano, que tiveram problemas de encontrá-la. Os alunos do 5º ano não tiveram esse problema e apontaram como motivo dessa facilidade o tamanho da imagem e a proximidade verbo-visual. Ao elaborarem frases com a palavra, nenhum aluno consegue empregá-la em três contextos diferentes, assim como mostra na parte verbal do verbete. Três alunos elaboraram frases com a palavra *exame* no contexto que é representado na imagem, já o aluno Y2A não elaborou nenhuma frase e disse que o verbete é confuso.

Logo em seguida, apresentamos a atividade A8.

6.4.8 Atividade A8

O tema de abordagem de cada questão da atividade A8 se encontra a seguir.

Quadro 55- Tema das questões da atividade A8

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE A8	
Questão 1	Verbete <i>excursão</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbete <i>excursão</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbete <i>excursão</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbete <i>excursão</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>exposição</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>exposição</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>exposição</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Adiante, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 56- Quadro resumitivo da A8

(continua)

ATIVIDADE A8				
Aluno	Q1 (excursão)	Q2 (excursão)	Q3 (excursão)	Q4 (excursão)
X2A	Diz compreender a imagem (“passeio”).	Houve um pouco de dificuldade de encontrar a imagem. Sentiu-se confuso.	Descreve a imagem como “pessoas, patos e festa bonita”.	Define excursão como “pessoas indo nadar”.
Y2A	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “crianças e uma adulta”.	Não compreende o significado da palavra.
X5A	Diz que compreende a imagem pela presença de pessoas.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por causa da palavra-entrada.	Descreve a imagem como animais e crianças.	Define excursão como “viagem em grupo”.
Y5A	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela chamar atenção.	Descreve a imagem como pessoa, grama, pato, árvore, rio da escola.	Define excursão como “grupo da escola que vai viajar”.

Quadro 57- Quadro resumo da A8

(conclusão)

ATIVIDADE A8			
Aluno	Q5 (<i>exposição</i>)	Q6 (<i>exposição</i>)	Q7 (<i>exposição</i>)
X2A	Houve um pouco de dificuldade de encontrar a imagem por ela estar longe do texto verbal.	Define <i>exposição</i> como “professora levar alunos para passeio”.	Escreve a frase “A <i>exposição</i> é uma coisa que a gente compra”.
Y2A	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define <i>exposição</i> como “canto que tem arte”.	Escreve a frase: “ <i>Exposição</i> é um canto que tem arte”.
X5A	Encontra a imagem por relacionar verbo-visual.	Define <i>exposição</i> como “feira” (1 aceção).	Escreve a frase: “Gosto de <i>exposição</i> ”.
Y5A	Não encontra a imagem por ela estar distante do texto verbal.	Define <i>exposição</i> como “obra-prima”.	Escreve a frase “muitos quadros e obras-primas”.

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos observar, a imagem do verbete da palavra *excursão* (Figura 40, p.142) é entendida isoladamente por apenas 1 aluno do 2º ano e 1 aluno do 5º ano (Y2A e Y5A), e apenas o aluno X2A teve dificuldade de encontrá-la por ter se sentido confuso. Ao descrever a imagem, os informantes elencam elementos com coerência e levam em consideração o que tem na imagem, mas, no momento de definir o que é *excursão*, X5A e Y5A restringem à viagem, e esse último aluno ainda restringe à viagem escolar. O aluno X2A define como pessoas indo nadar, talvez pela visualização do rio que aparece no fundo da imagem, e o aluno Y2A afirma não ter entendido o significado do vocábulo.

Já o verbete da palavra *exposição* (Figura 56, p.158) apresenta uma contradição em relação à facilidade ou dificuldade do encontro da imagem do verbete. Os alunos X2A e Y5A afirmam não terem encontrado a imagem com facilidade por causa da distância entre imagem e texto verbal, o que realmente podemos observar no verbete. Porém, o aluno Y2A afirma não haver dificuldade por julgar a imagem próximo ao texto verbal. Talvez o aluno Y2A esteja considerando imagem e texto verbal próximos quando esses elementos não estão em páginas diferentes.

Quanto ao significado do verbete, os alunos Y2A, X5A e Y5A definem a palavra *exposição* no contexto da segunda acepção, que é o contexto retratado na imagem. Já o aluno X2A define *exposição* segundo seu conhecimento de mundo, demonstrando que não levou em consideração o que foi apresentado no verbete.

A seguir, prosseguimos a apresentação das atividades com a análise das que foram aplicadas com os informantes X2H, Y2H, X5H e Y5H, os quais responderam questões referentes ao dicionário H.

6.4.9 Atividade H1

A atividade H1 foi elaborada com abordagem de 3 verbetes do dicionário H (*eclipse*, *égua* e *embarcação*). Essa atividade foi destinada a 2 alunos do 2º ano e a 2 alunos do 5º ano que faziam parte dos grupos 2.H e 5.H, informantes X2H, Y2H e X5H, Y5H, respectivamente.

O tema de abordagem de cada questão da atividade H1 se encontra a seguir.

Quadro 58- Tema das questões da atividade H1

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE H1	
Questão 1	Verbete <i>eclipse</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbete <i>eclipse</i> - compreensão da imagem
Questão 3	Verbete <i>eclipse</i> - compreensão verbo-visual
Questão 4	Verbete <i>eclipse</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>égua</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>égua</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>embarcação</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbete <i>embarcação</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 59- Quadro resumitivo da H1

(continua)

ATIVIDADE H1				
Aluno	Q1 (eclipse)	Q2 (eclipse)	Q3 (eclipse)	Q4 (eclipse)
X2H	Não compreende a imagem.	Enxerga, na imagem, uma lua.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete.	Escreve a frase: “A eclipse é muito clara”.
Y2H	Parece não entender a imagem. Descreve-a como nuvem que cobre a lua.	Enxerga, na imagem, a nuvem e a lua (não enxerga o sol).	Diz que eclipse é “a nuvem cobre a lua e fica tudo escuro”.	Escreve a frase “O eclipse é muito lindo”.
X5H	Compreende a imagem (eclipse, sol, cor da lua).	Enxerga, na imagem, “o sol atrás da lua e ele fica amarelo”.	Define eclipse como algo que tem “ano em ano. Tem do sol e da lua, ilumina toda a rua”.	Escreve a frase “Eclipse é luz forte” (relação com imagem).
Y5H	Compreende a imagem. Diz que “lua e sol juntos vira eclipse”.	Enxerga, na imagem, lua e sol.	Define eclipse como quando “a lua e sol ficam juntos”.	Escreve a frase “o eclipse é o sol e a lua”.
Aluno	Q5 (égua)	Q6 (égua)	Q7 (embarcação)	Q8 (embarcação)

Quadro 60- Quadro resumitivo da H1

(conclusão)

ATIVIDADE H1				
X2H	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Define égua como “tipo um cavalo”.	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Exemplos de embarcação: barco (exemplo dado no verbete).
Y2H	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Define égua como um animal que “se alimenta de mato” (conhecimento prévio).	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Exemplo de embarcação: submarino (conhecimento de mundo).
X5H	Encontra a imagem por ela ser grande.	Define égua como “mulher do cavalo. Gorda, brava e forte”.	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Exemplos de embarcação: barco (escreve frase com barco).
Y5H	Encontra a imagem por a letra da palavra-entrada ter se destacado.	Define égua como “marrom e grande, igual a uma cavalo”.	Encontra a imagem por o desenho ter chamado atenção.	Não sabe fornecer exemplo de embarcação.

Fonte: elaborado pela autora

Ao observarmos as respostas quanto à compreensão da imagem do verbete *eclipse* (Figura 63, p.166), percebemos que ela foi parcialmente entendida pelos informantes do 5º ano. Os alunos do 2º ano não entendem o que é eclipse apenas com a observação da imagem e não conseguem enxergar que há a presença de um sol nela. Isso pode ocorrer por essa palavra não fazer parte do conhecimento de mundo dos alunos mais novos. Quanto ao entendimento verbo-visual do verbete, percebemos que os informantes não conseguem definir o que é eclipse com muita precisão, porém os que se aproximam mais dessa tarefa são os alunos do 5º ano.

Quanto ao verbete *égua* (Figura 64, p.166), percebemos que os informantes do 2º ano conseguem encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal. Já os alunos do 5º ano apontam outros motivos, como o destaque da letra da palavra-entrada e o tamanho da imagem. Quando os informantes definem o que é *égua*, percebemos que a imagem é muito relevante para a suas definições, pois eles apontam características físicas da *égua* que o texto verbal não trouxe. O informante Y2H traz um conhecimento prévio na sua definição.

Seguindo para o verbete da palavra *embarcação* (Figura 69, p.170), percebemos que, com exceção do aluno Y5H, que encontra a imagem pelo desenho ter chamado sua atenção, os demais visualizam a imagem facilmente por ela estar próximo ao texto verbal. Percebemos que o aluno Y5H foca tanto na imagem por ela ter-lhe chamado atenção que não dá muita importância ao texto verbal, não fornecendo exemplo de *embarcação*, o que tinha no texto do verbete. Já o aluno Y2H usa muito bem o seu conhecimento de mundo quando cita o submarino como exemplo de *embarcação*.

A seguir, apresentamos a atividade H2.

6.4.10 Atividade H2

O tema de abordagem de cada questão da atividade H2 se encontra a seguir.

Quadro 61- Tema de cada questão- atividade H2

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE H2	
Questão 1	Verbetes <i>empinar</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbetes <i>empinar</i> - compreensão da imagem
Questão 3	Verbetes <i>empinar</i> - compreensão verbo-visual
Questão 4	Verbetes <i>empinar</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbetes <i>encanamento</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbetes <i>encanamento</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbetes <i>encosta</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbetes <i>encosta</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Adiante, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões

Quadro 62- Quadro resumo da H2

(continua)

ATIVIDADE H2				
Aluno	Q1 (<i>empinar</i>)	Q2 (<i>empinar</i>)	Q3 (<i>empinar</i>)	Q4 (<i>empinar</i>)
X2H	Não compreende a imagem.	Enxerga, na imagem, menino e pipa.	Diz que empinar é "frear".	Escreve a frase: "Bota um objeto pra voar" (Parece que só nesse momento ler algo da parte verbal do verbete).
Y2H	Compreende a imagem.	Enxerga, na imagem, "menino e pipa".	Diz que empinar é "uma coisa que voa".	Escreve a frase "Empinar é muito legal".
X5H	Compreende a imagem (pipa, vento, céu).	Enxerga, na imagem, um "menino empinando pipa".	Diz que empinar é "empinar o nariz da pipa e ela sobe por causa do vento" (misturou as duas acepções).	Escreve a frase "Um menino empina a pipa para o outro".
Y5H	Mostra compreensão da imagem.	Enxerga, na imagem, "menino empinando pipa".	Define empinar como "quando alguma coisa levanta".	Escreve a frase "A pipa empina".
Aluno	Q5 (<i>encanamento</i>)	Q6 (<i>encanamento</i>)	Q7 (<i>encosta</i>)	Q8 (<i>encosta</i>)

Quadro 63- Quadro resumitivo da H2

(conclusão)

ATIVIDADE H2				
X2H	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete.	Não encontra a imagem facilmente.	Não compreendeu o significado da palavra.
Y2H	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Não compreende o texto verbo-visual do verbete. Diz que encanamento é “o homem que conserta”.	Não encontra a imagem facilmente.	Não compreendeu o significado da palavra.
X5H	Encontra a imagem por ela ter chamado atenção.	Define encanamento como “para não gastar muita água”.	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Define encosta como “um morro alto”.
Y5H	Encontra a imagem por causa do tamanho dela.	Define encanamento como “conjunto de canos por onde passa água”.	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Define encosta como uma “pedra inclinada grande”.

Fonte: elaborado pela autora

Ao observar a imagem que compõe o verbete *empinar* (Figura 70, p.170), 1 aluno do 2º ano a compreendeu, e 1 aluno do 2º ano não a compreendeu. O mesmo acontece com os alunos do 5º ano. Apesar de haver informantes que não entendem o verbete *empinar* apenas observando a imagem, todos eles reconhecem os

elementos básicos que a compõe: menino e pipa. Ao definir o que é empinar, os alunos do 2º ano mostram um pouco de dificuldade, já os alunos do 5º ano mostram maior entendimento, apesar de um deles ter misturado duas acepções apresentadas no texto verbal do verbete, contanto que, ao elaborarem frases com a palavra empinar, eles conseguiram manter o mínimo de coerência. Já o aluno do 2º ano que não tinha compreendido o verbete (X2H), no momento de escrever a frase, conseguiu demonstrar conhecimento do vocábulo. Isso nos faz perceber que, para uma criança, teorizar sobre algo é muito difícil, mas trazê-lo para o campo prático torna-se mais fácil.

Quanto ao verbete *encanamento* (Figura 71, p.171), podemos perceber que os informantes encontram a imagem do verbete facilmente pelo motivo de proximidade verbo-visual, pelo tamanho ou por ela ter despertado atenção. Quanto à compreensão do verbete verbo-visual, apenas os alunos do 5º ano demonstraram esse entendimento.

Já a imagem do verbete *encosta* (Figura 57, p.162) só é facilmente encontrada pelos alunos do 5º ano, que reconhecem que a parte visual do verbete está próximo à verbal. Os alunos do 2º ano possuem dificuldades de encontrar a imagem. Esses mesmos alunos que não encontram facilmente a imagem também possuem dificuldade de definir a palavra. Provavelmente, a palavra *encosta* é desconhecida pelos alunos do 2º ano, o que dificulta a pesquisa da imagem correspondente ao vocábulo no dicionário, isso, por sua vez, prejudica a compreensão do verbete como um todo.

Adiante, apresentamos a atividade H3.

6.4.11 Atividade H3

O tema de abordagem de cada questão da atividade H3 se encontra a seguir.

Quadro 64- Tema das questões da atividade H3

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE H3	
Questão 1	Verbete <i>enfeite</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbete <i>enfeite</i> - compreensão da imagem
Questão 3	Verbete <i>enfeite</i> - compreensão verbo-visual
Questão 4	Verbete <i>enfeite</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>engarrafamento</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>engarrafamento</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>engarrafamento</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbete <i>engatinhar</i> - compreensão verbo-visual
Questão 9	Verbete <i>engatinhar</i> - contribuição da imagem para compreensão

Fonte: elaborado pela autora

Em seguida, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 65- Quadro resumitivo da H3

(continua)

ATIVIDADE H3				
Aluno	Q1 (enfeite)	Q2 (enfeite)	Q3 (enfeite)	Q4 (enfeite)
X2H	Entende a imagem facilmente.	Descreve a imagem como “bolas de cristal e presentes”.	Define enfeite como “coisas que botam no natal”.	Escreve a frase: “O enfeite é colorido”.
Y2H	Entende a imagem facilmente (enfeite da árvore chama atenção).	Descreve a imagem como “presente e bolinha”.	Define enfeite como “algo para colocar na árvore de natal”.	Escreve a frase “O enfeite é da árvore”.
X5H	Compreende a imagem facilmente.	Enxerga, na imagem, “bolas, árvore, presentes, fitas”.	Define enfeite como “decorando uma árvore de natal, decorando sua casa”.	Escreve a frase “Eu ajeitei minha árvore de natal”.
Y5H	Compreende a imagem facilmente.	Enxerga, na imagem, “presentes, brilhos e plantas”.	Define enfeite como “quando a gente decora uma coisa”.	Escreve a frase “A árvore de natal está enfeitada”.

Quadro 66- Quadro resumitivo da H3

(conclusão)

ATIVIDADE H3					
Aluno	Q5 (engarrafamento)	Q6 (engarrafamento)	Q7 (engarrafamento)	Q8 (engatinhar)	Q9 (engatinhar)
X2H	Não encontra a imagem por ela estar na página posterior a que o verbete inicia.	Define engarrafamento como “carros que ficam parados”.	Não leu outro verbete.	Define engatinhar como “mãos no chão”, e diz que quem faz isso é o bebê.	Diz que a imagem ajuda no entendimento.
Y2H	Encontra a imagem com facilidade porque a viu logo.	Define engarrafamento como “carro parado”.	Não leu outro verbete.	Define engatinhar como “mãos no chão”.	Diz que a imagem ajuda no entendimento por ela estar próximo ao texto verbal.
X5H	Encontra a imagem com facilidade porque a viu logo.	Define engarrafamento como “uma situação que acontece na rua e que se demora muito para sair”.	Não leu outro verbete.	Define engatinhar como “quando o bebê está aprendendo a andar”.	Diz que a imagem ajuda no entendimento.
Y5H	Encontra a imagem por ter visualizado os carros.	Define engarrafamento como “quando os carros ficam um atrás do outro”.	Não leu outro verbete.	Define engatinhar como “se apoiar nas mãos e nos joelhos, diz que o bebê que faz isso”.	Diz que a imagem ajuda no entendimento, pois ela “fala tudo”.

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos o quadro, percebemos que o verbete da palavra *enfeite* (Figura 72, p.171) foi encontrado por todos os informantes. A maioria dos alunos definem e exemplificam a palavra *enfeite* como algo natalino, isso se explica tanto pela imagem quanto pelo texto verbal, que usa o contexto do natal como exemplo.

O verbete da palavra *engarramento* (Figura 73, p.172) não foi encontrada facilmente por apenas um aluno (X2H) por a imagem não estar na mesma página em que o verbete inicia. Todos os alunos demonstram entender o verbete no que se refere à apenas uma das acepções mostradas. A acepção compreendida pelos alunos é a única retratada na imagem.

As respostas fornecidas pelos alunos em relação ao verbete da palavra *engatinhar* (Figura 65, p.167) nos mostra que a imagem é bastante relevante para a compreensão do significado da palavra-entrada. Todos os alunos entenderam o verbete e apontaram como fundamental a imagem. A aproximação espacial imagem-texto também foi citada como facilitadora da compreensão do verbete.

A seguir, apresentaremos a atividade H4.

6.4.12 Atividade H4

O tema de abordagem de cada questão da atividade H4 se encontra a seguir.

Quadro 67- Tema das questões da atividade H4

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE H4	
Questão 1	Verbete <i>enseada</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbete <i>enseada</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbete <i>enseada</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbete <i>enseada</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>entulho</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>entulho</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>escultura</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbete <i>escultura</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Adiante, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 68- Quadro resumitivo da H4

(continua)

ATIVIDADE H4				
Aluno	Q1 (enseada)	Q2 (enseada)	Q3(enseada)	Q4(enseada)
X2H	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “praia”.	Não compreende o significado da palavra.
Y2H	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “mar, terra, árvores”.	Não compreende o significado da palavra.
X5H	Não compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem.	Descreve a imagem como praia, areia e pessoas.	Define enseada como “praia muito grande”.
Y5H	Diz que compreende a imagem (o mar).	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela ser grande.	Descreve a imagem como plantas e mar.	Define enseada como “Baía pequena, em mares e rios, serve de porto para embarcações”. (Transcreveu o verbete)

Quadro 69- Quadro resumitivo da H4

(conclusão)

ATIVIDADE H4				
Aluno	Q5 (entulho)	Q6 (entulho)	Q7 (escultura)	Q8 (escultura)
X2H	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Define entulho como “madeira, lixeiro”.	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Define escultura como “pintar coisas de pedra e madeira”.
Y2H	Encontra a imagem por visualizá-la facilmente.	Define entulho como “muito lixo”.	Encontra a imagem por relacioná-la a uma escultura.	Define escultura como “uma estátua”.
X5H	Encontra a imagem por visualizá-la logo.	Define entulho como “caçamba cheia de lixo”.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define escultura como “arte difícil de fazer. Pedra e madeira”.
Y5H	Encontra a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete.	Define entulho como “conjunto formado pelo resto de madeira e tijolo”.	Houve um pouco de dificuldade de encontrar a imagem.	Define escultura como “figura ou desenho”.

Fonte: elaborado pela autora

O verbete da palavra *enseada* (Figura 58, p.163), conforme a observação das respostas fornecidas pelos alunos, é difícil de ser compreendido. O que agrava essa realidade é o fato de a palavra parecer não fazer parte do universo das crianças da faixa-etária dos nossos informantes. Os informantes dizem não conseguir entender o que é *enseada* pela observação da imagem (exceto o Y5H). Apesar disso, não houve dificuldade de encontrar a imagem. Os alunos, mesmo com a leitura do verbete na íntegra, não conseguem definir adequadamente o que é *enseada*. O aluno Y5H apenas copia o verbete, o que nos mostra que não houve apreensão do significado do vocábulo.

A imagem que compõe o verbete *entulho* (Figura 61, p.165) é encontrada facilmente por todos os alunos. Isso acontece, segundo os informantes, pela proximidade verbo-visual e por a imagem se destacar. Quanto ao significado, todos os alunos definem a palavra levando em consideração apenas a primeira acepção mostrada no verbete verbal, que também é a que é mostrada na imagem.

A imagem do verbete *escultura* (Figura 59, p.163) é encontrada por 3 dos 4 alunos. Apenas o informante Y5H não encontra a imagem facilmente. Com as definições fornecidas pelos alunos sobre o vocábulo *escultura*, percebemos que o entendimento deles no que se refere a essa palavra é restrito, ou seja, a maneira como a palavra é definida no verbete verbo-visual limita a sua compreensão.

A seguir, apresentamos a atividade H5.

6.4.13 Atividade H5

O tema de abordagem de cada questão da atividade H5 se encontra a seguir.

Quadro 70- Tema das questões da atividade H5

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE H5	
Questão 1	Verbetes <i>esmeralda</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbetes <i>esmeralda</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbetes <i>esmeralda</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbetes <i>esmeralda</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbetes <i>esponja</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbetes <i>esponja</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbetes <i>esqueleto</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbetes <i>esqueleto</i> - compreensão verbo-visual
Questão 9	Verbetes <i>esqueleto</i> - compreensão de elementos metadiscursivos

Fonte: autoria elaborado pela autora

Em seguida, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 71- Quadro resumitivo da H5

(continua)

ATIVIDADE H5					
Aluno	Q1 (<i>esmeralda</i>)	Q2 (<i>esmeralda</i>)	Q3 (<i>esmeralda</i>)	Q4 (<i>esmeralda</i>)	
X2H	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como folhas.	Define esmeralda como “uma pedra”.	
Y2H	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “estojo”.	Define esmeralda como “uma pedra”.	
X5H	Diz que compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela ser brilhante.	Descreve a imagem como pedra verde.	Define esmeralda como “pedra preciosa e brilhante”.	
Y5H	Não compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por não identificar uma esmeralda.	Descreve a imagem como pedra verde e brilhante.	Define esmeralda como “pedra preciosa de cor verde e grande valor comercial”. (Transcreveu o verbete)	
Aluno	Q5 (<i>esponja</i>)	Q6 (<i>esponja</i>)	Q7 (<i>esqueleto</i>)	Q8 (<i>esqueleto</i>)	Q9 (<i>esqueleto</i>)

Quadro 72- Quadro resumitivo da H5

(conclusão)

ATIVIDADE H5					
X2H	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define esponja como “um tecido”.	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define esqueleto como “o que fica dentro do ser humano”.	Consultou fora do verbete. Fez isso pois percebeu o “dedo” (indicador de remissiva).
Y2H	Não encontra a imagem facilmente por não achar nada parecido com uma esponja.	Define esponja como “esponja de lavar louça”.	Encontra a imagem por ver ossos.	Define esqueleto como “boneco de ossos”.	Não consultou fora do verbete.
X5H	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define esponja como “coisa fofa”.	Encontra a imagem por ver ossos.	Define esqueleto como “algo que morre e tem esqueleto dentro”.	Consultou fora do verbete. Fez isso por perceber a “mão” (indicador de remissiva).
Y5H	Não encontra a imagem facilmente por não identificar a esponja.	Define esponja como “animal marinho”.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define esqueleto como “pedaços de peixe, ser humano e outros seres vivos”.	Não consultou fora do verbete, mas percebeu o “dedo” (indicador de remissiva).

Fonte: elaborado pela autora

Em relação ao verbete *esmeralda* (Figura 74, p.172), apenas o aluno X5H (5ºano) conseguiu entender a imagem isolada do texto verbal. Todos os informantes, com exceção do aluno Y5H, tiveram facilidade de encontrar a imagem por ela estar próximo à parte verbal do verbete (motivo muito apontado por alunos do 2º ano) ou pelo seu brilho e destaque. Os alunos do 2º ano não enxergaram o elemento que ela realmente quis retratar, mas, ainda assim, todos definiram a palavra *esmeralda* com coerência.

Já a imagem do verbete *esponja* (Figura 75, p.173) não é encontrada por 2 dos 4 informantes por, segundo eles mesmos, não verem facilmente uma imagem que se pode relacionar a uma esponja. A maioria das definições da palavra *esponja* dadas pelos próprios alunos fazem referência à apenas uma acepção: a de esponja de limpeza, apesar de o verbete, no geral, trazer duas acepções. O único aluno que faz referência à outra acepção (a de animal marinho) é o aluno Y5H. O que é interessante na análise desse verbete é que, no geral, o conhecimento prévio dos alunos foi mais relevante no momento de eles fornecerem uma definição do que o que estava sendo mostrado na imagem, visto que esta só fazia referência ao animal marinho esponja.

Já a imagem do verbete *esqueleto* (Figura 66, p.167) foi encontrada por todos por, principalmente, ter chamado a atenção dos alunos. No momento de definir o significado do verbete *esqueleto*, todos os alunos definiram dentro do seu universo infantil e buscaram apoio no que foi retratado principalmente na imagem. Os alunos X2H e X5H consultaram o material posposto do dicionário e visualizaram o símbolo de remissiva. O material posposto traz o esqueleto humano, talvez por isso esses dois alunos definiram esqueleto sem se limitar a peixe ou “boneco” que é retratado na imagem do verbete.

A seguir, apresentamos a atividade H6.

6.4.14 Atividade H6

O tema de abordagem de cada questão da atividade H6 se encontra a seguir.

Quadro 73- Tema das questões da atividade H6

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE H6	
Questão 1	Verbetes <i>estádio</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbetes <i>estádio</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbetes <i>estádio</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbetes <i>estádio</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbetes <i>estátua</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbetes <i>estátua</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbetes <i>estrela-do-mar</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbetes <i>estrela-do-mar</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Logo mais, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 74- Quadro resumo da H6

(continua)

ATIVIDADE H6				
Aluno	Q1 (estádio)	Q2 (estádio)	Q3 (estádio)	Q4 (estádio)
X2H	Compreende a imagem (“quadra”).	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “pessoas jogando”.	Define estádio como “quadra cheia de pessoas”.
Y2H	Compreende a imagem (“pessoas”).	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Descreve a imagem como “pessoas, campo”.	Define estádio como “campo de futebol”.
X5H	Compreende a imagem (“campo”).	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Descreve a imagem como pessoas, jogadores, céu e juiz.	Define estádio como “estádio serve para jogadores jogar”.
Y5H	Compreende a imagem (“gramado”). O fato de já ter visto um e a fotografia “mostrar de cima” contribuiu.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Descreve a imagem como gramado, pessoas e telão.	Define estádio como “campo para jogar e para provas e competição”.

Quadro 75- Quadro resumo da H6

(conclusão)

ATIVIDADE H6				
Aluno	Q5 (estátua)	Q6 (estátua)	Q7 (estrela-do-mar)	Q8 (estrela-do-mar)
X2H	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define estátua como “construção de pedra”.	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Escreve a frase: “A estrela-do-mar vive no mar”.
Y2H	Encontra a imagem por visualizá-la facilmente (símbolo do Rio de Janeiro).	Define estátua como “pessoa parada”.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Escreve a frase: “A estrela-do-mar fica na água”.
X5H	Encontra a imagem por relacionar texto verbo-visual.	Define estátua como “uma coisa grande que não mexe”.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Escreve a frase: “Animal marinho que fica no fundo do mar”.
Y5H	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Define estátua como “estátua de figuras humanas ou animais”.	Encontra a imagem por ela chamar sua atenção.	Escreve a frase: “Estrela-do-mar é laranja”.

Fonte: elaborado pela autora

A imagem do verbete *estádio* (Figura 62, p.165), isoladamente, foi compreendida por todos os informantes. Esses alunos encontram a imagem, na

maioria dos casos, por ela chamar-lhes atenção. Ao contrário do ocorre com os informantes que responderam perguntas sobre o dicionário A, os informantes do dicionário H, em sua maioria, não restringem o lugar estádio à prática apenas do futebol. Isso se deve provavelmente ao fato de que, na definição da palavra estádio do dicionário H, não é usada a palavra “jogo”, mas sim “prova” e “competições”. Dessa maneira, a compreensão do aluno, que possui o esporte futebol como o mais presente no seu cotidiano e na mídia, é ampliada.

Quando observamos as respostas fornecidas pelos alunos sobre o verbete *estátua* (Figura 67, p.168), percebemos que a imagem desse verbete foi encontrada por todos ou pela proximidade verbo-visual, ou pelo destaque da imagem. Quando os alunos definem o significado da palavra *estátua*, percebemos que apenas o informante Y5H leva em consideração a parte verbal do verbete. Os outros se baseiam muito na imagem. Podemos perceber isso quando os alunos definem *estátua* como pessoa parada, como construção de pedra ou algo muito grande.

A imagem do verbete da palavra *estrela-do-mar* (Figura 68, p.168) é encontrada pela maioria dos informantes por chamar atenção. Apenas o aluno X2H aponta a proximidade verbo-visual como o motivo da facilidade do encontro desse recurso. As frases construídas pelos alunos com essa palavra levam em consideração o verbete verbo-visual, porém o aluno Y5H leva em consideração apenas a imagem ao elaborar sua frase.

A seguir, apresentaremos a atividade H7

6.4.15 Atividade H7

O tema de abordagem de cada questão da atividade H7 se encontra a seguir.

Quadro 76- Tema das questões da atividade H7

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE H7	
Questão 1	Verbetes <i>estufa</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbetes <i>estufa</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbetes <i>estufa</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbetes <i>estufa</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbetes <i>eucalipto</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbetes <i>eucalipto</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbetes <i>exame</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 8	Verbetes <i>exame</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

Sobre essas questões referentes aos verbetes das palavras *estufa*, *eucalipto* e *exame*, os alunos X2H, Y2H, X5H e Y5H forneceram-nos respostas importantes de serem analisadas. A seguir, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 77- Quadro resumitivo da H7

(continua)

ATIVIDADE H7				
Aluno	Q1 (estufa)	Q2 (estufa)	Q3 (estufa)	Q4 (estufa)
X2H	Diz compreender a imagem (“flores e plantas”).	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “uma horta que tem várias plantas e flores”.	Define estufa como “parte de um fogão”.
Y2H	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “flores”.	Define estufa como “um jardim”.
X5H	Não compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por não ter visto fogão.	Descreve a imagem como plantas.	Define estufa como “canto cheio de flores”.
Y5H	Não compreende a imagem.	Houve dificuldade de encontrar a imagem por não ter encontrado a palavra-entrada.	Descreve a imagem como plantas e vidros.	Define estufa como “material que mata germes para proteger plantas”.

Quadro 78- Quadro resumo da H7

(conclusão)

ATIVIDADE H7				
Aluno	Q5 (<i>eucalipto</i>)	Q6 (<i>eucalipto</i>)	Q7 (<i>exame</i>)	Q8 (<i>exame</i>)
X2H	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define eucalipto como “árvore de tronco alto e reto”.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Escreve frases com 2 acepções: “O exame é vermelho” e “O exame bate o coração”.
Y2H	Encontra a imagem por ela parecer uma floresta.	Define eucalipto como: “uma floresta”.	Encontra a imagem por logo ver o médico.	Escreve frases com 2 acepções: “O exame de escola” e “O exame de médico”.
X5H	Encontra a imagem por causa da árvore alta.	Define eucalipto como “árvore alta e reta”.	Encontra a imagem por ela chamar atenção.	Elabora frase com apenas 1 acepção: a da imagem.
Y5H	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define eucalipto como “árvore utilizada para fazer papel”.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Elabora frases com 2 acepções: “Meu pai tem exame médico” e “Hoje tem exame”.

Fonte: elaborado pela autora

O verbete da palavra *estufa* (Figura 76, p.173) traz uma imagem que não é entendida por todos. Os alunos Y2H, X5A e Y5H não compreendem a imagem, e o informante X2H explica a imagem referindo-se apenas a plantas e flores. Os 2 informantes do 2º ano encontram a imagem facilmente pela proximidade dela e do texto verbal. Os alunos do 5º ano não encontram facilmente a imagem: o informante X5H afirma ter procurado a imagem de fogão, já Y5H afirma não ter encontrado facilmente a palavra-entrada. Ao descrever a imagem, a maioria dos alunos envereda para a citação de plantas e flores. O aluno X2H, que diz entender a imagem se referindo a plantas, define estufa como parte de um fogão, ou seja, limita-se à primeira acepção, talvez por ter sido a primeira que leu. Os alunos Y2H e X5H definem estufa como jardim, fazendo-nos perceber que se pautaram na imagem para elaborar suas definições. O informante Y5H mescla duas definições em uma só, mostrando-nos que, muitas vezes, é difícil para a criança apreender várias definições para um só vocábulo, principalmente quando ele parece não fazer parte do seu conhecimento de mundo.

Quanto à imagem do verbete *eucalipto* (Figura 77, p.174), nenhum aluno teve dificuldade de encontrar a imagem. Todos eles definem o vocábulo levando em consideração o verbete verbo-visual.

A imagem do verbete *exame* também (Figura 78, p.174) foi facilmente encontrada pelos alunos. Ao elaborarem frases com a palavra, a maioria dos alunos mostrou compreender as duas acepções trazidas no verbete. Apenas o aluno X5H elabora frase com apenas uma acepção: a que é retratada na imagem.

A seguir, apresentamos a atividade H8.

6.4.16 Atividade H8

O tema de abordagem de cada questão da atividade H8 se encontra adiante.

Quadro 79- Tema das questões da atividade H8

TEMA DE CADA QUESTÃO- ATIVIDADE H8	
Questão 1	Verbete <i>excursão</i> - compreensão da imagem
Questão 2	Verbete <i>excursão</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 3	Verbete <i>excursão</i> - compreensão da imagem
Questão 4	Verbete <i>excursão</i> - compreensão verbo-visual
Questão 5	Verbete <i>exposição</i> - compreensão de elementos metadiscursivos
Questão 6	Verbete <i>exposição</i> - compreensão verbo-visual
Questão 7	Verbete <i>exposição</i> - compreensão verbo-visual

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, apresentamos um quadro resumitivo das respostas fornecidas por cada um dos nossos informantes a cada uma das questões.

Quadro 80- Quadro resumo da H8

(continua)

ATIVIDADE H8				
Aluno	Q1 (excursão)	Q2 (excursão)	Q3 (excursão)	Q4 (excursão)
X2H	Diz compreender a imagem (“pessoas juntas”).	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Descreve a imagem como “pessoas na frente de um lugar”.	Define excursão como “grupo de pessoas”.
Y2H	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela chamar atenção.	Descreve a imagem como “pessoas”.	Não compreende o significado da palavra.
X5H	Não compreende a imagem.	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela ser a única da página.	Descreve a imagem como “pessoas tirando foto”.	Define excursão como “Coisa divertida. Como viagem”.
Y5H	Diz compreender a imagem (“muitas pessoas”).	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela chamar atenção.	Descreve a imagem como pessoas, mochilas, tênis, roupas, uma barraca.	Define excursão como “serve para estudo ou viagem passeio”.

Quadro 81- Quadro resumitivo da H8

(conclusão)

ATIVIDADE H8			
Aluno	Q5 (exposição)	Q6 (exposição)	Q7 (exposição)
X2H	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela estar próximo ao texto verbal.	Define exposição como “conjunto de obras”.	Escreve a frase: “Exposição é bonito”.
Y2H	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela chamar atenção.	Define exposição como “estúdio”.	Escreve a frase: “Exposição tem quadros”.
X5H	Encontra a imagem por ela estar próximo ao texto verbal do verbete.	Define exposição como “loja de quadros”.	Escreve a frase: “Gosto de exposição de arte”.
Y5H	Não houve dificuldade de encontrar a imagem por ela chamar atenção.	Define excursão como “desenhos que pessoas vão para ver”.	Escreve a frase “Algumas pessoas vão ver se as obras de arte estão boas”.

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos observar, a imagem do verbete da palavra *excursão* (Figura 60, p.164) é entendida isoladamente por nenhum aluno, já que os que dizem entendê-la (X2H e Y2H) apontam-na apenas como “muitas pessoas”. Todos os informantes encontraram facilmente a imagem desse verbete por diferentes motivos: proximidade verbo-visual, destaque da imagem e presença de apenas uma imagem na página em que o verbete está posto. Ao descrever a imagem, os informantes elencam elementos com coerência e levando em consideração o que tem na imagem, mas, no momento de definir o que é *excursão*, o aluno X2H limita a definição como grupo de pessoas, o informante Y2H diz que não compreendeu, X5H generaliza como algo divertido e exemplifica com viagem, e Y5H parece se basear no texto verbal do verbete e consegue elaborar uma definição de maneira mais adequada.

A imagem do verbete da palavra *exposição* (Figura 79, p.175) também foi facilmente encontrada por todos os alunos: ou por chamar atenção ou por proximidade verbo-visual. Quando observamos a definição elaborada e a frase construída pelos alunos, percebemos que a leitura verbal fica em segundo plano e que a imagem é o foco da atenção dos informantes. Nenhum deles observou a presença de outras acepções da palavra *excursão* no verbete e priorizou apenas uma, exatamente a que é retratada na imagem.

Logo em seguida, teceremos algumas considerações sobre a análise e interpretações das atividades aplicadas com nossos informantes.

6.5 Considerações sobre a análise e interpretação de atividades

Após expormos as respostas fornecidas pelos alunos às atividades, podemos tecer algumas considerações que extraímos por meio das interpretações desse material colhido.

Sobre o grupo 2A e 5A, que responderam questões que envolviam os verbetes do dicionário A, constatamos que:

- A imagem que compõe um verbete ilustrado é muito importante e facilitadora da compreensão de um vocábulo, principalmente quando este não faz parte do conhecimento de mundo da criança;

- O fato de a imagem possuir um tamanho de médio para grande em relação aos outros elementos presentes na página do verbete facilita o encontro e a leitura dela; além disso, uma cor que se destaque das outras presentes na página também vai possibilitar um tempo menor para que a criança encontre tanto a imagem quanto o verbete no geral;
- A ligação imagem-texto conduzida por um vetor dentro do verbete foi mais percebida por alunos do 2º ano, porém não é o recurso que mais facilita a busca da imagem do verbete, principalmente se o vetor for comprido, fizer muitas curvas e seguir para uma outra página;
- As imagens que são mais fáceis de encontrar dentro de um verbete ou de uma página de um dicionário são aquelas cuja palavra que representam faz parte do conhecimento de mundo da criança.
- Verbetes ilustrados com mais de uma imagem que apresentam contextos diferentes gera confusão na compreensão do vocábulo ou, quando não gera, uma acepção é desconsiderada pelo menos visualmente;
- Entradas que não fazem parte do conhecimento de mundo e da rotina do estudante são mais facilmente compreendidas se trouxerem, em seus verbetes, exemplos específicos dentro do universo da criança, tanto no texto verbal quanto no visual;
- A diagramação da página e o corte de alguma parte da imagem do verbete gera confusão na compreensão do vocábulo, ainda que a palavra faça parte do vocabulário infantil;
- Quando um vocábulo novo para a criança possui mais de uma acepção trazidas na parte verbal e apenas uma acepção trazida na imagem, a acepção apreendida será provavelmente a que é representada na imagem;
- A desorganização dentro do verbete e o distanciamento físico verbo-visual dentro do dicionário dificulta a busca pela palavra-entrada e pela imagem que compõe o verbete, gera impaciência e, assim, prejudica a compreensão do verbete no geral;
- Quando o verbete se encontra em uma página da obra lexicográfica que possui muitos verbetes e informações, a sua busca é prejudicada, sua imagem desprezada ou confundida com outra da página, e o entendimento do verbete pela criança é comprometido;

- Imagens que fogem do imaginário infantil e que compõem um verbete de um vocábulo que faz parte do universo da criança podem gerar dúvidas na compreensão do todo textual do verbete;
 - Os textos visuais de verbetes polissêmicos do dicionário A raramente trazem imagens que se relacionam a mais de uma acepção;
- O conhecimento prévio do consulente é mais relevante na hora de ele destacar uma acepção de um verbete polissêmico do que a representação de uma outra acepção trazida pela imagem que compõe o verbete;
- A observação da imagem influencia na maneira em como o aluno definirá o vocábulo com as suas próprias palavras, principalmente quando se trata de atributos físicos de um objeto, lugar ou ser vivo;
- Verbetes que separam parte verbal e imagem em páginas diferentes possuem leitura dificultada pela busca demorada de todos os elementos do verbete;
- Quando a imagem causa dúvida, os alunos do 5º ano tendem a ter mais chance de compreender o vocábulo através do texto verbal do que os alunos do 2º ano, que se detêm muito, em várias ocasiões, à apenas a imagem;
- Quando um verbete possui 3 acepções ou mais, ele se torna muito confuso, principalmente por, na maioria das vezes, ser composto por uma imagem que representa a palavra em apenas um contexto.

Sobre o grupo 2H e 5H, que responderam questões que envolviam os verbetes do dicionário H, observamos alguns aspectos que se assemelham aos averiguados na interpretação das atividades do dicionário A e outros que não:

- Imagens que compõem os verbetes e que trazem elementos implícitos tendem a não ser compreendidas pelos alunos do 2º ano;
- A compreensão dos elementos implícitos na imagem facilita o entendimento da parte verbal do verbete;
- O tamanho e a cor da letra da palavra-entrada facilita o encontro do verbete e também da imagem que o compõe;
- A proximidade da imagem e da parte verbal do verbete facilita muito a busca da imagem que compõe o verbete, sendo isso mais apontado por alunos do 2º ano;

- A observação das imagens que constituem os verbetes é importante para a construção mental das definições dos vocábulos no que se refere principalmente à característica física dos objetos, lugares e seres vivos;
- Os alunos do 5º ano tendem a ficar menos confusos com verbetes polissêmicos por visualizarem mais facilmente os elementos escriturais;
- Os exemplos trazidos na parte verbal do verbete e a imagem são importantes para a compreensão do vocábulo na esfera prática e para que o aluno consiga elaborar sua própria definição;
- Quando um vocábulo não faz parte do conhecimento de mundo do consulente, ele tende a não encontrar a imagem do verbete facilmente;
- Verbetes que se dividem em duas páginas causam dificuldade de leitura e compreensão;
- Verbetes que possuem sua parte visual compreendida são mais propensos a serem corretamente lidos e interpretados no que se refere ao seu texto verbal;
- Verbetes de vocábulos que se referem a elementos geográficos (*encosta* e *enseada*, por exemplo) geralmente não são bem representados e, portanto, compreendidos no que se refere à sua imagem;
- A acepção compreendida e apreendida em um verbete polissêmico geralmente é a que a imagem representa;
- As imagens que trazem elementos do universo infantil são mais eficazes quanto à compreensão de um vocábulo;
- O conhecimento prévio é um fator de destaque no momento de se definir uma palavra-entrada e muitas vezes é mais relevante do que a compreensão da própria imagem;
- Alguns alunos, independentemente da série, não percebem os elementos figurativos que se referem às remissivas;
- O uso de palavras menos restritivas nos verbetes pode facilitar o entendimento amplo do vocábulo;
- Quando a palavra-entrada faz parte do vocabulário do pequeno consulente, ele tende a ler apenas a imagem e a desprezar a parte verbal do verbete;
- Quando não há a compreensão de pelo menos uma acepção de um verbete polissêmico por meio da leitura da imagem, o consulente tende a se deter apenas à definição verbal da primeira acepção que constar no verbete.

Percebemos também alguns aspectos que devem ser destacados no que se refere às diferenças encontradas entre o comportamento dos alunos do 2º ano e do 5º ano frente aos dicionários.

O dicionário A traz muitos verbetes ligados internamente por um vetor para traçar um elo entre suas partes verbal e imagética. Esse fato nos faz perceber que, quando o vetor é notado, na maioria das vezes, é um informante do 2º ano que traz essa questão em destaque. Os alunos do 5º ano apontam muito mais o destaque da imagem em si e a relação entre o seu conhecimento prévio e a palavra-entrada para o encontro da imagem do que a percepção de vetores.

Outro fato interessante, agora sobre o dicionário H, é que a menção da proximidade espacial entre imagem e texto como algo que facilita a busca é feita com mais frequência por alunos do 2º ano. Essas questões mencionadas nos fazem perceber que, para um aluno menos experiente, a organização visual é muito importante e, em um primeiro olhar, alguns símbolos que desencadeiem um raciocínio prático e imediato vai facilitar bastante quando visualizado, pois eles ainda não trazem uma bagagem de conhecimentos muito vasta para raciocinarem com base em outras questões. Então a leitura visual simples e direta será mais observada e mais relevante para os alunos menos experientes, no caso da nossa pesquisa, os alunos do 2º ano.

Percebemos também que, quando se trata da interpretação de estruturas narrativas e de mensagens que não são tão explícitas na imagem, os alunos do 5º ano tiveram mais facilidade. Isso se explica em decorrência do nível de leitura deles já ser mais elevado do que o dos alunos do 2º ano. Assim como os informantes do 5º ano possuem mais facilidade de interpretar textos verbais, eles também terão mais facilidade com textos visuais, mesmo que tais recursos não estejam em primeiro plano para eles tanto quanto estão para os alunos do 2º ano.

Apesar de o uso do vetor ter sido bastante apontado como um facilitador pelos alunos do 2º ano, observamos que a organização espacial do verbete em relação aos seus elementos verbais e imagéticos é mais eficaz e gera menos riscos de confundir o aluno.

Outro ponto bastante interessante a ser ressaltado é quanto ao letramento lexicográfico dos informantes. Percebemos que esse nível de letramento lexicográfico é bastante deficiente, de modo que não conseguimos destacar uma diferença

relevante entre os alunos que já tinham tido contato com obras lexicográficas 1 ou 2 vezes, com pouca frequência ou nunca tinham tido. Essa comparação não ganhou destaque nas nossas análises, pois não foi averiguada nenhuma diferença importante a não ser uma sutil maior deficiência de interpretação geral do verbete entre os alunos que nunca tinham tido contato com um dicionário (Y2A e X2H), mas não algo que tenha se destacado quanto ao manuseio das obras lexicográficas.

Destacadas essas considerações, apresentamos a última etapa da nossa análise: a relação entre a análise dos verbetes e a do questionário e atividades.

6.6 Interpretação da relação entre as fases da pesquisa

Neste momento da análise, relacionamos as etapas anteriores apresentadas nesta pesquisa. Interligando as teorias abordadas no nosso trabalho com as respostas colhidas com as aplicações do questionário e das atividades, chegamos a algumas constatações importantes.

A primeira delas é a de que os dois dicionários escolares estudados nessa pesquisa possuem um perfil muito parecido no que se refere ao tipo de relação texto-imagem segundo à teoria de van Leeuwen (2005). Constatamos, com isso, que os dicionários, no geral, reproduzem e repetem um padrão verbo-visual, o que mostra a ausência de uma análise crítica para constituição dessa estrutura. Isso já foi percebido logo no início quando ambos os dicionários não apresentaram nenhum verbete com relação texto-imagem do tipo **Extensão por contraste**. No decorrer da pesquisa, pudemos identificar também a construção aleatória do tipo de relação texto-imagem dentro do verbete, ou seja, não identificamos nenhum critério específico para a construção do texto verbo-visual.

Ao analisarmos as questões das atividades que se referiam à compreensão verbo-visual, percebemos que, de uma maneira geral, o dicionário H desencadeou nos consulentes uma compreensão mais efetiva do verbete. Percebemos que a porcentagem referente ao número de verbetes compreendidos, levando em consideração pelo menos 1 aceção quando o verbete é polissêmico, foi de 72% no dicionário H e 62,7% no dicionário A. Para o alcance dessas porcentagens, excluímos os verbetes dos vocábulos que geraram índices mínimos de acertos nos dois dicionários por interpretarmos isso como um acontecimento que não diz respeito ao

modo como texto e imagem foram relacionados dentro do verbete, e sim como complexidade vocabular. Os verbetes dos vocábulos excluídos apenas para averiguação simples de índice percentual foram: *encosta*, *enseada* e *estufa*.

O tipo de relação texto-imagem dentro dos verbetes que gerou maior índice de compreensão foi do tipo **Elaboração por explicação**. Nos dois dicionários, o tipo de relação texto-imagem que desencadeou menor índice de compreensão verbo-visual foi a do tipo **Elaboração por especificação**.

Levando em consideração que a relação do tipo **Elaboração por explicação** é um parafraseamento entre a imagem e o texto, percebemos que é mais fácil para o aluno, no caso do gênero verbete de dicionários escolares, compreender o significado de um vocábulo quando há uma reforço semântico entre o que é dito no texto e o que é transmitido na imagem. Assim, o que o aluno não capta com total efetividade em um dos modos é reforçado e, talvez, melhor compreendido em outro modo.

Já no caso da relação do tipo **Elaboração por especificação**, percebemos que ela gera desentendimento textual aos alunos dessa faixa etária justamente pelo texto verbal e visual se complementarem e serem necessários um para o outro para que haja entendimento. Esse tipo de relação texto-imagem dentro do verbete de dicionários escolares não demonstrou ser efetiva para que os alunos pudessem compreender o vocábulo, já que o letramento multimodal e metadiscursivo deles não é suficiente e que, nesse tipo de relação, é necessário fazer uma leitura integrada desses modos, atividade com a qual eles demonstram não estar acostumados.

Para seguirmos com as constatações desta tese, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 82- Análise do tipo de relação texto-imagem no dicionário A

DICIONÁRIO A		
Elaboração por explicação	75,8% de compreensão verbo-visual	6 verbetes com esse tipo de relação texto-imagem
Extensão por similaridade	75% de compreensão verbo-visual	4 verbetes com esse tipo de relação texto-imagem
Extensão por complemento	62,5% de compreensão verbo-visual	8 verbetes com esse tipo de relação texto-imagem
Elaboração por especificação	37,5% de compreensão verbo-visual	7 verbetes com esse tipo de relação texto-imagem

Fonte: elaborado pela autora

Ao observarmos esse quadro referente ao dicionário A, percebemos que os tipos de relação imagem-texto que obtiveram menores índices¹² de compreensão verbo-visual por parte dos informantes desta pesquisa são os que compõem o maior número de verbetes: **Extensão por complemento** e **Elaboração por especificação**, respectivamente com 8 e 7 verbetes dos 23 analisados desse dicionário.

A seguir, observamos o quadro correspondente ao dicionário H.

Quadro 83- Análise do tipo de relação texto-imagem no dicionário H

¹² Os índices percentuais foram alcançados através do cálculo de quantos verbetes com um tipo x de relação texto-imagem cada aluno compreendeu (o que foi analisado qualitativamente por meio das respostas fornecidas às perguntas que abordavam compreensão verbo-visual). Após esse primeiro cálculo individual, o percentual geral de cada tipo de relação texto-imagem foi extraído.

DICIONÁRIO H		
Elaboração por explicação	100% de compreensão verbo-visual	2 verbetes com esse tipo de relação texto-imagem
Extensão por complemento	82,5% de compreensão verbo-visual	11 verbetes com esse tipo de relação texto-imagem
Extensão por similaridade	80,5% de compreensão verbo-visual	6 verbetes com esse tipo de relação texto-imagem
Elaboração por especificação	25% de compreensão verbo-visual	4 verbetes com esse tipo de relação texto-imagem

Fonte: elaborado pela autora

Observamos que o tipo de relação texto-imagem mais exitosa para a compreensão de verbetes por crianças dessa faixa-etária, em ambos os dicionários, é a relação de **Elaboração por explicação**, e a menos exitosa, também constatado nas duas obras, é a de **Elaboração por especificação**. Percebemos também um maior equilíbrio, no dicionário H, entre o número de verbetes que apresentam os tipos de relação texto-imagem com menores e maiores índices de compreensão se comparado ao dicionário A, no qual o índice geral de compreensão verbo-visual é menor. Em ambas as obras lexicográficas, a relação texto-imagem dos tipos **Extensão por similaridade** e **Extensão por complemento** são intermediárias em relação ao índice de compreensão verbo-visual, sofrendo apenas uma inversão de posição ao compararmos uma obra com a outra.

Em relação a fatos a serem comparados nas duas obras, observamos que, além do tipo de relação texto-imagem, a organização dos elementos verbais e visuais

dentro do verbete também influenciaram no desempenho da leitura multimodal dos alunos. O dicionário H, que não possui vetores de ligação entre texto e imagem, mas que possui os verbetes verbo-visuais bem padronizados e com os dois modos próximo um ao outro, obtiveram mais êxito em relação ao manuseio e pesquisa dentro da obra lexicográfica, o que percebemos também afetar na leitura e entendimento do próprio verbete.

Com essas constatações, encerramos nossa segunda seção de análise e apresentaremos, em seguida, nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propomo-nos a estudar o metadiscorso visual e a relação texto-imagem dentro dos dicionários escolares, buscando analisar como eles são percebidos pelos alunos público-alvo de dicionários do tipo 2 e de que maneira esses recursos podem ser empregados a fim de proporcionar a compreensão do verbete pelo usuário da obra lexicográfica. Para isso, além das teorias metadiscursivas visuais, com base em Kumpf (2000) e Pontes (2018); e da teoria da relação texto-imagem, de van Leeuwen (2005) – suportes teóricos principais da nossa pesquisa – apoiamos nosso estudo também na teoria dos Multiletramentos, com base em estudiosos como Street (2014), Rojo (2005) e Callow (2005, 2006, 2008, 2011).

Defendemos a hipótese de que quanto mais primária for a habilidade de uma criança de ler textos verbais, ou seja, quanto mais recém-alfabetizada for uma criança, mais ela valoriza, percebe e foca nos recursos visuais. Dessa maneira, acreditamos também que, quando a criança vai avançando nas séries escolares e amadurecendo a sua habilidade leitora relacionada ao que é verbal, ela tende a dar mais importância aos textos verbais, deixando em segundo plano a observação dos recursos visuais, o que pode prejudicar a sua compreensão leitora global do texto multimodal.

Além de crermos nisso, pressupomos uma segunda hipótese: a de que determinadas disposições da relação texto-imagem e a valorização das estruturas metadiscursivas visuais ao se compor os dicionários podem facilitar a compreensão e a leitura dessas obras por parte dos usuários.

Concluída a investigação a qual nos propomos neste estudo, comprovamos as hipóteses que apresentamos no início da nossa pesquisa. Para as comprovarmos ou refutarmos, traçamos o objetivo geral de investigar como os recursos metadiscursivos visuais das obras lexicográficas e a relação texto-imagem presente nos verbetes podem, efetivamente, contribuir para atração do leitor pela obra lexicográfica e para a compreensão, por parte do usuário, do significado do vocábulo.

Para o alcance desse objetivo maior, buscamos: analisar o emprego do texto e da imagem dentro dos verbetes de obras lexicográficas destinadas ao Ensino Fundamental I, tendo como base a teoria da relação texto-imagem de van Leeuwen (2005); descrever de que forma os alunos do segundo e quinto anos do Ensino

Fundamental I compreendem a leitura de verbetes ilustrados e como se dão as suas percepções frente ao metadiscorso visual presente na obra lexicográfica, tendo como base Kumpf (2000) e Pontes (2018); identificar quais as disposições da relação texto-imagem empregadas nos verbetes presentes nos dicionários destinados a alunos de Ensino Fundamental I facilitam mais efetivamente a leitura e a compreensão dos vocábulos por parte dos usuários, tendo como base as categorias da relação texto-imagem apontadas por van Leeuwen (2005).

Para sistematizarmos nossos procedimentos, lançamos mão de uma pesquisa de base qualitativa, de caráter descritivo-comparativo, na qual nos utilizamos de dois dicionários escolares ilustrados para o Ensino Fundamental I: *Dicionário Houaiss Ilustrado* (2016), o qual foi chamado de dicionário H; e *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2008), o qual foi chamado de dicionário A. Essas obras foram escolhidas tendo como base critérios que dizem respeito ao prestígio dos autores desses dicionários no mercado editorial e comercial de obras lexicográficas.

Neste estudo, selecionamos os verbetes que compuseram parte do nosso *corpus* tendo como base as seguintes exigências: corresponderem a letra do alfabeto que mais possui entradas ilustradas e coincidentes nos dois dicionários; serem ilustrados; e fazerem parte das entradas das duas obras.

Desses verbetes coincidentes, verificamos que a letra E possui o maior número deles, 23 verbetes. Em decorrência desse fato, a letra E foi escolhida como foco da nossa análise. Sendo assim, nosso *corpus* foi composto por 46 verbetes, 23 de cada obra analisada, representados pelas seguintes palavras-entrada: *eclipse, égua, embarcação, empinar, encanamento, encosta, enfeite, engarrafamento, engatinhar, enseada, entulho, escultura, esmeralda, esponja, esqueleto, estádio, estátua, estrela-do-mar, estufa, eucalipto, exame, excursão e exposição*.

Para a nossa pesquisa no contexto escolar, trabalhamos com alunos de dois níveis escolares: segundo ano e quinto ano do Ensino Fundamental I. Essas séries escolares foram escolhidas por corresponderem respectivamente ao primeiro e último nível de ensino que os dicionários do tipo 2 contemplam. Os informantes que fizeram parte efetivamente da análise de questionário e atividade foram 8 alunos: 4 do 2º ano e 4 do 5º ano do Ensino Fundamental I que estudavam em 2019.1 em uma escola pública municipal de Fortaleza.

As ações que foram executadas no ambiente escolar junto aos alunos foram divididas em três etapas: a primeira foi o primeiro contato com as obras lexicográficas em estudo, que correspondeu a um momento de leitura e interação dos informantes com as duas obras lexicográficas; a segunda foi a aplicação do questionário conciso sobre as obras lexicográficas em estudo, que correspondeu a um momento em que os informantes responderam a um rápido questionário sobre aspectos gerais e comparativos das duas obras lexicográficas; e a terceira se tratou da aplicação de atividades sobre verbetes que compuseram o *corpus* da pesquisa, que correspondeu a um momento em que atividades que continham questionamentos sobre a leitura dos verbetes das obras utilizadas na pesquisa foram aplicadas.

Na terceira e última etapa da aplicação da pesquisa no contexto escolar, cada aluno foi destinado a um dicionário unicamente e respondeu sempre a atividades referentes a verbetes desse mesmo dicionário durante toda a pesquisa. Esse fato nos permitiu organizar nossos informantes em grupos: 2.A e 5.A, 2.H e 5.H, como foi explicado na seção metodológica.

O nosso processo de análise dos verbetes e de interpretação das respostas coletadas com a aplicação de questionário e atividades foi organizado nas seguintes etapas: 1) análise de verbetes; 2) interpretação das respostas fornecidas na aplicação do questionário; 3) interpretação das respostas fornecidas na aplicação das atividades; 4) interpretação da relação entre o resultado da análise de verbetes e o da interpretação da pesquisa no contexto escolar.

Na primeira etapa, foi feita a análise dos verbetes que compõem o *corpus* da nossa pesquisa com base nas teorias da relação texto-imagem de Van Leeuwen (2005). Na segunda etapa, foram interpretadas as respostas fornecidas pelos informantes na aplicação do questionário; e, na terceira, foram interpretadas as respostas colhidas com a aplicação das atividades. Por fim, na quarta etapa, apresentamos uma interpretação da relação entre os resultados obtidos no primeiro passo com os obtidos nos segundo e terceiro passos.

Com os resultados da primeira etapa da pesquisa, que se tratou da análise dos verbetes com base na teoria da relação texto-imagem proposta por van Leeuwen (2005), pudemos responder ao seguinte questionamento apontado por nós neste estudo: como imagem e texto se relacionam dentro do verbeito ilustrado tendo como base a teoria da relação texto-imagem de van Leeuwen (2005)?

Respondendo a esse questionamento, pudemos constatar nesta tese que uma das principais semelhanças do emprego do tipo de relação texto-imagem dentro dos verbetes das duas obras analisadas é o fato de que em nenhuma delas, nos verbetes analisados neste estudo, foram encontradas relações texto-imagem do tipo **Extensão por contraste**. Outra semelhança é que ambos os dicionários possuem mais ocorrências do tipo de relação texto-imagem de **Extensão por complementaridade**, apesar de o dicionário H demonstrar uma incidência proporcionalmente maior desses casos dentro dos seus verbetes analisados nesta pesquisa.

Outra questão importante a ser destacada quando se refere a essa primeira indagação é que, em ambas as obras lexicográficas, quando o tipo de relação texto-imagem é de **Extensão por complementaridade**, o que prevalece é o maior detalhamento do texto verbal e a menor riqueza de informação imagética.

Ainda sobre o primeiro questionamento, concluímos que o dicionário A possui baixa incidência de verbetes cuja relação texto-imagem é do tipo **Extensão por similaridade**, já o dicionário H apresenta um maior número de ocorrências desse tipo. Percebemos que o dicionário H possui uma tendência a desenvolver o texto verbal e a imagem com um mesmo nível de informatividade. Essa tendência no dicionário H se sobressai frente ao dicionário A.

Outra observação relevante é o fato de o dicionário H possuir apenas dois casos de verbetes cuja relação texto-imagem é do tipo **Elaboração por explicação**. Ou seja, percebemos que, nessa obra, há poucos casos de parafraseamento entre texto e imagem. Já, no dicionário A, há mais casos desse tipo de relação texto-imagem.

Com esses resultados, alcançamos o nosso primeiro objetivo: analisar o emprego do texto e da imagem dentro dos verbetes de obras lexicográficas destinadas ao Ensino Fundamental I, tendo como base a teoria da relação texto-imagem de van Leeuwen (2005).

Recapitulando a segunda e terceira etapa da nossa pesquisa, percebemos que os resultados delas respondem ao segundo questionamento apontado neste estudo: de que forma os alunos do segundo e quinto anos do Ensino Fundamental I compreendem a leitura de verbetes ilustrados e como se dão as suas percepções

frente ao metadiscorso visual presente na obra lexicográfica, tendo como base Kumpf (2000) e Pontes (2018)?

Respondendo a esse questionamento, após analisarmos os questionários e as atividades, percebemos que os alunos do 2º ano, alunos recém-alfabetizados, detiveram mais sua atenção na capa do dicionário A, que é uma capa mais limpa visualmente, o que contribuiu para o aumento de interesse desse público por essa obra lexicográfica. Já os alunos do 5º ano, crianças alfabetizadas há um pouco mais de tempo e, portanto, leitores mais experientes, dividiram-se entre os dois dicionários por motivos justificáveis. As diferentes cores do dicionário H, o maior número de elementos e de formas geométricas a formar o plano de fundo e uma interseção sem limitação clara dos modos verbais e visuais chamaram atenção de dois desses alunos cujo ano escolar nos faz os compreender como leitores mais experientes do que os demais que fazem parte dessa pesquisa.

Já o dicionário mais fácil de consultar verbetes, segundo a maioria dos alunos do 2º e 5º, é o dicionário H, que foi indicado como a obra na qual é mais facilmente possível encontrar palavras-entrada. Nos dois anos escolares, os motivos para essa escolha foram a cor e o tamanho da fonte e as imagens presentes no verbete. Notamos, dessa maneira, que o texto visual é um componente fundamental nas obras lexicográficas e que, por isso, deve ser posto levando em consideração a sua contribuição para a compreensão leitora.

Constatamos também que a maioria dos informantes achou mais fácil encontrar o texto visual dentro dos verbetes do dicionário H. Os motivos relacionados à organização da diagramação e à atratividade das imagens, reforçada pela apresentação visual pouco poluída, favorece o entendimento e a integração do texto visual como pertencente ao todo que compõe o verbete.

Outra afirmação alcançada com esse questionamento é que os alunos do 2º ano valorizam bastante o encantamento estético causado pela obra. A capa, que foi um dos primeiros elementos visualizados por eles, foi motivo citado em justificativa da escolha da compra de uma das obras. O **Primeiro olhar subjetivo**, categoria metadiscursiva visual redefinida por nós com base em Kumpf (2000), explica a escolha desses informantes. Já os alunos do 5º ano se apegaram mais a outros fatores presentes na obra como motivo para sua compra: a organização do dicionário,

as letras grandes, as cores, a facilidade de encontrar palavras e o fato de a obra ser chamativa e divertida.

A análise das atividades nos permitiu obter mais respostas relacionadas ao nosso segundo questionamento. Algumas das constatações dizem respeito ao fato de que a imagem que compõe um verbete ilustrado é muito importante e facilitadora da compreensão de um vocábulo, principalmente quando este não faz parte do conhecimento de mundo da criança, e que o fato de a imagem possuir um tamanho de médio para grande em relação aos outros elementos presentes na página do verbete facilita o encontro e a leitura dela; além disso, uma cor que se destaque das outras presentes na página também vai possibilitar um tempo menor para que a criança encontre tanto a imagem quanto o verbete no geral.

Outro ponto relevante diz respeito à diagramação da página e, mais especificamente, do verbete. Percebemos que o corte de alguma parte da imagem do verbete gera confusão na compreensão do vocábulo, ainda que a palavra faça parte do vocabulário infantil. Já se tratando de um verbete de um vocábulo novo para a criança e que possua mais de uma acepção trazidas na parte verbal e apenas uma acepção trazida na imagem, percebemos que a acepção apreendida será provavelmente a que é representada na imagem.

Ainda sobre a diagramação da obra lexicográfica, notamos que a desorganização dentro do verbete e o distanciamento físico verbo-visual dentro do dicionário dificulta a busca pela palavra-entrada e pela imagem que compõe o verbete, gera impaciência e, assim, prejudica a compreensão do verbete no geral.

Quanto às peculiaridades dos alunos do 2º ano e do 5º ano, percebemos que, quando a imagem causa dúvida, os alunos do 5º ano tendem a ter mais chance de compreender o vocábulo através do texto verbal do que os alunos do 2º ano, que se detêm muito, em várias ocasiões, à apenas a imagem. Além disso, aqueles tendem a ficar menos confusos com verbetes polissêmicos por visualizarem mais facilmente os elementos escritos. Essas percepções comprovam nossa primeira hipótese: a de que, quanto mais primária for a habilidade de uma criança de ler textos verbais, ou seja, quanto mais recém-alfabetizada for uma criança, mais ela valoriza, percebe e foca nos recursos visuais.

Outra constatação que obtivemos com a aplicação das atividades é a de que os verbetes que possuem sua parte visual compreendida são mais propensos a

serem corretamente lidos e interpretados no que se refere ao seu texto verbal e que, normalmente, a acepção compreendida e apreendida em um verbete polissêmico é a que a imagem representa. Sobre as imagens, reparamos que as que trazem elementos do universo infantil são mais eficazes quanto à compreensão do vocábulo.

Com esses resultados, alcançamos o nosso segundo objetivo: descrever de que forma os alunos do segundo e quinto anos do Ensino Fundamental I compreendem a leitura de verbetes ilustrados e como se dão as suas percepções frente ao metadiscorso visual presente na obra lexicográfica, tendo como base Kumpf (2000) e Pontes (2018).

Por fim, com os resultados da quarta e última etapa da nossa análise, respondemos ao terceiro e último questionamento presente nesta pesquisa: quais as disposições da relação texto-imagem empregadas nos verbetes facilitam mais efetivamente a leitura e a compreensão dos vocábulos por parte dos usuários, tendo como base as categorias da relação texto-imagem apontadas por van Leeuwen (2005)?

Para iniciar qual a conclusão a que chegamos com a busca de atender o terceiro e último questionamento do nosso trabalho, é importante frisar que, ao analisarmos as questões das atividades que se referiam à compreensão verbo-visual, percebemos que, de uma maneira geral, o dicionário H desencadeou nos consulentes uma compreensão mais efetiva do verbete. Percebemos que a porcentagem referente ao número de verbetes compreendidos, levando em consideração pelo menos 1 acepção quando o verbete é polissêmico, foi de 72% no dicionário H e 62,7% no dicionário A.

Em ambas as obras, o tipo de relação texto-imagem dentro dos verbetes que gerou maior índice de compreensão foi do tipo **Elaboração por explicação**. Nos dois dicionários, o tipo de relação texto-imagem que desencadeou menor índice de compreensão verbo-visual foi a do tipo **Elaboração por especificação**. Essa constatação confirma a segunda hipótese pressuposta por nós no início da pesquisa.

Levando em consideração que a relação do tipo **Elaboração por explicação** é um parafraseamento entre a imagem e o texto, percebemos que é mais fácil para o aluno, no caso do gênero verbete de dicionários escolares, compreender o significado de um vocábulo quando há um reforço semântico entre o que é dito no texto e o que é transmitido na imagem. Já a relação do tipo **Elaboração por**

especificação gera desentendimento textual aos alunos dessa faixa etária justamente pelo texto verbal e visual se complementarem e serem necessários um para o outro para que haja entendimento.

Nos dois dicionários, o tipo de relação texto-imagem de **Elaboração por explicação**, identificado nesta pesquisa como a relação texto-imagem que gera maior entendimento por parte desses alunos, não é o tipo de relação que compõe a maior parte dos verbetes analisados das obras, nem no dicionário A, nem no dicionário H.

Com esses resultados, alcançamos o nosso terceiro objetivo: identificar quais as disposições da relação texto-imagem empregadas nos verbetes dos dicionários destinados a alunos de Ensino Fundamental I facilitam mais efetivamente a leitura e a compreensão dos vocábulos por parte dos usuários, tendo como base as categorias da relação texto-imagem apontadas por van Leeuwen (2005).

Acreditamos que os resultados obtidos nesta pesquisa são relevantes para a busca de aperfeiçoamento tanto das obras lexicográficas do tipo 2 quanto da prática diária escolar do uso de dicionários. Dessa maneira, a busca de autores, editores e educadores por melhoramento nesses referidos aspectos desencadeará o desenvolvimento mais efetivo dos diversos tipos de letramentos necessários para a evolução do ser humano como ser social e crítico.

Apesar de termos obtido êxito no alcance de nossos objetivos e respondido aos nossos questionamentos, temos consciência das limitações da nossa pesquisa e enxergamos ainda muitas lacunas a serem preenchidas em estudos futuros.

Dentre os vários caminhos e perspectivas para futuras investigações, apontamos como sugestão o estudo do metadiscurso visual no material anteposto, interposto e posposto de dicionários escolares ilustrados, a comparação dos tipos de relação texto-imagem presentes em dicionários infantis e dicionários escolares ilustrados e o estudo de dicionário do tipo 2 juntamente com a abordagem de uma pesquisa prática com alunos de todos os anos de ensino correspondentes ao Fundamental I para análise da evolução do nível de letramento com o passar dos anos. Com certeza, essas serão pesquisas valiosas que poderão contribuir ainda mais com os estudos lexicográficos, multimodais e metadiscursivos.

REFERÊNCIAS

- AHUMADALARA, I. La Lexicografía teórica española. In: AHUMADA, Ignacio J. Fernandez-Sevilla. (orgs.). **Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones**. I seminário de Lexicografía hispânica. Jean, 1991, p. 15-30.
- ALMEIDA, J. Texto e textualidade em Diálogos Intersemióticos. **Cadernos de Letras da UFF**. n.65, p. 65-75, 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/42/artigo4.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2019.
- AZEVEDO, A. C. **Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BAJO PÉREZ, E. **Diccionarios. Introducción a la historia de la Lexicografía del español**. Gijón, Trea: 2000.
- BARBOSA, V; ARAÚJO, A.D; ARAGÃO, C. **Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital**. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650. 2016.
- BARBOSA, M. A. Réflexions sémantiques sur l'article dans l'œuvre lexicographique. **Meta**. XLI, v. 2, 1996, p. 265-274.
- BARTHES, R. **Image, music and text**. Londres: Fontana, 1977.
- BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M.; ISQUERDO, A. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. 2 ed. Campo Grande, MS: Ed da UFMS, 2001. p. 13 – 22.
- BIDERMAN, M. T. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequência de Português. **Alfa**. São Paulo, v. 42, n. esp. p.161-181, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012.
- BUGUEÑO MIRANDA, F.V; BORBA, L. **Manual de Meta(lexicografia)**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- CALLOW, J. When image and text meet - teaching with visual and multimodal texts. **IPrimary English Teaching Association Australia**, 2011. p. 1-8
- CALLOW, J. Show Me: Principles for Assessing Students Visual Literacy. **The Reading Teacher**, 61(8), 2008. p. 616–626.
- CALLOW, J. Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. **Australian journal of language and literacy**, vol. 29, no. 1, 2006, p. 7–23

CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. **English Teaching: Practice and Critique**. vol. 4. n.1. Sidney: University of Western Sydney, 2005. p. 6-19.

CASARES, J. **Novíssimo dicionário inglês-español, español-inglês**. Madrid: Saturnino Calleja, 1992.

CRISMORE, A. **Talking with readers: metadiscourse as rhetorical act**. New York: Longman, 1989.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Lexikon Editorial, 2010.

DAMIM, C. **Proposição de critérios metalexigráficos para avaliação do dicionário escolar**. Dissertação (mestrado em letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DANTAS, H. O. **Interfaces entre links e remissivas na construção das redes medioestruturais de dicionários online e impressos de língua materna**. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

DANTAS, H. O. **Estudo da Rede de Remissivas em Dicionários Escolares**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

DEBES, J.L. Some foundations for Visual Literacy. **Audiovisual Instruction**, 13, 961-964. 1968.

DIAS, A.V.M; MORAIS, C.G; PIMENTA, V.R; SILVA, W.B. Minicontos multimodais. p.75-94. São Paulo: Ed. Parábola, 2012. In: ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória/PR: Kayganguê, 2005b. p. 159-177.

DUARTE, E. **Análise multimodal das definições imagéticas e de sua relação com o texto verbal na microestrutura do dicionário visual Merriam-webster**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

DUARTE, E; PONTES, L. A metafunção composicional nas páginas do dicionário on-line Merriam- Webster. **Revista do Curso de Letras da Uniabeu**. v. 4. n.2. Berfort Roxo: Uniabeu, 2013.

FECHINE, L. **O metadiscorso multimodal de dois dicionários monolíngues de Língua Inglesa**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –

Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

FERNANDES, J.A. **Dicionário de Rimas da Língua Portuguesa**. 13.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FERREIRA, A.B. (Ed.) **Aurélio Júnior**. 2. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2011.

FERREIRA, A.B. (Ed.) **Aurelinho**: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FERREIRA, A. B. (Ed.) **Miniaurélio**: O dicionário de Língua Portuguesa. 6. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

FERREIRA, A. B. (Ed.) **Dicionário Aurélio Ilustrado**. Rio de Janeiro: Positivo, 2008.

FERREIRA, A. B. (Ed.) **Miniaurélio**: O dicionário de Língua Portuguesa. 6. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

FINATTO, M. J. **Da Lexicografia Brasileira (1813-1991)**: Tipologia Microestrutural de verbetes substantivos. 1993. 333 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Letras, 1993.

PONTES, A.L. Articulação verbo-visual em verbetes lexicográficos de dicionários escolares brasileiros. In: Pontes [et al.] (Orgs.). **Perspectivas em Lexicografia e Terminologia**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

GARRIGA ESCRIBANO, Cecílio. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (org.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003.

GELPÍ ARROYO, C. **La Lexicografía**. Barcelona: Grupo Santillana de Editores, S.A, 2000.

GOODMAN, K.S. Theoretical Models and Processes of Reading. **Journal of the Reading Specialist**, 6. 126-135. 1967.

GOLDSTEIN, B. **Working with images: a resource book for the language classroom**. Cambridge: Cambridge University, 2008.

GOMES, F.W; BARBOSA, I.M; LIMA, R; GOMES, P. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.

HAENSCH & OMEÑACA, C. **Los diccionarios del Español en el siglo XXI**. 2 ed. Salamanca: Ediciones de Salamanca, 2004.

HAUSMANN, F. J. Lexicographie. In: SCHWARZE, C; WUNDERLICH, D. (Ed.), **Handbuch der Lexikologie**. Athenäum: Königstein/TS, 1985, p. 367-411.

GREEN, B. A literacy project of our own? **English in Australia**, 134, 25-32. 2002.

HEINRICH, L. T. **Dicionário e ensino de língua materna: obras lexicográficas diferenciadas para necessidades distintas**. São Leopoldo, 2007. 229 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2007.

HERNÁNDEZ, H. El diccionario entre la Semantica y necesidades de los usuarios. **Aspectos de Lexicografía Contemporânea**. Barcelona: Vox Bibliograf, 1994, p. 107-120.

HOUAISS, A (Ed.) **Dicionário Ilustrado Houaiss**. Rio de Janeiro: Moderna, 2010.

KATO, M. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLIMSA, S.B.F. **Proposta de dicionário infantil bilíngue libras/português**. João Pessoa, 2016. 230 p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba- PB, 2016.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed). **Page to screen: talking literacy into electronic era**. Nova Iorque: Routledge, 1998. p. 53-79.

KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 1996/ 2006.

KUMPF, E. Visual metadiscourse: designing the considerate text. **Technical communication quarterly**, v. 9, n. 4, p. 401-424, 2000.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching – Practice and Critique*. **Hamilton**. Nova Iorque, v. 11, n. 1, p. 150-163, May 2012.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEFFA, V. J. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 319-340, 2006.

LEFFA, V. J. Perspectivas no Estudo da Leitura: texto, leitor e interação social: In: LEFFA, V.J; PEREIRA, A.E. (Org). **O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LEITE, E. G. **Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do campus Pau dos Ferros do IFRN**. 2019. 316 p. Dissertação (doutorado em letras) Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. 2019.

LEW, R. Multimodal Lexicography: The Representation of Meaning in Electronic Dictionaries. **AFRILEX-reeks/series**. 20: 2010, p. 290-306.

LIB, F; VIP, A. **Aurélia, a dicionária da línguaafiada**. São Paulo: Editora da Bispa, 2006.

LORENZI, G.C.C; PÁDUA, T, W. Blog nos anos iniciais do Fundamental I. p.35-54. São Paulo: Ed. Parábola, 2012. In: ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

LUFT.C. **Dicionário Prático de Regência Verbal**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2010.

LUKE, A., ELKINS, J. Reinventing literacy in new times. **Journal of Adolescent e Adult Literacy**, 42(1), 4-7. 1998.

MATTOS, G. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2005.

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University, 2009.

MARTÍN, M del C.A. **El diccionario en le aula: sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español com lee lengua maternal**. Granada: Ed. Universidad de GRANADA, 2000.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **SAGE Publications**. Londres: Thousand Oaks. vol. 4 (3), p. 37-371. 2005. Disponível em: <http://vcj.sagepub.com/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

MARTINEZ DE SOUSA, J. **Manual básico de lexicografia**. Espanha: Ediciones Trea, 2009.

MICHAELIS. **Dicionário escolar espanhol**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MORAES, L. S. de B. **O metadiscorso em artigos acadêmicos: variação intercultural, interdisciplinar e retórica**. Rio de Janeiro, 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2005.

MOREIRA, H. N. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora**: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira. 2013. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

NASCIMENTO, F.I. **Lexicografia e semiótica social**: uma análise da representação, da composição visual e das relações texto-imagem nos dicionários escolares tipo 2. 2018 398 f. Tese (doutorado em linguística aplicada). Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2018.

NASCIMENTO, F; PONTES, L. A multimodalidade no dicionário Aurélio Ilustrado. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. p. 1-16. Uberlândia: EDUFO, 2011.

OXFORD. **Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês**. Londres: Oxford University Press, 2013.

SIDNEY, I; LANDAU, C.B. **Dictionary of American English**. For Speakers of Portuguese. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, A.A.M. **Palavra-chave**: dicionário semibilíngue para brasileiros: francês. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SOUSA, A. G. **Com a palavra o consulente**: as relações entre imagem e texto em verbetes ilustrados. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2014.

PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

POLGUÈRE. A. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. [tradução de Sabrina Pereira de Abreu] São Paulo: Contexto, 2008.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PONTES, A. L. & SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. In: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. Rio de Janeiro: CBJE, 2009. p. 105-123.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid, Arcos Libros S.L., 2002.

ROCHA, Z.M.D. **Metadiscursos multimodal de verbetes em dicionários escolares da língua portuguesa**, 2016. 119 pp. Dissertação (mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2016.

ROCHA P. **Dicionário de sinônimos da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: ABL, 2011.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

ROWLEY-JOLIVET, E. Visual discourse in scientific conference papers. A genre-based study. **English for Specific Purposes**, v. 21, n. 1, p. 19-40, 2002.

SALVIANO, B. N. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos**: em busca de um bilinguismo funcional. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2014.

SANTOS, T.M.R. **Imagens que falam: análise dos recursos semióticos em verbetes de dois dicionários infantis**, 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE. 2016.

SEMALI, L. Defining new literacies in curricular practice. **Reading Online**, 5(4). 2001.

SILVA, L. **Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários ilustrados infantis**. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculos, Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

SILVA, F.M. **Análise de dicionários monolíngues italianos: um estudo metalexigráficos de unidades lexicais relativas ao campo semântico “animais de estimação”**. 2016. 174 f. Dissertação (mestrado em Letras) Programa de pós-graduação em língua, literatura e cultura italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo- USP. 2016.

Silveira, J.G. **Dicionários de expressões populares da língua portuguesa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVINO, F.F. Letramento Visual. **Texto Livre**. V.7. n 1. 2014. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufm.br/index.php/textolivres>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SNYDER, I. Beyond the hype: reassessing hypertext. In: SNYDER, I. (Ed). **Page to screen: talking literacy into electronic era**. Nova Iorque: Routledge, 1998. p. 125-143.

SNYDER, I. **The literacy Wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Sydney: Allen & Unwin, 2008

STREET, B. The New Literacy Studies. **Journal of Research in Reading**. Vol.16, n 2:81-97. Oxford: Blackwell, 1993.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação [tradução de Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L.V. **Adultos Não Alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2011. p. 668-682.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics** Nova Iorque: Routledge, 2005.

VANDE KOPPLE, W. Some exploratory discourse on metadiscourse. **College composition and communication**, v. 36, p. 82-93, 1985.

VIEIRA, Josenia. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: Uma introdução à Lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. **A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações de Linguagem Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS DO 2º E 5º ANOS**Questionário sobre o Dicionário Houaiss Ilustrado (2016) e o Dicionário Aurélio Ilustrado (2008)**

1) Você acha mais atrativa e chamativa a capa de qual dicionário?

() Aurélio Ilustrado

() Houaiss Ilustrado

Justifique

2) Tente procurar a palavra **eclipse** em cada um dos dicionários. Em qual dos dois dicionários você sentiu mais facilidade de encontrá-la?

() Aurélio Ilustrado

() Houaiss Ilustrado

Justifique

3) Ao folhear os dicionários e observar alguns verbetes, em qual dos dois você consegue ligar mais facilmente a imagem ao texto?

() Aurélio Ilustrado

() Houaiss Ilustrado

Justifique

4) Se você fosse escolher um dos dois dicionários para comprar, qual você escolheria?

() Aurélio Ilustrado

() Houaiss Ilustrado

Justifique

APÊNDICE B- ATIVIDADES APLICADAS O GRUPO 2A E 5A**Atividade A.1**

Observe o verbete da palavra **eclipse** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete *eclipse*, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

3- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é eclipse?

4- Escreva uma frase que possua a palavra eclipse

Observe o verbete da palavra **égua** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra *égua*? A que você acha que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é uma *égua* e como ela é.

Observe o verbete da palavra **embarcação** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra *embarcação*? A que isso se deve?

8- Escreva o nome de um exemplo de *embarcação* que você vê no mar com frequência.

Atividade A.2

Observe o verbete da palavra **empinar** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete empinar, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

3- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é empinar?

4- Escreva uma frase que possua a palavra empinar.

Observe o verbete da palavra **encanamento** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra encanamento? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é um encanamento e para que ele serve.

Observe o verbete da palavra **encosta** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra encosta? A que isso se deve?

8- Explique, com suas palavras, o que é uma encosta.

Atividade A.3

Observe o verbete da palavra **enfeite** e responda ao que se pede

1- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra enfeite? A que isso se deve?

2-Descreva o que você enxerga nessa imagem.

3- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras, o que é enfeite?

4- Escreva uma frase que possua a palavra enfeite.

Observe o verbete da palavra **engarrafamento** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra engarrafamento? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é um engarrafamento.

7- Você precisou ler um outro verbete para entender o que é um engarrafamento ou não foi preciso? Por quê?

Observe o verbete da palavra **engatinhar** e responda ao que se pede.

8- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra engatinhar? Foi mais fácil de encontrá-la ou mais difícil em relação aos outros verbetes lidos?

9- Explique, com suas palavras, o que é engatinhar e quem geralmente pratica essa ação.

Atividade A.4

Observe o verbete da palavra **enseada** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete enseada, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é enseada?

Observe o verbete da palavra **entulho** e responda ao que se pede.

6- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra entulho? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é um entulho.

Observe o verbete da palavra **escultura** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra escultura? A que isso se deve?

8- Explique, com suas palavras, o que é uma escultura.

Atividade A.5

Observe o verbete da palavra **esmeralda** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete esmeralda, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é esmeralda?

Observe o verbete da palavra **esponja** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra esponja? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, os diferentes significados que pode ter a palavra esponja.

Observe o verbete da palavra **esqueleto** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra esqueleto? A que isso se deve?

8- Explique, com suas palavras, o que é um esqueleto.

Atividade A.6

Observe o verbete da palavra **estádio** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete estádio, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é estádio?

Observe o verbete da palavra **estátua** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra estátua? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é uma estátua.

Observe o verbete da palavra **estrela-do-mar** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra estrela-do-mar? A que isso se deve?

8- Escreva uma frase usando a palavra estrela-do-mar.

Atividade A.7

Observe o verbete da palavra **estufa** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete estufa, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é estufa?

Observe o verbete da palavra **eucalipto** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra eucalipto? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é um eucalipto.

Observe o verbete da palavra **exame** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra exame? A que isso se deve?

8- Escreva três frases usando a palavra exame em situações de significados diferentes.

Atividade A.8

Observe o verbete da palavra **excursão** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete excursão, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é excursão?

Observe o verbete da palavra **exposição** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra exposição? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é uma exposição.

7- Escreva uma frase utilizando a palavra exposição.

APÊNDICE C- ATIVIDADES APLICADAS COM O GRUPO 2H E 5H**Atividade H.1**

Observe o verbete da palavra **eclipse** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete eclipse, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

3- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é eclipse?

4- Escreva uma frase que possua a palavra eclipse

Observe o verbete da palavra **égua** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra égua? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é uma égua e como ela é.

Observe o verbete da palavra **embarcação** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra embarcação? A que isso se deve?

8- Escreva o nome de um exemplo de embarcação que você vê no mar com frequência.

Atividade H.2

Observe o verbete da palavra **empinar** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete empinar, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

3- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é empinar?

4- Escreva uma frase que possua a palavra empinar.

Observe o verbete da palavra **encanamento** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra encanamento? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é um encanamento e para que ele serve.

Observe o verbete da palavra **encosta** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra encosta? A que isso se deve?

8- Explique, com suas palavras, o que é uma encosta.

Atividade H.3

Observe o verbete da palavra **enfeite** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete enfeite, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2-Descreva o que você enxerga nessa imagem.

3- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é enfeite?

4- Escreva uma frase que possua a palavra enfeite.

Observe o verbete da palavra **engarrafamento** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra engarrafamento? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é um engarrafamento.

7- Você precisou ler um outro verbete para entender o que é um engarrafamento ou não foi preciso? Se sim, qual verbete?

Observe o verbete da palavra **engatinhar** e responda ao que se pede.

8- Explique, com suas palavras, o que é engatinhar e quem geralmente pratica essa ação.

9- A imagem presente no verbete ajudou você a entender e explicar o que é engatinhar? Explique.

Atividade H.4

Observe o verbete da palavra **enseada** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete enseada, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é enseada?

Observe o verbete da palavra **entulho** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra entulho? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é um entulho.

Observe o verbete da palavra **escultura** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra escultura? A que isso se deve?

8- Explique, com suas palavras, o que é uma escultura.

Atividade H.5

Observe o verbete da palavra **esmeralda** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete esmeralda, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras, o que é esmeralda?

Observe o verbete da palavra **esponja** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra esponja? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, os diferentes significados que pode ter a palavra esponja.

Observe o verbete da palavra **esqueleto** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra esqueleto? A que isso se deve?

8- Explique, com suas palavras, o que é um esqueleto.

9- Você consultou mais alguma informação presente no dicionário para entender esse verbete? Percebeu a presença de algo diferente no verbete?

Atividade H.6

Observe o verbete da palavra **estádio** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete estádio, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é estádio?

Observe o verbete da palavra **estátua** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra estátua? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é uma estátua.

Observe o verbete da palavra **estrela-do-mar** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra estrela-do-mar? A que isso se deve?

8- Escreva uma frase usando a palavra estrela-do-mar.

Atividade H.7

Observe o verbete da palavra **estufa** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete estufa, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é estufa?

Observe o verbete da palavra **eucalipto** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra eucalipto? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é um eucalipto.

Observe o verbete da palavra **exame** e responda ao que se pede.

7- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra exame? A que isso se deve?

8- Escreva duas frases usando a palavra exame em situações de significados diferentes.

Atividade H.8

Observe o verbete da palavra **excursão** e responda ao que se pede.

1- Ao visualizar apenas a imagem que compõe o verbete excursão, você consegue entender o que essa palavra significa? Se sim, quais elementos presentes na imagem te ajudaram a entender o significado dessa palavra?

2- Houve dificuldade de encontrar a imagem correspondente ao verbete? A que isso se deve?

3- Descreva o que você enxerga nessa imagem.

4- Ao ler o verbete inteiro, explique, com as suas palavras: o que é excursão?

Observe o verbete da palavra **exposição** e responda ao que se pede.

5- Você consegue encontrar facilmente, na página do dicionário, a imagem que se relaciona à palavra exposição? A que isso se deve?

6- Explique, com suas palavras, o que é uma exposição.

7- Escreva uma frase utilizando a palavra exposição.

ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O METADISCURSO VISUAL E OS RECURSOS MULTIMODAIS EM DICIONÁRIOS ESCOLARES: UMA PESQUISA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Pesquisador: THAISA MARIA ROCHA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08818919.7.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.240.034

Apresentação do Projeto:

O referido projeto intitulado "O metadiscorso visual e os recursos multimodais em dicionários escolares: uma pesquisa no contexto da sala de aula" tem por objetivo analisar a capacidade de compreensão de estudantes do Ensino Fundamental I sobre o metadiscorso visual presente em obras lexicográficas escolares (dicionários escolares ilustrados) e verificar como os recursos visuais são empregados. Serão convidados a participar 10 alunos de cada nível de ensino, no caso duas turmas, uma do 2º ano e outra do 5º do ensino fundamental I, totalizando 20 informantes, os quais responderão a um questionário condso sobre as obras lexicográficas em estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Por objetivo primário propõe-se a "[...] analisar a capacidade de compreensão de estudantes do Ensino Fundamental I sobre o metadiscorso visual presente em obras lexicográficas escolares e verificar como os recursos visuais são empregados de forma efetiva para que haja a facilitação do entendimento de um verbete". Com relação aos objetivos secundários, a pesquisa propõe-se a: 1) "analisar e descrever níveis de compreensão metadiscursiva de alunos do Ensino Fundamental I"; 2) "estudar o Metadiscorso visual e os recursos multimodais presentes nas obras lexicográficas escolares"; 3) "pesquisar a contribuição do Metadiscorso visual presente nas obras lexicográficas escolares para a compreensão leitora e cognitiva do aluno".

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700

Bairro: Esper

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-6900

Fax: (85)3101-6906

E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE

Plataforma
Brasil

Continuação do Parecer 3.240/054

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que os riscos para os participantes [...] correspondem às dificuldades que eles podem ter para responder as atividades, o que pode gerar desconforto e desinteresse pelo estudo e manuseio de obras lexicográficas em geral. Com relação aos benefícios, a pesquisadora aponta a contribuição "para a valorização da ciência lexicográfica e de obras ilustradas", "o ensino-aprendizagem do metadiscorso visual e da multimodalidade", "desenvolvimento do letramento lexicográfico dos participantes da pesquisa" e "[...]aperfeiçoamento das obras lexicográficas escolares".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é bastante objetivo no que concerne a metodologia, objetivos, hipótese e convite/seleção dos alunos que participarão da atividade. Prevê benefícios e desconfortos. Ademais, o desenho da metodologia está devidamente apresentado, bem como os participantes qualificados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão corretos e devidamente elaborados, em forma de convite e bastante claros. A carta de anuência está datada, carimbada e informa o período de realização da etapa de aplicação dos questionários bem como os contatos necessários.

Recomendações:

Recomenda-se o envio do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Por não identificarmos pendências e/ou inadequações conclui-se pela recomendação da execução da etapa qualitativa da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1283091.pdf	26/02/2019 11:09:42		Aceito
Outros	anuencia.pdf	26/02/2019 11:08:09	THAISA MARIA ROCHA SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	26/02/2019 11:06:55	THAISA MARIA ROCHA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de	termoestudante.pdf	26/02/2019	THAISA MARIA	Aceito

Endereço: Av. Sítio Murgulha, 1700

Barro: Rapen

CEP: 60.714-003

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-6600

Fax: (85)3101-6606

E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 3240/14

Assentimento / Justificativa de Ausência	termoestudante.pdf	11:01:00	ROCHA SANTOS	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tdpals.pdf	26/02/2019 10:57:03	THAISA MARIA ROCHA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoaual.pdf	26/02/2019 10:56:02	THAISA MARIA ROCHA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	14/01/2019 16:22:57	THAISA MARIA ROCHA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 02 de Abril de 2019

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Sias Munguba, 1700
Bairro: Itapem
UF: CE Município: FORTALEZA CEP: 60714-903
Telefone: (85)3101-6890 Fax: (85)3101-6906 E-mail: cep@uece.br

ANEXO B- TERMOS DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa O METADISCURSO VISUAL E A MULTIMODALIDADE EM DICIONÁRIOS ILUSTRADOS: UMA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR

Os objetivos deste estudo consistem em analisar os níveis de compreensão de estudantes do Ensino Fundamental I sobre o metadiscorso visual presente em obras lexicográficas escolares e verificar como os recursos visuais são empregados de forma efetiva para que haja a facilitação do entendimento de um verbete. Caso você autorize, seu filho irá: participar de aplicação de questionários e atividades A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para o ensino-aprendizagem do metadiscorso visual e da utilização das obras lexicográficas, bem como para um aprimoramento dessas obras por parte dos dicionaristas. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (colocar o nome do pai/mãe/cuidador) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____

_____ (colocar o nome do filho(a)) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, de

Assinatura

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Pesquisador: Thaísa Maria Rocha Santos

E-mail: thaisa.r.s@hotmail.com

Telefone: (85) 9 81979738

Termo Assentimento a Estudantes (só para menores de 18 anos)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa. O METADISCURSO VISUAL E A MULTIMODALIDADE EM DICIONÁRIOS ILUSTRADOS: UMA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo deste estudo consistem em analisar os níveis de compreensão de estudantes do Ensino Fundamental I sobre o metadiscorso visual presente em obras lexicográficas escolares e verificar como os recursos visuais são empregados de forma efetiva para que haja a facilitação do entendimento de um verbete. Caso você autorize, você irá responder a 1 questionários e 8 atividades, contendo, no máximo 8 questões. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a Escola Professora Maria Odnira Cruz Moreira. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir algum desconforto, dificuldade ou desinteresse pelo uso do dicionário. Caso sinta algo desagradável, poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir para o ensino-aprendizagem do metadiscorso visual e da utilização das obras lexicográficas, bem como para um aprimoramento dessas obras por parte dos dicionaristas. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

(nome do pesquisador principal, cargo e telefone para contato)

Eu, _____(o participante coloca o nome) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar

() não aceito participar

Fortaleza, de

Assinatura do menor

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.