



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**DULCIMAR ALBUQUERQUE DE SOUSA**

**A RELAÇÃO VERBO-VISUAL EM UM DICIONÁRIO DE LÍNGUA ESPANHOLA  
PRODUZIDO POR CRIANÇAS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL À LUZ DA  
SEMIÓTICA SOCIAL**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2021**

DULCIMAR ALBUQUERQUE DE SOUSA

A RELAÇÃO VERBO-VISUAL EM UM DICIONÁRIO DE LÍNGUA ESPANHOLA  
PRODUZIDO POR CRIANÇAS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL À LUZ DA  
SEMIÓTICA SOCIAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada, Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

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

Sousa, Dulcimar Albuquerque de.

A relação verbo-visual em um dicionário de língua espanhola produzido por crianças: uma análise multimodal à luz da Semiótica Social [recurso eletrônico] / Dulcimar Albuquerque de Sousa. - 2021.

162 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Pós-Dra. Antonia Dilamar Araujo.

1. Metalexigrafia. 2. Dicionário infantil. 3. Gramática do Design Visual. 4. Relação verbo-visual. I. Título.

DULCIMAR ALBUQUERQUE DE SOUSA

A RELAÇÃO VERBO-VISUAL EM UM DICIONÁRIO DE LÍNGUA ESPANHOLA  
PRODUZIDO POR CRIANÇAS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL À LUZ DA  
SEMIÓTICA SOCIAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada, Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

*Antonia Dilamar Araújo*

---

**Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

*Sâmia Alves Carvalho*

---

**Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho**  
Universidade Federal do Ceará - UFC

*Antonio Luciano Pontes*

---

**Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Aos meus antepassados.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo, por sua grande competência como pesquisadora, por suas contribuições para a construção desta dissertação e por ter tido o prazer de ser por ela orientada nessa fase da minha vida acadêmica.

Aos professores doutores Antônio Luciano Pontes e Sâmia Alves Carvalho, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação do projeto e na versão final desta dissertação.

À Profa. Dra. Rosa Estopà Bagot, por ter permitido o uso do dicionário para análise na pesquisa desta dissertação.

Ao Klausney, meu “irmão de mestrado”, pela amizade e por compartilhar todos os bons momentos da pós-graduação.

À Viviane, pela amizade e pelas trocas de experiências acadêmicas na pós-graduação.

Ao Marcos, diretor da Coordenadoria de Administração e Patrimônio, ao Felipe, ex-diretor da Divisão de Arquivo, e à Kathleen, atual diretora da Divisão de Arquivo da Universidade Federal do Ceará, que possibilitaram a flexibilização de meus horários para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a conclusão desta etapa tão importante da minha vida.

“We believe that the production of signs by children provides the best model for thinking about sign-making. It applies also to fully socialized and acculturated humans, with the additional shaping and constraining effects of the conventions and rules that may exist in specific contexts”.  
(KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 13)

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a relação verbo-visual na microestrutura de verbetes do dicionário ilustrado *Mi primer diccionario de ciencia* (2013) à luz da Semiótica Social. Os autores das definições e dos desenhos nos verbetes da referida obra foram alunos, na faixa etária de 5 a 8 anos, de escolas da educação básica na Espanha que participaram do projeto “Jugando a definir la ciencia” da Universitat Pompeu Fabra. Para composição de nossa base teórica, utilizamos: Pontes (2018) – na organização dos elementos na microestrutura; Kress e Van Leeuwen (2021) – na análise da composição imagética (metafunções representacional e composicional); Martinec e Salway (2005) – na investigação de como os modos verbal e visual se articulam para a produção de sentidos dos verbetes. O estudo empreendido é de natureza analítico-descritiva e o método de investigação empregado é a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) para a sistematização e compreensão dos modos semióticos na obra. O *corpus* da pesquisa é constituído de 26 verbetes extraídos do dicionário, dos quais 20 são da classe gramatical dos substantivos e 6 da classe dos verbos. Os resultados das análises revelam que as acepções das palavras-entrada estão permeadas de exemplos oriundos dos contextos de cultura e de situação das crianças produtoras. Na composição imagética, os significados potenciais são construídos sobretudo pelo emprego das cores e dos tamanhos dos participantes retratados. A análise desses recursos semióticos evidencia características emocionais das crianças para explicar conceitos da ciência pertencentes à classe dos substantivos abstratos. Na interface entre definição e desenho, foi verificado que a principal relação lógico-semântica de expansão é a de extensão, que ocorreu tanto pela adição de detalhes como pelo acréscimo de termos contrários para explicar a palavra-entrada em oposição a outro termo. Os resultados também demonstram que, na maior parte dos verbetes, ambos os modos apresentam informações que ampliam o entendimento das palavras-entrada, produzindo uma sinergia multimodal. Por fim, os resultados reforçam o potencial expressivo e significativo dos desenhos infantis aliados aos enunciados lexicográficos para a explicação de conceitos científicos.

**Palavras-chave:** Metalexigrafia. Dicionário infantil. Gramática do Design Visual. Relação verbo-visual.



## ABSTRACT

This research aims to analyze the verbal-visual relationship in the microstructure of entries in the illustrated dictionary *Mi primer diccionario de ciencia* (2013) in the light of Social Semiotics. The authors of the definitions and drawings in the entries of the aforementioned work were students, from 5 to 8 years old, from basic education schools in Spain that participated in the project “Jugando a definir la ciencia” carried out by the Universitat Pompeu Fabra. To establish our theoretical basis, we used: Pontes (2018) - in the organization of elements in the dictionary microstructure; Kress and Van Leeuwen (2021) – in the analysis of the image composition (representational and compositional metafunctions); Martinec and Salway (2005) – in the investigation how the verbal and visual modes are articulated for the production of meanings in the selected entries. The study undertaken is of an analytical-descriptive nature and the investigation method used is Content Analysis proposed by Bardin (2016) for the systematization and understanding of semiotic modes in the dictionary. The research corpus consists of 26 entries extracted from the dictionary, of which 20 are from the grammatical class of nouns and 6 from the class of verbs. The results of the analyses reveal that the word meanings are permeated with examples from the cultural and situation contexts from the producers’ children. In the image composition, the potential meanings are constructed mainly by using the colors and sizes of the participants. The analysis of these semiotic resources reveals children's emotional characteristics to explain science concepts belonging to the class of abstract nouns. In the interface between definition and drawing, it was verified that the main logical-semantic expansion relationship is that of extension, which occurred both by adding details and by adding opposite terms to explain the entries as opposed to another term. The results also demonstrate that, in most of the entries, both modes present information that expands the understanding of the words, producing a multimodal synergy. Finally, the results reinforce the expressive and significant potential of children's drawings combined with lexicographical statements to explain scientific concepts.

**Keywords:** Metalexigraphy. Children's Dictionary. Grammar of Visual Design. Verbal-visual relations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Verbetes-juguetón .....	28
Figura 2 - Exemplo de tipos visuais escriturais .....	37
Figura 3 - Processo de ação não-transacional .....	50
Figura 4 - Ação evento .....	51
Figura 5 - Processo transacional bidirecional .....	52
Figura 6 - Processo reacional .....	52
Figura 7 - Processo de fala e mental .....	53
Figura 8 - Estrutura de conversão .....	54
Figura 9 - Realizações de estruturas narrativas .....	55
Figura 10 - Processo classificacional .....	56
Figura 11 - Processo simbólico atributivo .....	57
Figura 12 - Processo simbólico sugestivo .....	57
Figura 13 - Oferta .....	59
Figura 14 - Demanda .....	59
Figura 15 - Graus de modalidade .....	62
Figura 16 - Valor de informação Dado e Novo .....	64
Figura 17 - Valor de informação Centro e Margens .....	65
Figura 18 - Presença de enquadramento .....	67
Figura 19 - Realizações de significados composicionais .....	67
Figura 20 - Relação de status de igualdade independente .....	71
Figura 21 - Relação de status de igualdade complementar .....	72
Figura 22 - Relação de status desigual .....	73
Figura 23 - Sistema de relações de status .....	73
Figura 24 - Expansão por Extensão .....	75
Figura 25 - Expansão por Aprimoramento .....	76
Figura 26 - Elaboração por Exemplificação .....	77
Figura 27 - Sistema de relações lógico-semânticas .....	78
Figura 28 - Capa do dicionário MPDC .....	82
Figura 29 - Microestrutura do verbe-idea .....	83
Figura 30 - Verbe-bisturí .....	89
Figura 31 - Verbe-científico .....	92

<b>Figura 32 - Verbete-clima .....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 33 - Verbete-muerte .....</b>	<b>96</b>
<b>Figura 34 - Verbete-humano.....</b>	<b>100</b>
<b>Figura 35 - Verbete-idea .....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 36 - Verbete-concentrarse .....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 37 - Verbete-pensar .....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 38 - Verbete-azúcar .....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 39 - Verbete-razón .....</b>	<b>112</b>
<b>Figura 40 - Verbete-memoria .....</b>	<b>119</b>
<b>Figura 41 - Verbete-luz .....</b>	<b>121</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia dos dicionários de acordo com os grupos de usuários	25
Quadro 2 - Tipos de dicionários para uso pedagógico no sistema educacional da Espanha .....	30
Quadro 3 - Tipologia dos dicionários segundo PNLD .....	31
Quadro 4 - Tipologia de visuais .....	34
Quadro 5 - Conceitos-chave sobre textos multimodais .....	43
Quadro 6 - Planilha com dados dos verbetes do <i>corpus</i> .....	85
Quadro 7 - Resumo das diferentes etapas da pesquisa .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CF	Comentário de forma
CS	Comentário semântico
GDV	Gramática do <i>Design Visual</i>
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LE	Língua estrangeira
L1	Língua materna
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MPDC	Mi primer diccionario de ciencia
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SS	Semiótica Social
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	15
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	22
<b>2.1</b>	<b>Lexicografia aplicada e lexicografia teórica</b> .....	22
2.1.1	O dicionário e suas tipologias em função do usuário .....	24
2.1.2	A estruturação dos dicionários e os recursos visuais .....	32
<b>2.2</b>	<b>A multimodalidade no contexto da Semiótica Social</b> .....	39
2.2.1	Modo, Recurso semiótico e <i>Affordances</i> .....	45
<b>2.3</b>	<b>A gramática do design visual</b> .....	47
2.3.1	Metafunção representacional .....	49
<b>2.3.1.1</b>	<b><i>Estrutura narrativa</i></b> .....	49
<b>2.3.1.2</b>	<b><i>Estrutura conceitual</i></b> .....	55
2.3.2	Metafunção interativa .....	58
2.3.3	Metafunção composicional .....	63
<b>2.4</b>	<b>Relação verbo-visual</b> .....	68
2.4.1	Relações de <i>status</i> .....	70
2.4.2	Relações Lógico-semânticas .....	74
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	79
<b>3.1</b>	<b>Categorização da pesquisa</b> .....	79
<b>3.2</b>	<b>O dicionário <i>Mi primer diccionario de ciencia</i> (2013)</b> .....	80
<b>3.3</b>	<b>A seleção do <i>corpus</i></b> .....	84
<b>3.4</b>	<b>Categorias analíticas</b> .....	85
<b>3.5</b>	<b>Procedimentos de análise</b> .....	86
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	88
<b>4.1</b>	<b>Análise de verbetes do dicionário</b> .....	88
<b>4.2</b>	<b>Significados representacionais nos verbetes</b> .....	108
<b>4.3</b>	<b>Significados composicionais nas páginas e nos verbetes</b> .....	111
<b>4.4</b>	<b>Relações intersemióticas nos verbetes</b> .....	116
<b>4.5</b>	<b>Discussão dos resultados</b> .....	123
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
	<b>ANEXO A – VERBETE-AIRE</b> .....	136

<b>ANEXO B – VERBETE-ASAMBLEA .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO C – VERBETE-AZÚCAR .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO D – VERBETE-BISTURÍ .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO E – VERBETE-CIENTÍFICO .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO F – VERBETE-CLIMA .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO G – VERBETE-FUERZA .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO H – VERBETE-MEMORIA .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO I – VERBETE-MICROSCOPIO .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO J – VERBETE-MUERTE .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO K – VERBETE-ORDENADOR .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO L – VERBETE-PALABRA .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO M – VERBETE-RAZÓN .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO N – VERBETE-VACUNA .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO O – VERBETE-VOZ .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO P – VERBETE-CRÁTER .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO Q – VERBETE-HUMANO .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO R – VERBETE-IDEA .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO S – VERBETE-LUZ .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO T – VERBETE-VIDA .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO U – VERBETE-CONCENTRARSE .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO V – VERBETE-FLOTAR .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO W – VERBETE-TENER RAZÓN .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO X – VERBETE-CONOCER .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO Y – VERBETE-PENSAR .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO Z – VERBETE-VOTAR .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO AA – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS .....</b>	<b>162</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O dicionário é um inventário lexical que dispõe para seus consulentes de potenciais significados de palavras em uma língua. Trata-se de uma ferramenta didática que, apesar de apresentar estruturas discursivas argumentativas resultantes do contexto de produção e apresentar diversos tipos de informações linguísticas quanto à fonologia, ortografia, morfologia, sintaxe e semântica, ainda é subutilizada em salas de aula de línguas (MAIA-PIRES; VILARINHO, 2016).

Alguns estudos, como os desenvolvidos por Santos e Pontes (2017), afirmam que muitos dicionários infantis presentes no mercado editorial brasileiro são inadequados ao seu público. Isso ocorre, em sua maioria, pelo fato de esses dicionários representarem apenas uma redução de outros tipos. Os pesquisadores também constataram que na elaboração de uma obra lexicográfica destinada ao público infantil diversas características relacionadas à sua estrutura, tais como leiaute, uso de cores, imagens, ausência de abreviações, entre outras, não estão recebendo a devida atenção pelos lexicógrafos para que a obra destinada ao público infantil de fato contribua para o letramento do consulente.

Buscando compreender como as pesquisas com obras lexicográficas contribuem para identificar essas inadequações e apresentar caminhos para o desenvolvimento da Lexicografia, realizamos uma busca por trabalhos desenvolvidos nos últimos anos no panorama nacional e internacional sobre dicionários.

As pesquisas em Lexicografia desenvolvidas na Europa e na América Latina com dicionários de língua espanhola nos últimos anos buscaram compreender as variações linguísticas ao apresentar os desafios e os avanços nesse campo. Os pesquisadores trouxeram reflexões epistemológicas para o seu progresso, haja vista se tratar de uma disciplina científica em constante transformação impulsionada, principalmente, pela tecnologia (SÁEZ; MERÍN, 2019).

Dentre as pesquisas mais recentes, destacam-se aquelas que apresentam um estudo do léxico das diferentes zonas geográficas do espanhol da América e da Espanha; como a de Fajardo (2019), que desenvolveu uma pesquisa em Lexicografia Histórica da língua espanhola na América com enfoque diacrônico. Também avultam aquelas destinadas a desenvolver propostas para a elaboração de dicionários especializados em meio digital, a exemplo de Huete-García (2019) que, baseado na



Teoria Lexicográfica Funcionalista, traz reflexões acerca da conceituação de um dicionário eletrônico de temática futebolística para treinadores.

No Brasil, existem muitos estudos em Lexicografia para a investigação de dicionários temáticos na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, Sociolinguística e Lexicografia Pedagógica. Chaves (2011), amparado nos pressupostos teóricos da Lexicografia pedagógica e da Análise Crítica do Discurso, relacionou discurso e ideologia em verbetes de um dicionário monolíngue de língua francesa; sua pesquisa demonstrou que uma obra lexicográfica pode apresentar valor discursivo, sendo, contudo, passível de uma análise que relaciona discurso, poder e ideologia.

Sobre as pesquisas que conjugam multimodalidade e Lexicografia, percebemos que o Brasil é o país que mais realiza pesquisa por esse viés, com destaque para dissertações e teses do programa de Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na última década vinculadas aos projetos de pesquisa dos professores doutores Antonio Luciano Pontes e Antonia Dilamar Araújo. Destacamos as pesquisas de Glaser (2011); Fachine (2013); Nascimento (2013); Duarte (2014); Sousa (2014); Santos (2016); Santos, Pontes (2017); Santos, Coriolano, Pontes (2019) e Moreira (2020) que aplicaram pressupostos teóricos da *Gramática do Design Visual* de Kress e Van Leeuwen (2006) em verbetes de dicionários impressos e *online*.

Além desses, alguns trabalhos foram dedicados especificamente ao estudo de dicionários infantis. Klimsa (2016) produziu uma tese com proposta de dicionário infantil bilíngue de Libras/Português. Gonçalves (2013), por sua vez, ao realizar um estudo de dicionários escolares, apresentou uma proposta de dicionário temático infantil de Língua Portuguesa com base no *corpus* levantado nesses dicionários.

Duarte (2014) empreendeu um estudo de caráter descritivo-qualitativo com vistas a analisar as definições imagéticas na microestrutura do dicionário *Merriam-Webster's Compact Visual Dictionary* (2010). A pesquisadora fez um recorte metodológico e analisou apenas as categorias da metafunção composicional da Gramática do *Design Visual* (doravante GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006) e as categorias lógico-semânticas de expansão postuladas por Martinec e Salway (2005). Os resultados desse estudo mostraram, dentre outros aspectos, que as imagens no dicionário explorado funcionam como extensoras dos textos verbais por apresentarem informações visuais que não estão expressas verbalmente.

Já Santos (2016) investigou de que forma os recursos semióticos podem facilitar a compreensão de verbetes e como esses recursos se apresentam em dois dicionários infantis de Língua Portuguesa – *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2010) e *Aurelinho* (2008) –, tendo também como referencial teórico a GDV e as teorias da Metalexicografia. A análise comparativo-interpretativa revelou inadequações quanto ao emprego de acepções por essas não fazerem parte do universo infantil; outra conclusão apresentada, foi a falta de clareza em alguns verbetes quanto a que texto verbal a imagem se referia. Um dos pontos positivos das obras referia-se à proposta de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula pelo professor.

Por sua vez, Nascimento (2018) realizou uma pesquisa descritivo-analítica de método quanti-qualitativo em quatro dicionários destinados a crianças de sete a dez anos de idade no ensino fundamental I. O pesquisador investigou os significados potenciais construídos pelas imagens, os critérios de escolha dos verbetes e as relações intersemióticas. Esse estudo se desenvolveu sob a ótica da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para investigar os significados potenciais construídos pela imagem, tipografia e cor e, também, baseou-se no modelo de Royce (1998) para o estudo das relações entre os modos verbo-visual. A análise dos dados revelou que nenhum dos dicionários apresentavam na introdução o motivo da escolha dos verbetes ilustrados. Os resultados também mostraram que nos quatro dicionários analisados houve casos de não complementaridade intersemiótica, o que pode ocasionar ambiguidades para o consulente. Os casos de complementaridade nos verbetes ilustrados foram construídos, em sua maioria, pela relação de sinonímia.

Diante do exposto, inferimos que já existem na literatura e nas pesquisas acadêmicas vários estudos que versam sobre dicionários escolares, em que são analisadas e expostas as adequações e inadequações dessas obras para a aquisição do conhecimento lexical. Quanto às investigações acerca da linguagem visual, verificamos que elas estão fundamentadas nas categorias de análise da GDV para descrever a ocorrência dos variados aspectos visuais.

Nossa pesquisa se assemelha aos trabalhos supracitados por analisar verbetes de um dicionário com base nos estudos de Lexicografia, Metalexicografia, Semiótica Social e Multimodalidade. No entanto, ela se difere dos demais quanto ao *corpus*, pois busca analisar um dicionário produzido por crianças em um contexto escolar e, mais especificamente, busca examinar como as crianças representam

visualmente e verbalmente os conceitos apreendidos dos verbetes apresentados no dicionário.

A obra lexicográfica que nos propusemos a estudar possui características distintas das obras produzidas por lexicógrafos para o público infantil, posto que se trata de um dicionário de terminologias da ciência que reúne em suas páginas textos e desenhos produzidos por crianças nos primeiros anos da educação básica durante o projeto *Jugando a definir la ciencia* da Universitat Pompeu Fabra em parceria com escolas. A obra foi elaborada a partir do conhecimento das crianças com a utilização de suas próprias palavras e se destina às crianças que começaram a ler e a escrever.

*Mi primer diccionario de ciencia* (doravante MPDC), publicado em 2013, foi desenvolvido com a participação de crianças de cinco a oito anos e se destina para crianças da mesma idade. Consoante a diretora do projeto, Rosa Estopà, no prefácio, trata-se de uma obra singular, pois tem em suas páginas a forma como as crianças definem o mundo, em especial, como elas compreendem o vocabulário do mundo da ciência.

Considerando o contexto de produção (escola) e os produtores (crianças) dessa obra, julgamos pertinente fazer um estudo na perspectiva da multimodalidade em busca de compreender como ocorre a intersemiose entre os modos verbo-visuais para a produção de sentidos nos verbetes e na busca de perceber como as crianças entendem essas semioses. A particularidade dessa obra como fruto de atividades de letramento foi o que nos levou a iniciar esta pesquisa, pois acreditamos que projetos em lexicografia desenvolvidos em contextos escolares promovem reflexões e suscitam contribuições para a atuação do professor.

Com isso, nossa pesquisa se justifica ao tentar preencher uma lacuna nos estudos lexicográficos quanto à produção de pesquisas com obras lexicográficas de Língua Espanhola elaboradas com a participação de crianças na definição de verbetes e na criação de desenhos para ilustrá-los. Sendo assim, propomos um estudo dos recursos semióticos da obra MPDC que congregue a análise descritiva e interpretativa dos elementos visuais de acordo com as metafunções representacional e composicional da GDV e investigue as relações entre os modos verbal e visual propostas pelo sistema de relações intersemióticas de Martinec e Salway (2005).

Por tratar-se de fruto de um projeto construído no âmbito de uma universidade em parceria com escolas da educação básica e ter contado com a colaboração de crianças estudantes em fase de letramento linguístico, consideramos

uma análise dessa obra lexicográfica de grande relevância para a Ciência pois, como avalia Santos (2016):

Para que haja um avanço na lexicografia para crianças, é necessário que a Metalexigrafia infantil cresça por meio do aumento do número de pesquisas nessa área, pois, ao serem criticados os dicionários, mais possibilidades existirão de estes serem aprimorados (SANTOS, 2016, p. 44).

Posto isto, entendemos que esta pesquisa contribuirá academicamente com o avanço dos estudos empreendidos nos dicionários infantis sob o prisma multimodal e lexicográfico. Também compreendemos que este estudo será inovador devido à característica de seu *corpus*, isto é, um dicionário construído com a participação de crianças na mesma faixa etária do público-alvo, diferentemente dos dicionários infantis que foram compilados por adultos.

Para além da relevância acadêmica e do preenchimento da lacuna mencionada acima, esta pesquisa também apresenta uma relevância pedagógica, social, semiótica e lexicográfica. Pedagógica porque ao analisar a linguagem visual será possível conhecer as adequações e as inadequações quanto ao emprego dos recursos visuais, o que possibilita pensar mudanças a fim de tornar os dicionários mais eficazes como ferramenta de letramento multimodal; social porque o conhecimento advindo desta pesquisa poderá ser empregado na construção de obras lexicográficas voltadas para facilitar o entendimento dos sentidos dos verbetes pelas crianças e também para despertar nelas o gosto pelo uso de dicionários; semiótica porque, ao desenvolver pesquisa na área com base na descrição e análise da linguagem verbo-visual de dicionários, contribuímos para desmistificar a crença de que as imagens funcionam como meras ilustrações. Por último, este trabalho apresenta relevância lexicográfica por ampliar as pesquisas na área quanto à organização retórico-visual de dicionários ilustrados infantis.

Considerando a obra selecionada para análise, procuramos responder às seguintes questões:

a) Como os significados representacionais dos verbetes são construídos pelas imagens do dicionário produzido por crianças?

b) De que maneira as categorias – saliência, enquadramento e valor de informação –, propostas por Kress e Van Leeuwen (2021), realizam os significados composicionais nos verbetes?

c) Como os sentidos dos verbetes são realizados por meio das relações lógico-semânticas presentes entre texto e imagem, segundo as taxonomias de Martinec e Salway (2005)?

Isto posto, definimos como objetivo geral deste trabalho dissertativo analisar a relação verbo-visual de verbetes de um dicionário ilustrado infantil à luz da Semiótica Social. Para alcançar tal intento, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar os significados representacionais dos verbetes construídos pelas imagens do dicionário infantil;

b) Descrever os significados composicionais realizados pela saliência, pelo enquadramento e pelo valor de informação nas imagens do dicionário infantil;

c) Verificar os sentidos dos verbetes estabelecidos pelos tipos de relações lógico-semânticas existentes entre texto e imagem nos verbetes do dicionário infantil.

Sob o ponto de vista metodológico, nosso estudo é de natureza analítico-descritiva que adota o método de investigação da análise do conteúdo de Bardin (2016) para a sistematização das etapas da pesquisa. Procuramos analisar o *corpus* por uma abordagem multimodal para compreender como os modos verbal e visual se articulam nos verbetes para produzir sentidos.

No que concerne à estrutura organizacional, esta dissertação é composta por uma seção de fundamentação teórica, uma seção de abordagem metodológica, uma seção de análise e discussão dos dados e uma última seção de considerações finais, além desta seção de considerações iniciais, perfazendo um total de cinco seções, mais as referências e os anexos.

A seção 2 compreende o embasamento teórico adotado para as análises e está dividida em quatro subseções. A primeira trata da lexicografia prática e da teórica, nela apresentamos algumas classificações de dicionários em função dos usuários com foco na organização das estruturas de obras lexicográficas e nas tipologias de visuais. A segunda traz alguns dos conceitos-chave para a multimodalidade no contexto da Semiótica Social. Na terceira subseção, explicitamos algumas das categorias das três metafunções da GDV com exemplificações. Já a quarta subseção explana o sistema de relações lógico-semânticas de Martinec e Salway (2005), que também servirá de alicerce para nossa pesquisa.

Na seção 3, explicamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, como o tipo de pesquisa realizada, a seleção do *corpus*, as categorias empregadas

nas análises, as peculiaridades do nosso objeto de pesquisa e a organização da microestrutura do dicionário analisado. A seção 4 traz as análises empreendidas nos verbetes com base nas metafunções representacional e composicional da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021) e nas categorias de expansão das relações lógico-semânticas (MARTINEC; SALWAY, 2005) e, ademais, apresenta as discussões sobre essas análises. Por fim, na seção 5, fazemos um apanhado geral das informações obtidas com esta investigação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, abordamos teorias fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, considerando que esse estudo é sobre um dicionário ilustrado produzido por crianças, discorreremos acerca da lexicografia aplicada e da lexicografia teórica nos estudos de Linguística Aplicada. Posteriormente, trazemos alguns dos conceitos da Multimodalidade e da Semiótica Social relevantes para a análise de dicionário ilustrado. Em seguida, discutimos sobre as metafunções da GDV propostas por Kress e Van Leeuwen (2021), que foram aplicadas nas análises dos verbetes. Por último, abordamos o sistema de relações intersemióticas postulado por Martinec e Salway (2005), que também utilizamos para a investigação da intersemiose nos verbetes.

### 2.1 Lexicografia aplicada e lexicografia teórica

A Lexicografia nasceu da necessidade social de compreender os textos, os registros mais antigos da história da humanidade foram evidenciados nas tábuas lexicográficas sumerianas desenterradas em Nippur, nas proximidades da Babilônia. Os povos da Suméria foram considerados os primeiros a construir um código escrito e a redigirem listas de léxicos em tabuinhas de argila (GONZÁLEZ, 2011).

O termo lexicografia, segundo Xatara, Bevilacqua e Humblé (2011), era compreendido, até meados do século XX, como a arte de construir dicionários. Desse período em diante, ocorreu um crescente desenvolvimento de pesquisas nessa área que culminou com uma grande transformação na forma como essas obras eram vistas, de ferramentas práticas de consultas elas passaram também a ser objetos de estudo da linguística moderna. De acordo com esses pesquisadores:

Podemos dizer que foi na Espanha, no prólogo escrito por Ramón Menéndez Pidal para o *Diccionario Vox*, dirigido por Samuel Gili Gaya (1945), e, também, na obra *Introducción a la lexicografía moderna* (1950), de Julio Casares, que se abriram os caminhos para essa transformação, que começa a se consolidar em um congresso realizado em 1960 na Universidade de Indiana (EUA), onde se reuniram linguistas e lexicógrafos (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011, p. 29).

A partir de então, o crescimento dos estudos linguísticos possibilitou a divisão dessa ciência em lexicografia aplicada (ou prática) e lexicografia teórica, esta

última também conhecida como metalexigrafia. Tendo em vista esse caráter teórico e prático na composição de dicionários, a lexicografia se insere no campo da Linguística Aplicada (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011; AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003; HERNÁNDEZ, 1994; HAENSCH, 1982).

Enquanto a lexicografia aplicada trata de como fazer dicionários a partir da compilação de dados preexistentes e de como organizar a macro e a microestrutura em vista do seu objetivo, a lexicografia teórica ou metalexigrafia refere-se às pesquisas sobre essas obras e está dividida em quatro subáreas – história da lexicografia, teoria geral da lexicografia, pesquisa sobre o uso de dicionários e crítica de dicionários. Para esta dissertação, propomos fazer uma análise apreciativa com base teórica do dicionário.

Antes de apresentarmos alguns dos aspectos discutidos pelos principais metalexicógrafos, é necessário tecer comentários acerca do termo dicionário. Ao longo de sua história, foram lançadas várias definições, desde as mais tradicionais, que o considerava apenas como instrumento de busca de acepções para compreender o(s) significado(s) de um verbete, aquelas que veem nessa obra um compêndio de lexias que representam um aparato sociocultural e carregam ideologias de seus autores.

Esse olhar crítico dos metalexicógrafos descreve o dicionário como um artefato detentor de grande valor para uma comunidade linguística, pois apresenta sistematicamente um acervo lexical pertencente ao domínio de uma sociedade específica com sua cultura e ideologias manifestas. Trata-se de “uma obra singular que também funciona como um espelho da memória social da língua, [...] Permite assim que a sociedade se reconheça a si mesma em suas palavras, em sua história e em sua cultura” (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011, p.134).

Ainda sobre os dicionários, cabe frisar seu caráter didático por ser um livro de consulta que tem a função de auxiliar na aprendizagem linguística, sendo utilizado, ainda que timidamente, em salas de aula de línguas. O dicionário “estimula, além do maior ganho de competência linguística, a chamada ‘autonomia na aprendizagem’, tão pregada na didática moderna” (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011, p. 124 e 125). Ademais, a presença de diversos recursos visuais, como as imagens, as cores, o tipo de fonte e a diagramação, atribuem a essas obras a propriedade de textos multimodais.



Fundamentados na teoria da Semiótica Social, que considera a tríade produtor, contexto e receptor para a investigação científica de um objeto, e com base na particularidade do nosso objeto de estudo, que foi produzido por crianças em um contexto escolar e destinado a alunos da mesma faixa etária, apresentamos, a seguir, algumas classificações de obras lexicográficas segundo o critério de tipo de usuário.

### 2.1.1 O dicionário e suas tipologias em função do usuário

Uma primeira observação que fazemos com relação aos dicionários trata-se de compreendê-los quanto à tipologia. Segundo Welker (2004), muitos autores conceituaram diversos tipos, no entanto os diferentes enfoques dados no levantamento das tipologias tornaram sua classificação bastante ampla e com muitas divergências entre esses autores. De fato, na literatura lexicográfica, deparamo-nos com uma extensa classificação tipológica de obras lexicográficas<sup>1</sup> que variam segundo um critério específico (como grupos de usuários) ou vários critérios (grau de escolaridade e número de entradas, por exemplo). Neste estudo, focamos nas tipologias cuja classificação é estabelecida em função do leitor devido à relevância que possuem para a nossa pesquisa.

Consoante Hernández (2000), tendo em vista o caráter didático de uma obra lexicográfica, uma classificação que considera seu destinatário possibilita uma maior compreensão na análise de um dicionário, e conhecer seus aspectos positivos e suas limitações podem contribuir para a elaboração de dicionários específicos para grupos específicos de usuários. A seguir (p. 25), temos a classificação concebida por esse autor para o contexto educacional da Espanha<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Para ver outras classificações dos dicionários, sugerimos consultar os seguintes trabalhos que versam sobre essa temática: Haensch (1982), Welker (2004) e Pontes (2009).

<sup>2</sup> O **Sistema Educacional da Espanha** compreende a **Educación Infantil** (0 – 6 anos), a **Educación Primaria** (6 – 12 anos, escolaridade obrigatória e gratuita), a **Educación Secundaria Obligatoria – ESO** (12 – 16 anos, escolaridade obrigatória e gratuita), o **Bachillerato** (16 – 18 anos, não faz parte do ensino obrigatório, trata-se de uma continuação da ESO e está focado na aquisição de conhecimentos mais específicos, em que o aluno pode escolher cursar uma das seguintes modalidades: artes, ciências ou humanidades e ciências sociais), **Formación Profesional de Grado Medio o de Grado Superior** (capacita o estudante em algumas profissões de nível técnico com duração média de dois anos) e a **Universidad** (com ofertas de cursos de graduação, mestrado e doutorado). Informações disponíveis em: [https://administracion.gob.es/pag\\_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/superior.html#.YIWDuJBKjIU](https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/superior.html#.YIWDuJBKjIU). Acesso em: 25 abr. 2021

## Quadro 1 – Tipologia dos dicionários de acordo com os grupos de usuários

TIPOLOGIA DOS DICIONÁRIOS SEGUNDO OS GRUPOS DE USUÁRIOS	
<b>1</b>	Usuários com certa competência idiomática (falantes nativos adultos) DICIONÁRIOS GERAIS, MANUAIS E DE USO
<b>2</b>	Usuários que se encontram na fase de aprendizagem da língua
Como 1ª língua (materna)	DICIONÁRIO ESCOLAR INICIAL (4-8) DICIONÁRIO ESCOLAR DE PRIMÁRIA (8-12) DICIONÁRIO ESCOLAR DE SECUNDÁRIA (12-16)
Como 2ª língua (estrangeira)	DICIONÁRIO BILÍNGUE DICIONÁRIO SEMIBILÍNGUE DICIONÁRIO MONOLÍNGUE
<b>3</b>	Dicionários que não se destinam a um grupo específico de usuários
	DICIONÁRIOS ETIMOLÓGICOS DICIONÁRIOS DE DÚVIDA DICIONÁRIOS DE SINÔNIMOS .....

Fonte: Traduzido e adaptado de Hernández (2000, p. 95, tradução nossa).

Essa classificação, portanto, estabelece uma relação entre os consulentes e os tipos de obras lexicográficas. Para aqueles que têm um bom conhecimento da primeira língua – L1 (língua materna), destinam-se os dicionários gerais, manuais ou de uso; para os que estão em fase de aprendizagem da L1, são considerados o grau de escolaridade e sua faixa etária; aos usuários que estão aprendendo uma língua estrangeira (LE), são atribuídos três tipos de dicionários que, como veremos mais adiante, sua escolha dependerá do nível de conhecimento do idioma que o consulente detém; e, por último, essa classificação agrupa os demais dicionários (como os de dúvidas, etimológicos e de sinônimos) na categoria daqueles que não se destinam a um grupo específico de usuários.

Os dicionários gerais (manuais ou de uso) são obras que aportam o léxico de uso geral da língua escrita e falada; estão constituídos de um *corpus* representativo

da língua a qual pertencem em seus distintos níveis linguísticos, como o padrão, o literário e o coloquial. Para Hernández (2000), essas obras são geralmente compostas por uma macroestrutura extensa e uma microestrutura não muito exaustiva, o autor ressalta o caráter de decifrar códigos em detrimento de facilitar o processo de compreensão do código linguístico. A esse respeito, Pontes (2009) acrescenta que esse tipo de dicionário não objetiva auxiliar o consulente na construção de textos, mas facilitar na leitura.

Os dicionários escolares, por sua vez, são definidos de acordo com a fase de aprendizagem do aluno e sua faixa etária. Em vista disso, muitos autores criaram subclassificações dessas obras para que alunos de diferentes níveis de aprendizagem fossem contemplados. “É evidente que não é o mesmo um dicionário destinado à Educação infantil e um destinado ao ensino fundamental ou ao ensino médio. Daí poder se falar de **dicionário infantil** e de **dicionário escolar propriamente dito**” (PONTES, 2009, p. 23, grifos do autor).

Em vista da finalidade didática dessas obras, um bom dicionário deve conter um repertório léxico da língua com base no seu uso atual e estar alinhado aos interesses do potencial aluno que irá consultá-lo. Portanto, o lexicógrafo que elaborará essa obra tem que considerar as necessidades formativas do aluno, sua idade e seu nível de conhecimento linguístico; além disso, atentar para que tipos de informações nas páginas do dicionário são úteis para o desenvolvimento das competências comunicativas.

Durante a educação infantil, é conveniente que a criança comece a se familiarizar com o manejo de dicionários. Para que essas obras sejam de fato úteis para a sua etapa de aprendizagem, devem apresentar características específicas que convirjam para o seu desenvolvimento linguístico, tais como: o emprego do léxico mais usual e frequente; a organização da informação em temas que se aproximam da realidade e do cotidiano das crianças; a presença de abundantes e atrativas ilustrações para que o consulente possa unir a palavra às coisas e, assim, facilitar o processo de compreensão do código escrito; a inclusão de um glossário organizado em ordem alfabética ao final da obra lexicográfica; a escolha da tipografia e do formato na apresentação da obra motivada pelo objetivo de tornar a consulta mais ágil (PRADO ARAGONÉS, 2005).

Os dicionários mais recomendados para a etapa da educação primária (primeiros anos do ensino fundamental no Brasil) devem cumprir com as

necessidades informativas, linguísticas e enciclopédicas dos estudantes dessa etapa. De acordo com Prado Aragonés (2005), essas obras precisam oferecer várias possibilidades para o ensino e aprendizagem da língua materna. Se o dicionário escolar disponibilizar uma rica e variada informação linguística acerca da ortografia das palavras, suas características morfológicas, seu significado, a presença de abundantes exemplos e orientações normativas para o seu uso correto, a obra será um grande instrumento pedagógico para o professor trabalhar com seus alunos.

O dicionário escolar também tem de conter informações enciclopédicas e culturalmente variadas, precisa incluir tecnicismos próprios das disciplinas da grade curricular do estudante, os exemplos devem focar na funcionalidade e no pragmatismo dos exemplos inseridos na obra para não se tratar de apenas uma obra reduzida de dicionários gerais extensos. À medida que os estudantes conquistem um nível maior de formação e domínio linguístico nas etapas posteriores (ensino médio e nível técnico), serão necessários outros dicionários que estejam apropriados para as suas necessidades mais específicas e complexas (PRADO ARAGONÉS, 2005).

Aos estudantes de uma LE, são destinados os dicionários bilíngues, os semibilíngues e os monolíngues. Para os aprendizes em fase inicial de aprendizagem, os bilíngues são mais eficazes por oferecerem uma equivalência léxica entre a língua materna e a língua objeto de estudo. Não obstante, tornam-se insuficientes quando se adquire um certo grau de domínio da língua meta, sendo preciso recorrer a outro tipo de dicionário para o desenvolvimento das competências comunicativas. Assim, àqueles que já possuem um nível mais avançado da LE:

É necessário oferecer-lhes dicionários cujas definições sejam explicações autênticas, e isto somente é possível com um dicionário monolíngue, que deverá ser, por muitas razões, diferente daqueles destinados a falantes nativos: seriam os dicionários monolíngues para usuários estrangeiros (chamados *learners' dictionaries* na lexicografia anglo-saxônica; em nosso âmbito, começou a ser empregado o termo *dicionários de aprendizagem*)<sup>3</sup> (HERNÁNDEZ, 2000, p. 94, grifos do autor, tradução nossa).

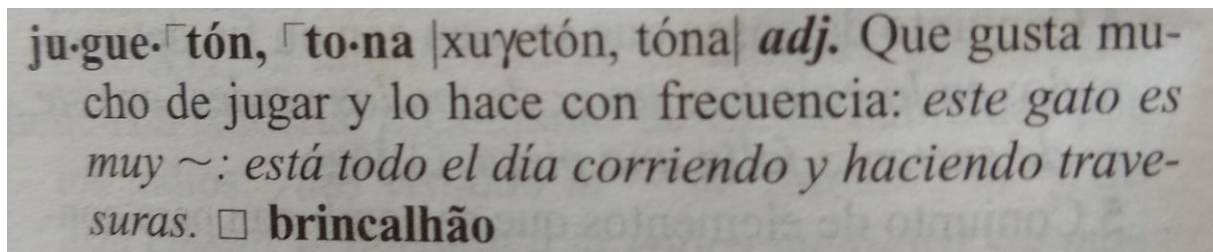
---

<sup>3</sup> No original: “Hay que ofrecerles diccionarios cuyas definiciones sean auténticas explicaciones, y esto sólo es posible con un diccionario monolingüe, que habrá de ser, por muchas razones, distinto de los que se destinan a los hablantes nativos: serían éstos los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros (denominados *learners' dictionaries* en la lexicografía anglosajona; en nuestro ámbito ha empezado a utilizarse la denominación *diccionarios de aprendizaje*)” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 94, grifos do autor).

Os dicionários monolíngues para usuários estrangeiros trazem, portanto, a definição das palavras-entrada na mesma língua meta, funcionando como autênticas explicações, podendo incluir informações complementares e exemplos de uso que objetivem uma maior compreensão do significado e do uso lexical (MOREIRA, 2018).

Os semibilíngues (híbridos ou bilingualizados), por sua vez, são obras lexicográficas que oferecem uma definição na língua de estudo e trazem a palavra equivalente no idioma conhecido do consulente. O dicionário *Señas* é um exemplo desse tipo e está voltado para os falantes de língua portuguesa que estudam a língua espanhola. Vejamos um verbete extraído da referida obra:

**Figura 1 – verbete-juguetón**



Fonte: *Señas* (2002, p. 736).

Já um dicionário é classificado como etimológico quando trata da origem e evolução das palavras a partir de uma perspectiva da linguística histórica. Para Ounane e Khechab (2004), o propósito do estudo da etimologia é fixar a raiz mais remota de um vocábulo com o fim de apreender seu significado primário e evitar a confusão e interação com os empréstimos de outras línguas e as eventuais perdas; por meio desses estudos, é possível também aferir o grau de evolução de uma civilização e o seu desenvolvimento cultural.

Quanto aos de dúvida, eles oferecem ao consulente a utilização normativa da língua, objetivando auxiliá-lo na escrita a fim de evitar o emprego coloquial da língua na produção de textos. Na língua portuguesa, temos, como exemplo desse tipo de obra, o *Dicionário Prático de Regência Nominal* (2010), de Celso Pedro Luft, que apresenta “um amplo documentário do uso moderno das preposições com nomes – substantivos, adjetivos, advérbios –, no português escrito padrão” (LUFT, 2010, p. 17).

Os dicionários de sinônimos, por sua vez, disponibilizam uma relação de palavras intercambiáveis em determinados contextos sem, contudo, apresentar informação gramatical ou semântica; são de grande utilidade para enriquecer o

repertório vocabular do consulente, sempre que saiba selecionar a palavra mais adequada a cada contexto de uso (PRADO ARAGONÉS, 2005).

Pontes (2009, p. 22), com base na tipologia definida por Hernández (2000), classifica as obras especializadas (ou terminológicas) – que organizam termos oriundos de um determinado âmbito científico, tecnológico ou artístico, como os dicionários linguísticos, de medicina, entre outros –, em tipo de “dicionário destinado a um grupo especializado numa determinada área do conhecimento”. Essa classificação se justifica por essas obras serem elaboradas em função de usuários que necessitam da definição lexical de um domínio específico do saber, seja para fins de estudo, pesquisa e/ou trabalho, seja, apenas, por curiosidade sobre o assunto.

Trazemos, também, para nossa pesquisa, a classificação de dicionários quanto ao seu uso pedagógico no sistema educacional da Espanha apresentada por Martínez Pulido (2012). Para o referido autor, essa tipologia de dicionários se destina a auxiliar os professores de centros educacionais na escolha dessas obras com base no perfil do aluno e no seu grau de escolaridade. Organizamos no Quadro 2 (p. 30) os tipos de dicionários para o uso pedagógico com suas principais características:

**Quadro 2 – Tipos de dicionários para uso pedagógico no sistema educacional da Espanha**

<b>DICIONÁRIOS DIDÁTICOS</b>			
<b>INFANTIS</b>	<b>ESCOLARES</b>	<b>SEGUNDA LÍNGUA</b>	<b>DICIONÁRIOS ENCICLOPÉDICOS</b>
Para crianças de até 8 anos.	Alunos de 7 a 18 anos.  São de três tipos: – básico (primeiros anos da Educação Primária); – intermediário (3º. ano da Educação Primária e 1º. ano da ESO); – avançado (ESO e Bachillerato).	Para alunos cuja L1 não é o espanhol.	Servem de apoio para o trabalho do professor em sala de aula.
<b>Principais características:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>– ilustrações coloridas;</li> <li>– reduzido número de entradas;</li> <li>– definições breves, simples, claras e concisas;</li> <li>– ordenação alfabética dos termos;</li> <li>– pouca informação gramatical ou etimológica;</li> <li>– pouca ou nenhuma utilização de abreviações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vocabulário adequado a cada nível ou etapa escolar;</li> <li>– definições claras, simples e precisas;</li> <li>– incorporação de símbolos e abreviações;</li> <li>– inclusão de exemplo de usos;</li> <li>– informação gramatical;</li> <li>– uso de ilustrações e lâminas informativas e/ou explicativas;</li> <li>– presença de sinônimos e antônimos;</li> <li>– apresenta apêndices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– léxico do espanhol mais atual e usual;</li> <li>– inexistência de arcaísmos;</li> <li>– presença de neologismos mais usuais e de siglas e acrônimos;</li> <li>– as diferentes acepções dos termos se relacionam de maior a menor frequência de uso;</li> <li>– presença de diferentes exemplos de uso de vocábulos e suas acepções;</li> <li>– as diferentes expressões, refrões e ditos ocupam lugar de destaque;</li> <li>– apresenta informação gramatical, cultural e enciclopédica.</li> </ul>	<p>Além das características próprias dos dicionários gerais, apresentam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– informação sobre palavras e coisas;</li> <li>– informação linguística e cultural;</li> <li>– nomes próprios;</li> <li>– ilustrações. Pode incluir esquemas ou informações complementares.</li> </ul>

Fonte: Elaborado com base em Martínez Pulido (2012).

No que se refere a essa tipologia de dicionários para uso pedagógico no sistema educacional da Espanha, o autor ressalta que o docente, em função da atividade que desenvolverá em sala de aula, poderá recorrer a outros tipos específicos de dicionários, como os gerais, de sinônimos e antônimos, especializado, etimológico, gramaticais, ideológico, visual, de dúvidas e de uso.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no edital do ano de 2012, trouxe uma classificação tipológica de dicionários que contempla os níveis da educação básica. O referido edital dispõe que um dicionário escolar “deve

caracterizar-se, antes de tudo, pela etapa de ensino a que se destine e pelo seu suporte, ou seja, pela quantidade de verbetes e de informações a respeito que reúna” (BRASIL, p. 19).

Assim, com base nos critérios de quantidade e definição de verbetes, estrutura e organização geral do volume, justificados pelas particularidades do consulente visado, as obras lexicográficas foram classificadas em quatro tipos, a saber: tipo 1 (para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I), tipo 2 (para os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I), tipo 3 (para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II) e tipo 4 (destinado aos estudantes do Ensino Médio). O Quadro 3 traz a tipologia dos dicionários quanto ao critério normativo do PNLD:

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

Fonte: Brasil (2012, p. 19).

A seguir, discorreremos acerca da organização de obras lexicográficas e tratamos sobre os principais recursos visuais que podem ser empregados na sua produção.



### 2.1.2 A estruturação dos dicionários e os recursos visuais

Outra observação relevante quanto aos dicionários diz respeito ao seu modo de organização, isto é, como eles são construídos para facilitar a consulta dos verbetes. Quanto à organicidade, as obras lexicográficas possuem duas estruturas fundamentais, a macroestrutura e a microestrutura, e três associadas a elas, a saber: megaestrutura, medioestrutura e iconoestrutura (NASCIMENTO, 2018).

A **megaestrutura** corresponde à totalidade da obra, ela é composta pelo material anteposto, pela macroestrutura e pelo material posposto. O material anteposto corresponde às páginas iniciais do dicionário, onde podemos encontrar o prólogo, o prefácio, a introdução, entre outros elementos que têm a função de caracterizar a obra e exibir suas possíveis finalidades. Ademais, “desempenha uma função metalinguística, pois apresenta e descreve o dicionário, como foi feito e seus possíveis usos” (NASCIMENTO, 2018). Já o material posposto traz, nas páginas finais, apêndices e anexos que, apesar de serem opcionais, são informações relevantes para o usuário.

O termo **macroestrutura** alude ao conjunto de palavras-entrada<sup>4</sup> de um dicionário que foram selecionadas e organizadas seguindo critérios que podem ser de “ordem alfabética, temática, cronológica ou de frequência” (NASCIMENTO, 2018). Em língua portuguesa, Biderman (2001) empregou a palavra “nomenclatura” como sinônimo, já em língua espanhola, encontramos os termos “nomenclatura” e “macroestructura”.

De acordo com Welker (2004), esse termo também vem sendo empregado com outra acepção, isto é, para tratar do modo como o corpo do dicionário está organizado quanto ao arranjo das entradas, à quantidade dos verbetes (densidade lexical), à presença ou ausência de ilustrações gráficas e de tabelas no meio do verbete e à inclusão de informações gramaticais.

A **medioestrutura** é relativa às remissões, às referências e às conexões que direcionam o consulente a outras partes do dicionário, podendo relacionar um verbete a outro ou, até mesmo, reportar a fontes externas ao dicionário. Nascimento (2018) salienta que as remissivas devem ser bem elaboradas para evitar equívocos durante a busca por informações na obra.

---

<sup>4</sup> São também utilizados como sinônimos os termos “entrada” e “lema”.

O termo **microestrutura**, por outro lado, trata das informações inclusas em cada um dos verbetes após a entrada (lema). Essa inclusão deve obedecer a uma padronização para favorecer a leitura. Conforme Nascimento (2018), essas informações são organizadas em paradigmas que são os elementos detentores de dados que descrevem as unidades léxicas, como a etimologia, as informações gramaticais, as acepções, os exemplos de usos, os sinônimos e os antônimos.

O verbete pode ser classificado quanto ao número de acepções e quanto ao tipo de unidade lexical. Quando traz apenas uma acepção, ele é classificado em monossêmico e quando exibe duas ou mais acepções, é considerado polissêmico. O tipo de unidade lexical determinará se se trata de um verbete léxico, quando determina uma unidade léxica (substantivo, adjetivo e alguns advérbios), ou de um verbete gramatical, quando explica uma classe gramatical (artigo, pronome, conjunção etc.).

A microestrutura pode, ainda, ser classificada quanto ao grau de complexidade estrutural, daí poder se falar em microestrutura simples – quando possui dois comentários básicos constituintes imediatos do verbete, que são o comentário de forma (CF) e o comentário semântico (CS) – e em microestrutura composta – quando há também a presença de, no mínimo, um subverbo (PONTES, 2018).

O CF traz informações relacionadas ao campo do significante, como transcrição fonética e classificação morfossintática, enquanto o CS refere-se ao âmbito do significado, como a definição do lema e a presença de exemplos de uso. O subverbo, por sua vez, também possui CF e CS, trata-se de um verbete secundário com a função de mostrar divisões ou especificações do verbete principal. Em MPDC, a locução verbal “tener razón” compreende o subverbo da palavra-entrada “razón”.

A **iconoestrutura** foi descrita por Gelpí Arroyo (2000) e, conforme essa autora, diz respeito às imagens que podem exercer as funções de complementos ou de substitutas da informação lexical, podendo, também, apresentar um valor estético. Ainda segundo a autora, as ilustrações são comumente apresentadas como forma de reproduções de objetos ou de fenômenos, sendo a fotografia, os gráficos e os diagramas alguns dos exemplos de ilustrações citados pela pesquisadora.

Nascimento (2018) defende que a tipografia e a cor também podem pertencer a essa estrutura, posto que esses recursos têm o potencial de exercer uma importante função na composição visual de um dicionário ao contribuir com a

organização das informações e, assim, impedir repetições desnecessárias, tornando a consulta mais profícua.

Os recursos tipográficos, as cores e as imagens, na visão de Pontes (2018), são essenciais para a constituição do texto lexicográfico, principalmente pelo caráter de livro didático que o dicionário possui. Assim sendo, para a análise do gênero verbete, deve-se considerar não somente o código escrito, mas também os diversos recursos visuais que o compõem, posto que todos esses elementos servem para organizar o conteúdo, direcionar a leitura do consulente e promover o aprendizado.

Pontes (2018), com base em Rowley-Jolivet (2002) e Finatto (1993), propôs uma tipologia de visuais para a classificação de tipos metadiscursivos visuais<sup>5</sup> empregados comumente na composição de dicionários. Organizamos no Quadro 4 alguns desses recursos metadiscursivos na sua tipologia correspondente:

**Quadro 4 – Tipologia de visuais**

TIPOS VISUAIS		
ORDENADORES ESTRUTURAIS	VISUAIS FIGURATIVOS	VISUAIS ESCRITURAIS OU TEXTUAIS
Números, sinais de pontuação, símbolos, cores e recursos tipográficos.	Imagens, desenhos e fotos.	Abreviaturas, reduções de palavras, palavras-guia e legendas de imagens.

Fonte: Elaborado com base em Pontes (2018).

Os **ordenadores estruturais** ao sinalizarem, por exemplo, as áreas de busca, as acepções e as remissões são úteis para guiar o consulente na leitura da obra. O emprego dos números no dicionário pode realizar várias funções, como a de diferenciar e a de distribuir as acepções de um lema polissêmico na microestrutura do dicionário. É o caso do verbete “marrajo”, no qual aparecem duas acepções: “**1.** Que es difícil de ser engañado y oculta sus intenciones [...] **2.** Pez marino de gran tamaño, de color gris, cola en forma de media luna, cabeza alargada y dientes desarrollados” (SEÑAS, 2002, p. 808).

<sup>5</sup> De acordo com Kumpf (2000), o **metadiscorso visual** possibilita ao escritor organizar visualmente um texto. Através dos elementos visuais, tais como *layout*, cor e tipografia, o escritor é capaz de tomar decisões quanto à organização do conteúdo e, assim, facilitar a leitura e a compreensão de todo o texto

Os símbolos também são empregados em uma obra lexicográfica para representar muitas funções. Como não há uma padronização universal quanto ao seu emprego no interior dos verbetes, a explicação desses ordenadores estruturais aparece, geralmente, no guia para consulta, que é inserido nas páginas iniciais de cada dicionário. Na Figura 1 (p. 28), o til (~) exerce a função de substituir a entrada.

No que concerne aos recursos tipográficos, os tipos, os estilos e os tamanhos das fontes são responsáveis pela identificação ou separação de informações no interior de um verbete. Na Figura 1 (p. 28), o exemplo no interior do verbete aparece em itálico para distingui-lo da definição, já o negrito serve para destacar a palavra-entrada (**juguetón**) e a sua tradução para o português (**brincalhão**), enquanto o uso simultâneo de itálico e negrito identifica a classe gramatical (**adj.**). Associados com cores, esses recursos facilitam a busca de informações no texto, principalmente em obras destinadas ao público infantil.

A cor “serve como porta de acesso às informações para o consulente, podendo identificar de imediato uma informação de que ele necessita” (PONTES, 2018, p. 30). Esse recurso semiótico também é responsável por estabelecer relações entre elementos que exercem a mesma função na obra e por assinalar diferenciações. No MPDC, as entradas aparecem na cor preta e as acepções estão na cor vermelha, produzindo uma rima visual<sup>6</sup> na composição da obra.

Os tipos **visuais figurativos**, conforme Pontes (2018, p. 38), retratam “o significado de um signo de grau alto de iconicidade”. As ilustrações em forma de desenhos, imagens ou fotos presentes em dicionários são úteis para tornar a definição dos verbetes mais acessível, principalmente quando os usuários em potencial dessa obra são crianças. O tipo visual, como modo semiótico dotado de potencialidades distintas do modo verbal, disponibiliza ao consulente um novo olhar interpretativo do verbete, capaz de oferecer-lhe uma representação da palavra-entrada no mundo físico.

Já os **visuais escriturais ou textuais** no verbete lexical adquirem, como marcadores verbo-visuais, funções comunicativas e interativas na comunicação verbal. As abreviaturas e as reduções de palavras, quando utilizadas, devem ser

---

<sup>6</sup> A **rima visual** ocorre quando elementos de uma composição estão conectados ou desconectados em termos de qualidades visuais comuns. Com isso, o potencial semiótico de diferenças físicas pode indicar *status* e funções dentro da organização textual. Na rima visual, dois elementos, embora separados, possuem uma qualidade em comum que pode ser identificada através da forma, como a cor, a tipografia, etc. (VAN LEEUWEN, 2005).

referenciadas nas páginas iniciais da obra e são empregadas para melhor aproveitamento do espaço. Para Santos (2020):

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 [...] (SANTOS, 2020, p. 109).

Com base nisso, a presença desses recursos na organização interna de uma obra lexicográfica está condicionada ao tipo de dicionário, cabendo ao dicionarista proceder à padronização desses elementos para promover o letramento do consulente em potencial.

Quanto às palavras-guia, elas aparecem em destaque no alto das páginas e servem para orientar e facilitar a consulta de verbetes de um dicionário ou enciclopédia. Elas correspondem ao primeiro verbete que inicia a listagem nas páginas da esquerda e indicam o último verbete das páginas da direita, como na Figura 2, mais adiante, onde a palavra-guia está identificada pela seta azul.

Em uma obra lexicográfica também pode estar presente o recurso da legenda, trata-se de um “elemento verbal que apoia uma ilustração não justaposta ao texto do verbete, cuja função é relacionar a imagem ao respectivo lema” (PONTES, 2018, p. 41). Na Figura 2 (p. 37), a legenda está identificada pela seta verde, enquanto o texto do verbete correspondente é apontado pela seta vermelha.

Figura 2 – Exemplo de tipos visuais escriturais

mo-co

2 *fam. fig.* Que tiene el pelo cortado; que ha perdido el pelo: *la abuela tiene un gato viejo y ~*. □ **pelado**

- 3 **mocho m.** Extremo grueso y sin punta de un instrumento o de un \*utensilio largo: *la culata es el ~ del fusil*. □ **cabo**

**mo-chue-lo** |motúelo| 1 *m.* Ave nocturna, de menor tamaño que el \*búho, que se alimenta de pequeños animales: *el ~ es más pequeño que el búho*. □ Para indicar el sexo se usa el ~ macho y el ~ hembra. □ **coruja**

2 *fam. fig.* Culpa o responsabilidad mayor en un asunto o en un trabajo desagradable: *al final le hicieron cargar con el ~ del robo*. □ **responsabilidade**

**mo-ci-ón** |moθi-ón| *f. form.* Propuesta o \*petición que se hace en una junta o reunión: *la asamblea discutirá distintas mociones; el Congreso rechazó la ~ presentada por el diputado independiente*. □ **moçãõ**; ~ **de censura**, *POL. form.*, la que presenta la \*oposición política contra un órgano de gobierno: *se ha aprobado la ~ de censura; la ~ de censura contra el alcalde no prosperó*. □ **moçãõ de censura**

**mo-co** |móko| 1 *m.* Sustancia espesa y pegajosa elaborada por la \*membrana \*mucosa, especialmente la de la nariz: *sacó un pañuelo del bolsillo y se sonó los mocos; el niño estaba enfermo y no paraba de toser y de sonarse los mocos*. □ Se usa frecuentemente en plural. □ **ranho**

2 *fam.* Sustancia densa y pegajosa que forma grumos dentro de un líquido: *cuando limpias los grifos de la cerveza sale un ~ asqueroso*. □ **grumo**


3 Cera derretida de las velas que corre y se va haciendo sólida a lo largo de ellas: *las velas y los cirios de la iglesia tenían un ~ viejo y renegrido*. □ **lágrima**

■ **llorar a ~ tendido**, *fam.*, llorar mucho y con gran pena: *las dos mujeres lloraban a ~ tendido viendo la película en la tele*. □ **chorar rios de lágrimas**

■ **no ser ~ de pavo**, *fam.*, ser importante o considerable: *su enfermedad no es ~ de pavo*. □ **nãõ ser pouca coisa**

■ **quitar los mocos**, *fam.*, dar un golpe sobre la cara con la mano abierta: *como sigas insultándome, te*

MOCHUELO



Fonte: Adaptada de Señas (2002, p. 843).

De acordo com Pontes (2018), esses tipos visuais carregam algumas convenções decorrentes da tradição lexicográfica, no entanto não há uma uniformização quanto ao seu emprego em todos os dicionários. A padronização ocorre, contudo, dentro de cada dicionário e está condicionada ao estilo que o produtor (lexicógrafo) adota para sua obra. Além disso, o uso desses recursos deve ser motivado em função do usuário em potencial, posto que o objetivo é, sobretudo, orientá-lo na leitura da obra.

Quando ponderamos sobre dicionários cujos consulentes são crianças em fase de alfabetização, julgamos que a macroestrutura e a microestrutura devem conter aqueles recursos que mais favorecem a aprendizagem lexical. Essas obras específicas não devem prescindir de imagens e de cores para complementar as definições das palavras-entrada. Além disso,

A disposição gráfica da microestrutura nesse tipo de obra é um tanto diferente, pois destaca a entrada com fonte tipográfica de tamanho grande e com cores fortes e inclui também ilustrações como parte da própria microestrutura (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011, p. 121).

Nas obras lexicográficas destinadas ao público infantil, “[...] tudo deve estar disposto respeitando os objetivos da obra, dentre os quais está o de despertar o interesse e a curiosidade da criança” (SANTOS, 2016, p. 44). Sob essa perspectiva, os recursos semióticos empregados devem favorecer o alcance dos objetivos pedagógicos.

É na intersemiose dos modos verbal e visual que evidenciamos a construção de sentidos. Para Kress e Van Leeuwen (2021), a produção de sentidos ocorre por meio da inter-relação dos modos semióticos em um determinado texto. Dessa forma, esses modos caracterizam a multimodalidade, assunto que é abordado na próxima subseção. Com efeito, a multimodalidade trabalha com os diferentes modos de um texto<sup>7</sup>, isto é, compreende não somente o modo verbal, mas também o modo visual, que pode ocorrer tanto na presença de ilustrações como no próprio formato do texto.

---

<sup>7</sup> A noção de texto está empregada em seu sentido amplo, em que o texto verbal se constitui apenas em uma das manifestações possíveis. “Portanto, o *texto* é, para o especialista das linguagens – o semiótico –, aquilo que se dá a apreender, o conjunto dos fatos e dos fenômenos que ele se presta a analisar” (FONTANILLE, 2015, p. 85, grifo do autor).

## 2.2 A multimodalidade no contexto da Semiótica Social

A partir do momento que semioticistas se debruçaram sobre o estudo de signos não-verbais, surgiram três importantes escolas semióticas que aplicaram conceitos linguísticos a modos não linguísticos de comunicação: a Escola de Praga, com a Semiótica Funcionalista; a Escola de Paris, com a Semiótica Estruturalista, e a Escola de Sidney, com a Semiótica Social (BARBOSA, 2017; NASCIMENTO, 2018).

A primeira delas, dos anos de 1930 e 1940, voltou-se para o estudo das artes, a exemplo de Jakobson e Honzl. A segunda escola, dos anos de 1960 e 1970, desenvolveu-se a partir dos postulados teóricos de Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce e teve como principais expoentes os pesquisadores Roland Barthes na área da moda, Metz no cinema e Fresnault-Deruelle nas revistas em quadrinhos. A terceira escola, instituída a partir dos anos de 1990, denominada de Semiótica Social, baseia-se nos pressupostos teóricos da Linguística Crítica e da Linguística Sistêmico-Funcional de Michael Alexander Kirkwood Halliday (ALMEIDA, 2009; MOREIRA, 2013; SANTOS; PIMENTA, 2014; NASCIMENTO, 2018).

De acordo com Moreira (2013), apesar de as três escolas trabalharem com signos não-verbais, há uma grande diferença entre as duas primeiras e a terceira quanto à noção de signo, posto que:

a dimensão social da linguagem interferindo na produção do signo (signmaking), ideia herdada de Halliday (1978), é levada em conta na maneira como se entende o signo na terceira escola e, por isso, se preocupa com a produção do signo enquanto as outras duas escolas o compreendem como algo objetivo e isolado da realidade do produtor, desprezando a subjetividade do produtor do signo (sign-maker) (MOREIRA, 2013, p. 26).

Sendo assim, além de considerar a linguagem como produto do meio social, a Semiótica Social (SS) considera o sujeito produtor e a sua subjetividade, isto é, para compreender o uso do signo, é preciso estudar o contexto de produção e seu produtor, sendo estes concebidos como os elementos que interferem na assimilação dos significados potenciais da mensagem produzida. A não observância desses aspectos prejudica a compreensão da mensagem pelo seu leitor.

Outro ponto que merece ser frisado quanto à SS é que, apesar de ser oriunda da semiótica tradicional, não compartilha com ela um de seus principais axiomas quanto à motivação do signo. Saussure, considerado o precursor da



Linguística Moderna e da Semiótica Tradicional, atribuiu, como o primeiro princípio do signo, a noção de arbitrariedade; ao considerá-lo diádico, isto é, formado pela junção de um significante a um significado<sup>8</sup>, Saussure defendia que não há uma relação direta entre esses elementos, mas que “o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 2012, p. 109).

Para a SS, contudo, a relação que se estabelece entre significante e significado é motivada, pois considera as escolhas sígnicas que um produtor, diante de uma gama de possibilidades, faz para expressar um sentido particular a um ato comunicativo em um determinado contexto. Com isso, o signo torna-se motivado à medida que ele é produzido de acordo com o interesse de seus produtores para representar adequadamente o conteúdo do significado. A esse respeito, Kress e Van Leeuwen (2021) defendem que:

[...] os signos nunca são arbitrários e a “motivação” deve ser formulada em relação ao produtor e ao contexto em que o signo é produzido, e não isoladamente do ato de produzir analogias e classificações. Os produtores usam as formas que consideram adequadas para a expressão de significado, em qualquer modo (ou em qualquer ‘pre-modo’) com qualquer recurso semiótico com o qual possam fazer signos [...] Toda forma linguística é usada de maneira mediada e não arbitrária na expressão do significado<sup>9</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 10, tradução nossa).

Portanto, para a SS, o uso do signo deve ser considerado motivado, tendo em vista que a escolha pela utilização de um em vez de outro está diretamente relacionada com o objetivo daquele que irá empregá-lo na sua composição textual, existindo, portanto, uma motivação na sua escolha. Segundo Barbosa (2017), a compreensão desse aspecto é relevante não somente para compreender a SS, mas também para a análise de imagens segundo o modelo de comunicação proposto por Kress e Van Leeuwen.

---

<sup>8</sup> Na terminologia saussureana, o significante é definido como uma “imagem acústica” e o significado como uma “imagem conceitual”. Já para a SS, significante e significado são, respectivamente, a forma e o sentido do signo.

<sup>9</sup> No original, “[...] signs are never arbitrary, and ‘motivation’ should be formulated in relation to the sign-maker and the context in which the sign is produced, and not in isolation from the act of producing analogies and classifications. Sign-makers use the forms they consider apt for the expression of their meaning, in any mode (or in any ‘pre-mode’), with any semiotic resource in and with which they can make signs. [...] All linguistic form is used in a mediated, non-arbitrary manner in the expression of meaning” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 10).

A partir dos avanços nos estudos dessa terceira escola, influenciados pelas pesquisas pós-estruturalistas e pautados, principalmente, pela concepção de Halliday (1985) e sua Gramática Sistemico-Funcional (GSF), seus principais teóricos centraram esforços na compreensão dos textos multimodais, além de passarem a se preocupar com o processo de significação como inerente ao meio social, em que é preciso considerar as dinâmicas culturais e ideológicas para a apreensão do significado desses textos (SANTOS; PIMENTA, 2014).

Van Leeuwen, em uma entrevista para Lindstrand (2010), afirmou que, embora Halliday tenha mencionado que o contexto cultural elucida o motivo pelo qual as coisas são como elas são, a maioria de seus seguidores não consideram o contexto cultural em suas pesquisas. É a partir do trabalho de Hodge e Kress (1988) que ao contexto cultural foi dada a devida importância nos estudos de multimodalidade, sua obra marca o início dos estudos em SS.

Para Hodge e Kress (1988), nas pesquisas alicerçadas na SS, devem ser apurados os processos e efeitos decorrentes da produção, representação e circulação dos diversos significados impressos nas práticas semióticas da humanidade; sendo assim, o pesquisador precisa considerar a significação como constructo social culturalmente e ideologicamente situado.

Ao conceber o signo em meio à produção, às formas de articulação e de interpretação, Santos e Pimenta (2014, p. 299) destacam três princípios semióticos que diferenciam a semiótica tradicional da social, a saber: “1) a noção de escolha do sistema de linguagem; 2) as configurações de significado a partir do contexto; e 3) as funções semióticas da linguagem segundo a Linguística Sistemico-Funcional – ideacional, interpessoal e textual”. Em vista disso, a noção de escolha, o contexto e as funções semióticas da linguagem constituem-se como características fundamentais para o signo na perspectiva da SS.

O sistema de linguagem, para a Linguística Sistemico-Funcional (LSF), refere-se às possibilidades gramaticais e lexicais disponíveis em uma língua para a produção dos significados pretendidos pelo produtor de um texto. No tocante ao contexto, Halliday (1978) distingue dois tipos, o de cultura e o de situação. Este é mais específico, trata-se do ambiente imediato no qual o texto é produzido e utilizado e está contido no contexto de cultura que, por sua vez, é mais geral e retrata o cenário sociocultural do qual o gênero textual faz parte.

Conforme Halliday (1978), a linguagem funciona em contexto de situação, posto que a experienciamos em relação a um cenário, uma situação que envolve pessoas, ações e eventos que são determinantes para a construção dos significados daquilo que está sendo dito. Além disso, esse contexto faz parte de um contexto maior, o de cultura, que estabelece as regras e convenções sociais de uma comunidade. Em estreita relação com o contexto de situação, estão as funções semióticas que Halliday (1985) nomeou de metafunções ideacional, interpessoal e textual no modo verbal e Kress e Van Leeuwen (2021) denominaram de metafunções representacional, interativa e composicional no modo visual, que estão descritas na subseção 2.3 desta dissertação.

Outro termo pertencente ao âmbito da SS é a multimodalidade. Esse termo é definido quanto ao emprego de mais de um modo semiótico – como o verbal e o visual – e quanto ao uso de diferentes recursos semióticos – como a cor e a tipografia – na produção de um gênero textual.

Para constatar a multimodalidade de um texto escrito, é preciso apenas estar consciente de que é necessário utilizar vários recursos da escrita, como tamanho, cor e tipografia das letras, para a materialização de um gênero, o que já atribuem um caráter visual dotado de significados. No gênero dissertação, por exemplo, seus títulos em negrito, a variação de tamanho das fontes e a diagramação evidenciam o emprego de mais de um modo semiótico na sua construção (MOREIRA, 2013).

Há o consenso entre os semioticistas de que a comunicação humana é multimodal. Sob a perspectiva da SS, a multimodalidade não é uma teoria, mas uma característica inerente a todos os textos. Assim, “os textos sempre possuem mais de um modo semiótico envolvido em sua constituição, sendo, portanto, *multi* modais” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 6, grifo das autoras).

Bull e Anstey (2010) também advogam que é a combinação de dois ou mais sistemas semióticos que caracteriza um texto multimodal para a transmissão de mensagens, como os livros ilustrados, uma performance de balé ao vivo ou um *website*. Segundo esses pesquisadores, os textos multimodais podem ser compreendidos por meio de seis conceitos-chave, os quais estão descritos no Quadro 5 (p. 43).

### Quadro 5 – Conceitos-chave sobre textos multimodais

Conceito Um	Textos multimodais transmitem sentido através de uma combinação de elementos que se baseiam em vários sistemas semióticos.
Conceito Dois	Textos multimodais traçam e cruzam as fronteiras das artes, das disciplinas de performance e design, seus conhecimentos, entendimentos e processos.
Conceito Três	O papel da linguagem nos textos multimodais varia, nem sempre é dominante e é somente uma parte do todo.
Conceito Quatro	Em um texto multimodal, o sentido é distribuído por todos os elementos (partes) e cada elemento contribui para o significado geral (todo) do texto.
Conceito Cinco	Modos diferentes têm especializações funcionais diferentes e são usados seletivamente em textos multimodais.
Conceito Seis	O sentido de textos multimodais é proporcionado pela coesão e coerência dentro e entre seus elementos e o contexto de uso.

Fonte: Traduzido de Bull e Anstey (2010, p. 28, tradução nossa).

O primeiro conceito define a multimodalidade a partir da união de dois ou mais modos semióticos para a transmissão de mensagens, como em um espetáculo de balé ao vivo que comungam os modos gestual, musical e espacial na sua constituição. De acordo com o segundo conceito, produtores e consumidores proficientes de textos multimodais precisam ter conhecimento e habilidade acerca das artes e expressões humanas para compreender os sentidos que esses textos podem conter.

O terceiro, por sua vez, questiona a supremacia da linguagem verbal na compreensão de todos os textos multimodais. Esse entendimento é expandido no quarto conceito ao ser defendido que o verbal representa apenas uma parte do todo para a produção do sentido geral. Conforme Bull e Anstey (2010), produtores e leitores proficientes desses textos devem ser capazes de perceber como cada modo concorre para o significado macro. Para os produtores de textos multimodais, isso implica dizer que eles devem ser capazes de selecionar elementos que desempenhem a função desejada para auferir seu propósito comunicativo.

Bull e Anstey (2010), ao proferirem o quinto conceito, apontam algumas questões cruciais que devem ser observadas, como a questão do tempo e do espaço. Se considerarmos a linguagem verbal, por exemplo, veremos que ela está constituída pela linearidade temporal nas sentenças frasais, enquanto na linguagem visual é o espaço que predomina. Os autores esclarecem que:

Alguns textos multimodais, como videoclipes, filmes, dança ou teatro; são dominados por modos baseados no tempo, isto é, elementos de significado apresentados ao longo do tempo. Nesses textos, fala, gesto, movimento do corpo e ação fornecem significado ao longo do tempo, e não instantaneamente, à medida que o videoclipe ou a reprodução se desenrola. Outros textos multimodais, como escultura, imagem estática, arranjo arquitetônico, página ou tela individual do site são dominados por modos baseados no espaço que apresentam simultaneamente todos os elementos para produzir significado através do layout e da organização dos elementos<sup>10</sup> (BULL; ANSTEY, 2010, p. 26, tradução nossa).

No último conceito apresentado, são incluídos os termos coesão e coerência da gramática da língua para aplicá-los aos outros modos semióticos. Enquanto na gramática da língua a coesão pode ocorrer, por exemplo, por meio do uso de conjunções e pronomes no nível da sentença; na gramática visual postulada por Kress e Van Leeuwen (2021), a coesão pode ser percebida pelo emprego de vetores e pela repetição de cores, por exemplo. Também é enfatizado que os contextos – social e cultural – nos quais o texto é produzido e veiculado influenciam na sua compreensão.

Já Jewitt (2014) considera quatro pressupostos teóricos que dão suporte à multimodalidade, a saber: 1) a língua é parte de um conjunto multimodal e todos os modos têm o potencial de contribuir igualmente para o sentido de um texto; 2) todos os modos são modelados através do seu uso cultural, histórico e social para que se possa compreender as funções sociais que exercem; 3) são as pessoas que orquestram os sentidos ao selecionarem e configurarem os modos, e que o sentido também é apreendido na interação entre esses modos; 4) o contexto social exerce influência sobre os signos, portanto, assim como a fala está vinculada às normas e regras que operam no momento em que foi proferida, os signos são influenciados pelo contexto social específico de seus produtores.

Após esclarecido o que vem a ser um texto multimodal e apresentadas suas principais características, discorreremos, na seção terciária 2.2.1, acerca dos termos centrais relevantes para nossa pesquisa que, conforme defende Jewitt (2014), devem

---

<sup>10</sup> No original: “Some multimodal texts, such as video clips, movies, dance, or theatre; are dominated by time-based modes, that is elements of meaning presented over time. In this texts, speech, gesture, body movement and action provide meaning over time, rather than instantly, as the video clip or play unfolds. Other multimodal texts, such as sculpture, a still image, an architectural arrangement, a page or individual website screen are dominated by space-based modes that simultaneously present all the elements for meaning making through the layout and organisation of the elements” (BULL; ANSTEY, 2010, p. 26).

ser compreendidos para análises multimodais, a saber: modo, recurso semiótico e *affordances*.

### 2.2.1 Modo, Recurso semiótico e *Affordances*

A definição de **modo** na SS está intrinsecamente relacionada com a definição de signo, enquanto este é compreendido como a menor unidade de sentido, em que uma forma está ligada a um conteúdo; aquele, por sua vez, representa o meio pelo qual o signo é concebido, ou seja, materializado. O termo modo, ademais, “é utilizado para se referir a um conjunto de recursos socialmente e culturalmente moldados para a produção de sentido” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 10).

O modo está organizado por princípios e recursos cuja compreensão se torna possível se tomado como resultado de um contexto específico e das interações diárias de pessoas. De acordo com as necessidades de uma comunidade, de uma instituição e de uma sociedade, novos modos podem ser criados e outros já existentes podem ser modificados, uma vez que eles estão sujeitos aos fatores social, cultural e histórico (JEWITT, 2014).

No que se refere ao **recurso semiótico**, seu uso na SS representou uma quebra de paradigma em relação à utilização do termo signo da semiótica tradicional. Foi a partir de Halliday (1978) que a língua passou a ser vista como um recurso para a produção de sentido, divergindo da compreensão de outros linguistas que afirmavam que a língua era um conjunto de regras. Desde então, outros pesquisadores, como Kress e Van Leeuwen, adotaram esse entendimento para todos os modos semióticos (BARBOSA, 2017).

Utilizamos os modos por meio dos recursos semióticos, estes são tudo aquilo que dispomos para produzir sentido. Na fala, temos disponíveis vários recursos para expressar sentidos, como o timbre de voz e as pausas. Na escrita, podemos recorrer às palavras, às fontes, como tamanho, cor, estilo etc. Na música, dispomos do volume, do tom e do ritmo.

Os recursos são, ainda, compreendidos como as possibilidades materiais de cada modo, eles estão disponíveis em uma sociedade que os utiliza conforme o interesse. As pessoas selecionam os recursos semióticos de que precisam para expressar significados a partir do que está disponível em sua sociedade e essa

escolha está atrelada a vários fatores, como classe social, geração, normas institucionais e outras formas de poder instituídas (JEWITT, 2014).

O termo ***affordances***, por seu turno, advém do campo das ideias psicolinguísticas e ecológicas de James Gibson que, a partir do verbo *afford*, cunhou o substantivo *affordance* para aludir aos recursos provenientes do meio ambiente disponíveis aos seres humanos e animais. A partir desse prisma ecológico, o termo passou a ser empregado também nos contextos de aprendizagem, de comunicação e representação, vindo depois a ser aplicado por Kress no campo de estudo da SS (BARBOSA, 2017; GUALBERTO; SANTOS, 2019).

Para a SS, cada modo semiótico é dotado de *affordances*, ou seja, oferecem possibilidades e impõem limites ao produtor para a construção de sentido em eventos comunicativos. Conhecer as *affordances* de um modo é poder decidir por qual modo será mais profícuo para expressar uma mensagem e, ainda, optar pela utilização de uma ou mais para a produção de sentido.

Com base nessas possíveis escolhas que um produtor pode fazer, ele deve se questionar sobre qual modo utilizar para expressar sentido, como, por exemplo, maior credibilidade ou autenticidade na representação de uma informação. Isso demonstra a relação inerente que existe entre o social e o semiótico “que se desdobra para questões relativas à canonicidade das formas semióticas e à confiabilidade do conhecimento, em que podemos visualizar questões de poder e autoridade” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 10).

Tendo em vista que cada modo é compreendido a partir de seu contexto social de uso e que possui uma lógica específica que lhe fornece potencialidades comunicativas e representacionais, um produtor de signo é capaz de escolher as *affordances* que melhor exprimam o sentido de seu texto. As *affordances* estão circunscritas na lógica de realização do modo. Ao considerarmos o verbal, a título de exemplo, percebemos que o tempo se constitui em um aspecto lógico desse modo.

Os sons da fala, por exemplo, geralmente acontecem ao longo do tempo, e essa *sequência no tempo* molda o que pode ser feito com os sons (fala). A lógica da sequência no tempo é inevitável para a fala: um som é pronunciado após o outro, uma palavra após a outra, um elemento sintático e textual após o outro. Essa sequência *se torna uma affordance* ou um significado potencial: que produz as possibilidades de colocar as coisas em primeiro ou último lugar,

ou em outra posição na sequência<sup>11</sup> (JEWITT, 2014, p. 26, grifo nosso, tradução nossa).

Assim sendo, o modo verbal é governado pela lógica do tempo que lhe restringe as *affordances*; já no modo visual, temos a lógica do espaço e da simultaneidade para guiar um produtor de texto em sua criação. Na próxima subseção, apresentamos a Gramática do *Design Visual* que se constitui em uma obra de referência para o estudo de imagens.

### 2.3 A gramática do *design* visual

Da mesma forma que as gramáticas da língua descrevem como as palavras se relacionam em classes, frases e textos, a gramática visual descreve a maneira pela qual elementos representados – pessoas, lugares e coisas – se relacionam em estruturas visuais de maior ou menor complexidade e extensão. Trata-se de uma gramática descritiva bastante geral do *design* visual contemporâneo nas culturas ocidentais acerca do conhecimento e das práticas explícitas e implícitas em torno de um recurso semiótico, consistindo em elementos e regras subjacentes a uma forma de comunicação visual culturalmente específica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021).

Ao se basearem nos pressupostos teóricos contidos na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, os pesquisadores Kress e Van Leeuwen adaptaram as estruturas do modo verbal para o modo imagético, construindo, então, uma gramática configurada para o estudo das estruturas que compõem uma imagem. Não obstante, é importante ressaltar que seus estudos estão voltados para a análise de imagens criadas no Ocidente, que adota a lógica de construção das mensagens da esquerda para a direita, diferindo da lógica de construção da informação no Oriente.

Tendo em vista que a GDV se insere no escopo da LSF, é importante ter, pelo menos, uma noção das metafunções da língua elaboradas pelo linguista britânico Halliday (1978; 1985). Para esse teórico, todas as línguas possuem três grandes áreas de significados que dão origem às funções universais denominadas por ele de metafunções, quais sejam: a ideacional, que se refere às experiências humanas

---

<sup>11</sup> No original: “The sounds of speech for instance usually happens across time, and this sequence in time shapes what can be done with (speech) sounds. The logic of sequence in time unavoidable for speech: one sound is uttered after another, one word after another, one syntactic and textual elements after another. This sequence becomes an affordance or meaning potential: it produces the possibilities for putting things first or last, or somewhere else in a sequence” (JEWITT, 2014, p. 26).



internas (pensamentos, sentimentos etc.) e externas (eventos ou acontecimentos); a interpessoal, que diz respeito ao modo de interação entre pessoas no mundo, nela a linguagem representa as relações pessoais e sociais; e a textual, que evidencia como o ser humano compõe textos coesos e coerentes por meio de grupos de palavras.

Na metafunção ideacional, as experiências humanas na língua decorrem de um componente experiencial, que se realiza pelo sistema de transitividade, e de um componente lógico, que se realiza pela taxis (grau de independência entre orações) e pelas relações lógico-semânticas das orações complexas<sup>12</sup>. No sistema de transitividade, o falante dispõe de grupos verbais para definir os processos relacionados ao *ser*, ao *sentir*, ao *fazer*, ao *dizer*, ao *comportar-se* e ao *existir*; dos grupos nominais para apresentar os participantes de um texto e, também, dispõe dos grupos adverbiais e preposicionais para delimitar as circunstâncias.

Na metafunção interpessoal, entram em cena os elementos definidores dos papéis assumidos pelos participantes nas interações sociais, trata-se dos papéis de fala em situações de assertivas, perguntas, ofertas, ordens e pedidos. Já na metafunção textual, dependendo do propósito comunicativo e do contexto, dispomos de várias possibilidades de organização dos constituintes oracionais para a transmissão de mensagens; nessa metafunção, a mensagem é construída na relação entre tema e rema<sup>13</sup>.

Para a LSF, conforme pontuam Halliday (1978) e Halliday e Matthiessen (2004), as três metafunções não aparecem isoladas em um texto, posto que os significados ideacionais, interpessoais e textuais<sup>14</sup> são complementares e são produzidos simultaneamente no modo verbal, o que implica dizer que os efeitos de sentido em um texto são decorrentes da associação entre eles. Explanamos, a seguir, as metafunções correspondentes ao modo visual.

---

<sup>12</sup> Retomaremos o componente lógico na subseção 2.4 ao tratar sobre a influência que exerceu na construção do sistema de relações entre texto-imagem de Martinec e Salway (2005).

<sup>13</sup> Cf. Halliday (1978).

<sup>14</sup> As metafunções ideacional, interpessoal e textual da GSF equivalem às metafunções representacional, interativa e composicional, respectivamente, da GDV.

### 2.3.1 Metafunção representacional

Conforme Kress e Van Leeuwen (2021), a imagem possui a função de representar o mundo da maneira como ele é percebido pelo indivíduo, ou seja, por meio das imagens retratamos aquilo que os nossos sentidos são capazes de apreender. As relações estabelecidas entre os elementos retratados e seus referenciais no mundo real são investigadas pelo sistema representacional. Os significados representacionais se realizam por meio das estruturas narrativas e conceituais.

#### **2.3.1.1 Estrutura narrativa**

Os significados representacionais, em uma estrutura narrativa, são estabelecidos mediante a configuração dos participantes representados (pessoas, coisas e lugares), dos processos (as ações retratadas desses participantes) e das circunstâncias (referentes ao contexto das ações) na imagem.

Na comunicação visual, os processos são expressos por vetores, elementos que chamam a atenção do leitor/observador e o impelem a olhar para uma determinada direção. Em uma imagem, um vetor pode ser formado a partir de um membro do corpo de um participante representado, como os braços e as pernas. Também podem se formar vetores a partir da configuração da boca, dos olhos e das sobrancelhas, por exemplo, a esses dá-se o nome de vetores faciais. Há ainda aqueles em forma de setas, como hélices e espirais em diagramas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021).

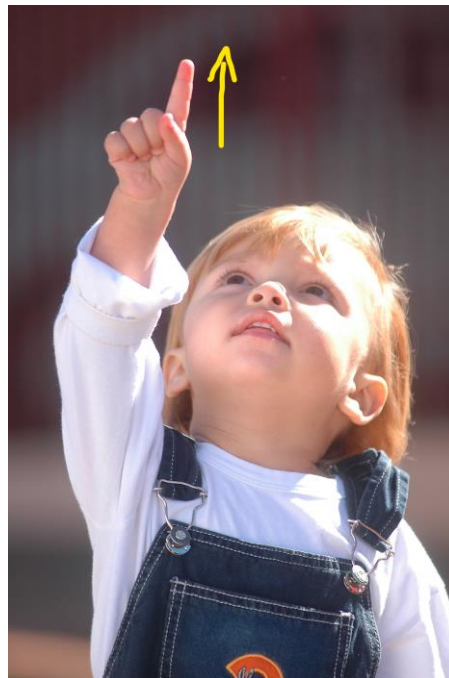
Uma estrutura narrativa visual é caracterizada pela presença de, pelo menos, um vetor que aponta para as ações que estão ocorrendo, seja pelo olhar de um participante representado na imagem, seja por algum elemento que indica a ocorrência de uma ação. Logo, um vetor exerce a função de conectar os participantes da imagem. Consoante os tipos de vetores empregados e a quantidade e os tipos de participantes do evento representado, distinguem-se diferentes processos, podendo estes serem de ação, reacionais, de fala, mentais ou estruturas de conversão.

Nos **processos de ação**, o vetor é o centro da ação e ele se direciona a um ator, em outros casos, o próprio ator, no todo ou em parte, pode ser o vetor. Na Figura 3, o vetor está identificado pela seta (o olhar da criança e o dedo apontando

para cima para mostrar algo de seu interesse que não é mostrado na imagem e que nós leitores não podemos visualizar). Frequentemente, o ator é o participante que está mais em evidência na imagem por meio de vários atributos, como tamanho, lugar que ocupa na imagem, nitidez do foco, contraste com o fundo, saturação de cores e, ainda, a “saliência psicológica” para suscitar emoções e/ou reações em seus expectadores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021).

Os processos de ação podem ser classificados em não-transacional, em evento e em transacional. O processo **não-transacional** ocorre quando imagens ou diagramas apresentam apenas um participante e esse, geralmente, é um ator. De acordo com os teóricos da GDV, a ação nesse processo não possui um objetivo ou, simplesmente, não é direcionada a algo ou alguém dentro da imagem, podendo, portanto, ser considerada semelhante ao verbo intransitivo na língua, como podemos perceber na Figura 3, na qual aparece apenas um participante representado (uma criança apontando o dedo para cima) que aponta para algo fora da imagem. Nessa figura, a seta amarela indica o vetor que se forma pelo olhar e pelo dedo da criança:

**Figura 3 – Processo de ação não-transacional**



Fonte: Extraída e adaptada do site freeimages.com<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.freeimages.com/photo/children-1433001>. Acesso em: 14 jun. 2020.

As representações de ações que mostram apenas a meta são nomeadas de **eventos**. No evento, sabemos que algo está acontecendo com alguém, mas não podemos ver quem ou o que está agindo sobre o que está acontecendo. Também pode ocorrer de termos um ator anônimo quando aparece apenas uma parte desse ator. Na Figura 4, temos dois atores representados realizando a ação de remover as frutas do açaí do cacho, trata-se de atores anônimos, pois aparecem apenas partes de seus braços:

**Figura 4 – Ação evento**



Fonte: Arquivo pessoal.

Em um processo **transaccional**, na composição visual narrativa, há a presença de dois participantes representados, em que um é denominado ator e o outro meta, conectados por um vetor. A ação sempre parte do ator. Algumas estruturas transacionais podem ser bidirecionais, isto é, cada participante exerce o papel de ator e de meta. Na gramática da língua, o processo transaccional equivaleria a uma oração cujo verbo é transitivo. Na Figura 5 (p. 52), a mulher e a criança são atores e metas ao mesmo tempo, pois ambas estão conectadas pelos vetores do olhar e dos lábios que se tocam em um beijo carinhoso de mãe e filha.

**Figura 5 – Processo transacional bidirecional**



Fonte: Extraída do site freeimages.com<sup>16</sup>

Nos **processos reacionais**, a direção do olhar de um ou mais participantes representados forma um vetor. Esses participantes são nomeados de **reator** e devem ser obrigatoriamente um humano, um animal ou um objeto personificado para que o olhar indique um **fenômeno** que, por sua vez, pode ser outro participante ou outra proposição visual. Na Figura 6, a criança é o participante da estrutura narrativa cujo olhar forma um vetor em direção ao sapo, fenômeno que ela observa atentamente.

**Figura 6 – Processo reacional**



Fonte: Extraída do site educandotudomuda.com.br<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.freeimages.com/photo/beso-1313032>. Acesso em: 14 jun. 2020.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.educandotudomuda.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Crian%C3%A7a-olhando-pro-sapo-300x200.jpg>. Acesso em: 14 nov. 2020

Os **processos de fala e mental** são comumente observados em histórias em quadrinhos, embora possamos encontrar em outros contextos, como em livros didáticos, em obras lexicográficas e em aplicativos de mídias sociais, como o *WhatsApp*. Esses processos vinculam um participante representado animado – chamado de dizente nos processos de fala e de experienciador nos processos mentais – a um determinado conteúdo, isto é, àquilo que é dito ou pensado. O conteúdo no processo de fala é denominado de enunciado e pode ser representado através de um balão de fala, já no processo mental, o conteúdo recebe o nome de fenômeno e pode aparecer em balões de pensamento.

Na Figura 7, há exemplos de processos de fala e mental, a participante nos dois primeiros quadrinhos (a figura de uma criança) é o dizente, e o conteúdo dos balões de fala são enunciados em que se percebe o que a menina conversa com a planta, e a planta, participante representado no terceiro quadrinho, é o experienciador, posto que emite um pensamento de pedido de socorro.

**Figura 7 – Processos de fala e mental**



Fonte: Extraída do site [folha.uol.com.br](http://folha.uol.com.br)<sup>18</sup>

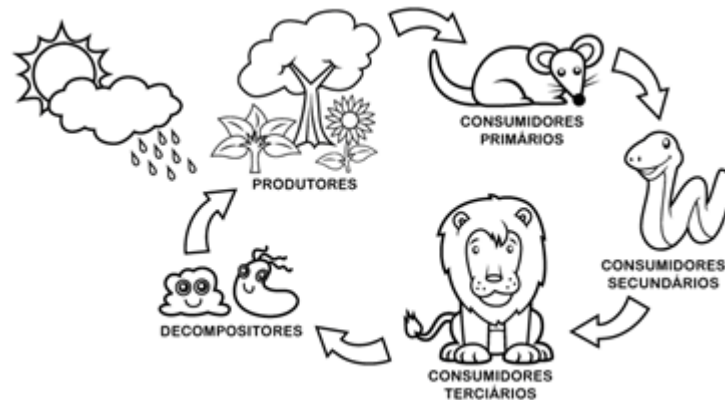
Nas **estruturas de conversão**, há uma cadeia de processos transacionais, na qual aparece um participante denominado de transmissor (*relay*) que ocupa o papel de ator para um participante e o papel de meta para outro participante. Ao mesmo tempo que o transmissor repassa uma mensagem, ele também a modifica. Os exemplos mais comuns desse tipo de processo são aqueles que representam eventos

<sup>18</sup> Disponível em: <http://f.i.uol.com.br/folha/folhinha/images/14006210.jpeg>. Acesso em: 20 jul. 2021.



naturais, como os diagramas da cadeia alimentar inseridos em livros de biologia. Vejamos a Figura 8:

**Figura 8 – Estrutura de conversão**



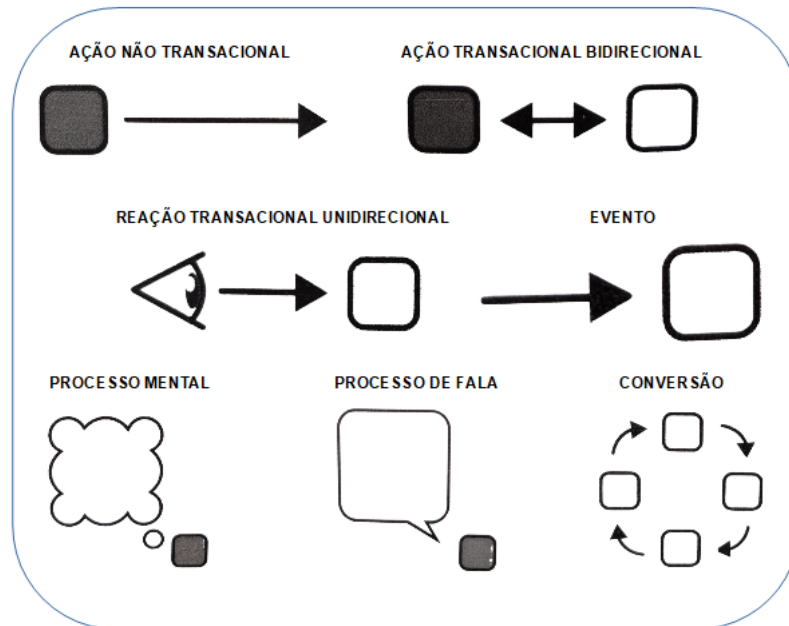
Fonte: Extraída do site google.com<sup>19</sup>

Ainda no que se refere às estruturas narrativas, Kress e Van Leeuwen (2021) ressaltam que as estruturas representacionais narrativas se caracterizam por terem **circunstâncias**. São diferenciados três tipos de circunstâncias, as **locativas**, as de **meio** e as de **acompanhamento**. O primeiro tipo se refere à localização dos participantes no cenário, o segundo está relacionado a ferramentas utilizadas nos processos de ação e o terceiro tipo ocorre quando os participantes não estão unidos por meio de vetores. Quando no modo visual há ocorrência de participantes secundários que não têm relação com os participantes principais, não há vetores que os conectam, estes são acompanhamento. Por serem considerados secundários, eles podem ser retirados da composição visual, ainda que isso possa significar supressão de informações.

Na Figura 9 (p. 55), encontram-se os esquemas das realizações dos processos narrativos exemplificados nesta seção terciária.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/site/materialauditivopedagogia/2-componentes/2-3-joana-naiara/2-2-1-plano-de-aula?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>. Acesso em: 28 jul. 2020

**Figura 9 – Realizações de estruturas narrativas**



Fonte: Extraída, traduzida e adaptada de Kress e Van Leeuwen (2021).

### **2.3.1.2 Estrutura conceitual**

Uma **estrutura conceitual** visual é caracterizada pela ausência de ações vetoriais e os participantes são retratados quanto à estrutura, à significação ou à classe, ou seja, os participantes são representados em termos de essência, podendo ocorrer por meio de três tipos de processos: classificacionais, analíticos ou simbólicos.

No **processo conceitual classificacional**, ocorre uma relação taxonômica entre os participantes, em que, pelo menos, um conjunto de participantes exercerá o papel de subordinado no tocante a outro participante, o superordinado. Na Lexicografia, segundo Nascimento (2018), essa relação é conceituada de hiperonímia, como no conjunto das cores – o hiperônimo – e os subconjuntos que as representam, tais como amarelo, azul e verde – os hipônimos.

Na Figura 10 (p. 56), a título de exemplificação do processo conceitual classificacional, percebemos a foto de um painel com chifres pendurados (subordinados), representando as raças de búfalos (superordinado) que vivem na Ilha de Marajó.



**Figura 10 – Processo classificacional**



Fonte: Arquivo pessoal.

No **processo conceitual analítico**, a relação que se estabelece entre os participantes é em termos de uma estrutura de parte e todo, em que há a presença de dois tipos de participantes: o **portador**, que é o todo, e um ou mais **atributos possessivos**, que são as partes. Os processos analíticos podem ser representados de forma estruturada ou desestruturada. Aqueles que não são estruturados mostram apenas os atributos possessivos do portador, ou seja, desvelam as partes, porém não a maneira como elas se encaixam para formar um todo. Nascimento (2018, p. 106) afirma que na Lexicografia, “essa relação semântica é conhecida como meronímia. Por exemplo, peixe é o todo e as escamas, espinhas, barbatanas são as partes”.

No **processo conceitual simbólico**, os participantes são representados pelo que eles significam ou pelo que eles são, isto é, pelas características que os constituem. Nesse processo, podem surgir dois casos, o atributivo e o sugestivo. No **simbólico atributivo**, o significado, ou a identidade de um participante (o portador), é estabelecido na relação com outro participante (o atributo simbólico). Nesse caso, o atributo ou qualidade inerente ao participante ganha destaque por meio de recursos, como o seu posicionamento na imagem, o tamanho, a tonalidade da cor, a nitidez do foco etc. Na Figura 11 (p. 57), o posicionamento dos participantes, o tamanho e o foco possibilitam inferir que os filhotes simbolizam um aspecto da identidade da gata adulta, que é ser a mãe deles:

**Figura 11 – Processo simbólico atributivo**



Fonte: Extraída do site portofilhote.com.br<sup>20</sup>

No **simbólico sugestivo**, há somente um participante, que é o portador. Nesse tipo de imagem, um atributo (ou uma característica mais marcante) de um participante representado é ressaltado sem a necessidade de apresentar todos os seus atributos para que seja reconhecido, como na Figura 12, em que apenas as orelhas e o laço já sugerem que se trata da personagem Minnie Mouse da Disney.

**Figura 12 – Processo simbólico sugestivo**



Fonte: Extraída do site pngitem.com<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.portofilhote.com.br/wp-content/uploads/2017/11/160202-0005.png>. Acesso em: 19 jul. 2021.

<sup>21</sup> Disponível em: [https://png.pngitem.com/pimags/s/510-5101052\\_minnie-mouse-face-vector-hd-png-download.png](https://png.pngitem.com/pimags/s/510-5101052_minnie-mouse-face-vector-hd-png-download.png). Acesso em: 16 nov. 2020.

### 2.3.2 Metafunção interativa

A metafunção representacional explicitada anteriormente tratou das categorias para analisar as relações entre os participantes contidos nas imagens. Na metafunção interativa, por seu turno, são consideradas as relações que podem ser estabelecidas entre os participantes representados nas imagens, seus produtores e seus espectadores.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2021), nas construções das imagens, estão envolvidos dois tipos de participantes – os representados e os interativos. Os participantes representados, conforme foi elucidado na seção terciária 2.3.1, trata-se de pessoas, lugares e coisas constituintes das imagens; já os participantes interativos dizem respeito às pessoas que se comunicam através das imagens, isto é, produtores e espectadores. É com base nas interações entre eles que a metafunção interativa busca evidenciar, por meio de suas categorias, o significado potencial do texto visual. Na metafunção interativa, as relações entre produtor, imagem e leitor podem ser compreendidas por meio das categorias de contato, distância social, perspectiva e modalidade.

O **contato** equivale ao grau de interação pretendido pelo produtor entre participante da imagem e leitor, isto é, uma interação que se estabelece, mesmo que em uma perspectiva imaginária, através da direção do olhar do participante para o olhar de seu leitor/observador. Assim, as imagens podem ser classificadas quanto ao modo semiótico do olhar em dois tipos: a **oferta** e a **demanda**. Esta sobrevém do contato direto entre os olhares do participante e do observador, nessa relação fictícia, são considerados também outros aspectos, como a expressão facial e o sorriso. A oferta ocorre quando o participante não estabelece contato visual com o observador, permite apenas ser observado, tornando-se objeto de contemplação ou, ainda, item de informação.

Na Figura 13 (p. 59), o cachorro foi fotografado em ângulo oblíquo e seu olhar está voltado para o alto, como se contemplasse o horizonte; dessa perspectiva, não há um contato direto entre o olhar do animal e o olhar do observador da imagem, o que caracteriza a oferta. Já na Figura 14 (p. 59), nossos olhos se encontram com os do animal, é possível inclusive ver a pupila de seus olhos; nessa relação fictícia ocorre o contato por demanda.

Figura 13 – Oferta



Figura 14 – Demanda



Fonte: Extraídas do site freeimages.com<sup>22</sup>

Do mesmo modo que um produtor opta por representar seres humanos ou humanizados com olhar direcionado ou não para o observador, ele deve optar por retratá-los segundo a distância pretendida do observador. Na categoria da **distância social**, a relação entre participante e observador é compreendida por meio dos tipos de enquadramento, isto é, através dos planos aberto, médio ou fechado. O emprego de um desses três planos vai caracterizar um menor ou maior grau de intimidade.

No **plano fechado**, o participante é retratado da cabeça até os ombros, o que denota maior intimidade. No **plano médio**, o que se pretende é estabelecer uma certa distância social ao retratar o representante dos joelhos para cima. No **plano aberto**, em que o participante é retratado de corpo inteiro, busca-se uma impessoalidade, ou seja, é estabelecida uma distância social maior do que nos outros dois tipos de planos.

A utilização desses planos provoca no observador uma sensação de aproximação do que ou de quem está retratado. Candidatos a um cargo político, por exemplo, são geralmente fotografados em plano fechado com o intuito de convencer o eleitor de que é seu amigo, de que está ao seu lado para ajudá-lo a construir uma sociedade igualitária.

<sup>22</sup> Figura 13 disponível em: <https://www.freeimages.com/photo/animals-dog-tervuren-1558332>. Acesso em: 14 jun. 2020. Figura 14 disponível em: <https://www.freeimages.com/photo/a-dog-1411317>. Acesso em: 14 jun. 2020.

A **perspectiva** da imagem diz respeito ao ângulo ou ao ponto de vista segundo o qual os participantes são retratados, isso confere a possibilidade de expressar atitudes subjetivas, socialmente determinadas, quanto a esses participantes, sejam eles humanos ou não. Os participantes podem ser retratados através dos ângulos frontal, oblíquo ou vertical. No **ângulo frontal**, o participante é representado de frente para o observador, o que denota maior envolvimento. Já a representação da imagem em **ângulo oblíquo** denota afastamento entre os envolvidos.

O **ângulo vertical**, por sua vez, pode significar diferentes tipos de relações de poder entre participantes representados e observador. Se os participantes da imagem são exibidos a partir de um ângulo alto (Figura 14, p. 59), isto é, de cima para baixo, é produzida virtualmente uma relação de superioridade do observador quanto ao observado. Porém, quando a perspectiva adotada é um ângulo baixo, ou seja, a imagem é vista de baixo para cima (Figura 13, p. 59), a relação de poder se inverte, é o participante representado que detém o poder simbólico sobre o observador. Há, ainda, uma terceira forma, que é o ângulo em nível ocular, quando observador e imagem estão numa mesma perspectiva, caracterizando uma relação simbólica de poder igualitária (Figura 5, p. 52).

Os autores pontuam que, por mais que haja uma disjunção/separação temporal e espacial entre o contexto de produção e o contexto de recepção, a imagem constitui o elo entre produtor e leitor, é o conhecimento dos elementos constitutivos dessa imagem que possibilita a sua compreensão, um conhecimento da maneira como as interações sociais e as relações sociais podem ser codificadas nas imagens.

A **modalidade** consiste na atribuição de valor de verdade à imagem, isto quer dizer que a percepção da imagem se aproximará ou se distanciará daquilo que conhecemos no mundo físico. Kress e Van Leeuwen (2021, p. 150 e 151, tradução nossa) afirmam que a modalidade confere um tom de real à imagem. Para eles, a realidade está condicionada ao contexto social, ou seja, para que algo seja considerado real deve estar atrelado ao prisma do indivíduo. Ademais, “do ponto de vista da Semiótica Social, a verdade é uma construção da semiose e, como tal, a verdade de um determinado grupo social surge dos seus valores e crenças<sup>23</sup>”.

---

<sup>23</sup> No original: “From the point of view of social semiotics, truth is a construct of semiosis, and as such the truth of a particular social group arises from the values and beliefs of that group” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 150).

Portanto, a modalidade é interpessoal porque “não expressa verdades ou falsidades absolutas: produz verdades compartilhadas, alinhando leitores ou ouvintes com algumas afirmações e distanciando-os de outras<sup>24</sup>”

Para englobar essa compreensão do valor de verdade atrelado ao contexto e aos significados interativos e, ainda, abranger os tipos de verdade que são realizados nos diferentes modos semióticos, os autores da GDV adotaram o conceito de “*validity*” de Habermas, terminologia que traduzimos por “validade”<sup>25</sup>.

No modo visual, esse conceito está vinculado à forma como percebemos o mundo físico. Para os autores, ainda que tenham ocorrido enormes avanços tecnológicos desde o lançamento da primeira edição da GDV, em 1996, a fotografia de 35 mm ainda é tida como base para julgar uma imagem como “real” e, com isso, classificá-la na modalidade naturalística. À medida que ocorre uma alteração dos componentes imagéticos, como a saturação da cor, uma imagem se distancia ou se aproxima do padrão naturalístico. “Quando a cor se torna mais saturada, nós a julgamos exagerada, ‘mais do que real’, excessiva. Quando está menos saturada, julgamos ‘menos do que real’<sup>26</sup>” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 155, tradução nossa).

Esse mesmo entendimento é aplicado a outros componentes da imagem. Os autores identificaram oito marcadores de validade – saturação da cor, diferenciação da cor, modulação da cor, contextualização, representação de detalhe, profundidade, iluminação e brilho – que nos orientam na classificação de uma imagem em modalidade naturalística, sensorial, científica/tecnológica ou abstrata.

A **tecnológica** é estabelecida por um critério pragmático, a realidade das coisas está fundamentada na utilidade das representações visuais, como em plantas arquitetônicas, diagramas e gráficos. Na **sensorial**, os valores de verdade estão assentados nos efeitos e sensações que a imagem provoca no observador, como prazer ao contemplar uma obra de arte ou medo e aversão em cenas de filmes de

---

<sup>24</sup> No original: “It does not express absolute truths or falsehoods: it produces *shared* truths, aligning readers or listeners with some statements and distancing them from others” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 151).

<sup>25</sup> Em linhas gerais, o conceito de validade de Habermas (1987), na ação comunicativa, está vinculado a diferentes pretensões de validade, que são a verdade proposicional (de algo no mundo objetivo), a retidão normativa (norma reconhecida pelos destinatários como válida ou justificada) e a veracidade subjetiva (intenção do falante).

<sup>26</sup> No original: “When colour becomes more saturated, we judge it exaggerated, ‘more than real’, excessive. When it is less saturated, we judge it ‘less than real’” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 155).

terror. A **abstrata**, por sua vez, baseia-se em um critério conceitual, em que a validade das representações está pautada na generalização de características e na redução dos detalhes, pode estar presente na arte e na ciência. Na **modalidade naturalista**, por fim, a realidade é definida com base no grau de correspondência existente entre a representação visual de algo e o que vemos no mundo físico.

Consoante os autores da GDV, essas modalidades não são excludentes, posto que uma imagem pode ser classificada em mais de uma categoria ao apresentar valores distintos para os marcadores de validade. Vejamos a Figura 15, que corresponde a uma fotografia para o *marketing* de um restaurante:

**Figura 15 – Graus de Modalidades**



Fonte: Extraída do site [dokacomunicacao.com.br](https://dokacomunicacao.com.br)<sup>27</sup>

Sob a perspectiva da fotografia naturalística, a figura acima mostra, em primeiro plano, os ingredientes de um prato de espaguete com cores intensas e brilhantes, a configuração dos detalhes e a representação do queijo ralado caindo sobre o molho intencionalmente para provocar o desejo no observador, o que confere deliberadamente alta validade naturalística à imagem, nela a saturação da cor, o brilho e os detalhes a tornam “mais do que real”. Ao mesmo tempo, o *background* meramente mostra um padrão irregular de luz e sombra, apresentando, portanto, uma baixa validade naturalística quanto ao marcador de contextualização, logo “menos que

<sup>27</sup> Disponível em: <https://dokacomunicacao.com.br/wp-content/uploads/2019/06/02-marketing-para-restaurante-doka-comunicacao.png>. Acesso em: 21 jul. 2021

real”. Assim, em relação aos marcadores de saturação da cor, brilho e representação de detalhe, podemos classificá-la em sensorial; em contrapartida, quanto ao marcador de contextualização, a mesma imagem pode ser vista como abstrata.

### 2.3.3 Metafunção composicional

A modalidade visual, assim como a escrita, é culturalmente construída, isso implica dizer que a convenção cultural do Ocidente, por exemplo, que adota a escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo, também vai influenciar a construção dos significados nas imagens. Esses aspectos são considerados na **metafunção composicional** mediante a organização do texto visual em três sistemas inter-relacionados: valor de informação, saliência e enquadramento. Os autores da GDV, contudo, advertem que esses princípios também podem ser aplicados a textos multimodais, que adotam o modo visual integrado a outro modo.

O **valor de informação** refere-se aos significados de dado, novo, ideal e real compreendidos a partir da organização dos elementos no espaço topológico. Nesse sistema, as relações estruturais são estabelecidas conforme as coordenadas esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem da imagem.

O que está inserido na esquerda é compreendido como **Dado**, algo já conhecido, que é familiar para o observador. O que está na direita, por sua vez, é tido como **Novo**, desconhecido para o observador ou ainda não acordado, o que deve, portanto, receber maior atenção de quem está visualizando. De modo geral, o conceito de Novo refere-se à informação que está sendo posta em evidência para que o observador aceite, enquanto o Dado já é algo considerado como parte do senso comum.

A Figura 16 (p. 64) foi extraída de uma matéria que discute diferentes recursos para combater a prática do *bullying* em sala de aula e formas de conscientizar os alunos sobre a importância de defender a vítima ou denunciar o agressor. No lado esquerdo da imagem, um adolescente é retratado de costas segurando um celular com a câmera ligada e apontada para outro adolescente, cuja posição do corpo e expressões faciais indicam que está sendo constrangido pela ação. A cena representa uma realidade corriqueira em ambientes escolares onde o *bullying* é praticado entre estudantes, esta configuração é tida como o **dado**.



O lado direito da imagem, contudo, retrata o momento em que uma adolescente oferece ajuda à vítima, o que pode ser inferido pela posição de seu corpo e aproximação com a vítima. A informação é percebida como o **novo**, posto que ressalta a necessidade da intervenção dos colegas em casos de *bullying*. O objetivo da imagem é não somente mostrar uma realidade que afeta estudantes, mas também conscientizá-los da necessidade de agir diante das práticas de assédio.

**Figura 16 – Valor de informação Dado e Novo**



Fonte: Extraída do site [educaciontrespuntocero.com](https://www.educaciontrespuntocero.com)<sup>28</sup>

Em uma composição visual, a posição dos elementos lhes confere destaque e pode expressar os significados de ideal e de real. Geralmente, os elementos que estão na parte superior serão compreendidos como informação **Ideal** e aqueles localizados na parte inferior constituirão a informação **Real**. Enquanto este apresenta informações mais específicas e práticas, aquele, em contrapartida, traz uma informação idealizada ou generalizada.

Em uma propaganda de venda de uma mercadoria, por exemplo, o topo da imagem traz a “promessa do produto”, enquanto na base contêm instruções de uso, endereço do fornecedor e/ou valores e formas de pagamento. No entanto, conforme advertem os autores da GDV, é necessário ressaltar que o posicionamento dos elementos na imagem não se trata de uma regra, mas de uma convenção social que pode ser subvertida pelo produtor para causar um determinado efeito de sentido.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/luchar-contra-el-bullying/>. Acesso em: 01 ago. 2021

No valor de informação **Centro-Margem**, o centro é considerado o seu núcleo, possuindo, portanto, grande relevância na composição, já as margens funcionam como auxiliares da informação central e estabelecem com o centro uma relação de dependência, de subordinação. Os exemplos mais comuns dessa relação são encontrados na arte bizantina e, mais atualmente, em infográficos. Vejamos um exemplo de infográfico na Figura 17 que trata dos períodos de gestação, em que a gravidez é a informação central e o desenvolvimento do embrião durante os nove meses é a informação que se encontra nas margens, portanto, subordinada ao tema central:

**Figura 17 – Valor de informação centro e margens**



Fonte: Extraída do site freepik.com<sup>29</sup>

A **saliência** corresponde ao recurso de integração visual, cujo objetivo é atrair a atenção do leitor para determinado aspecto da imagem por meio de diversos fatores, como contraste de cores, tamanho, perspectiva, brilho, nitidez, sobreposição de elementos, localização em primeiro ou segundo plano etc.

O **enquadramento** (também denominado de estruturação) compreende à maneira como os elementos da composição visual se relacionam entre si para

<sup>29</sup> Disponível em: [https://br.freepik.com/vetores-premium/infografico-de-trimestre-de-gravidez-estagios-de-crescimento-humano-recem-nascido-bebe-desenvolvimento-ovo-embriao-fertilidade-s\\_6026137.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/infografico-de-trimestre-de-gravidez-estagios-de-crescimento-humano-recem-nascido-bebe-desenvolvimento-ovo-embriao-fertilidade-s_6026137.htm). Acesso em: 11 out. 2020

estabelecer conexão ou desconexão. Na conexão, um elemento é visualmente unido a outro pela ausência de dispositivos de enquadramento, pela presença de vetores e por continuidade ou semelhança de cores, formas visuais, entre outros. Na desconexão, no entanto, um elemento é visualmente separado de outros por meio de linhas de estruturação, dispositivos de enquadramento pictórico, espaço vazio entre elementos, descontinuidade de cor e forma etc. Em uma composição visual, a ausência de enquadramento reforça a identidade de grupo, enquanto sua presença exprime individualidade e diferenciação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021).

A Figura 18 (p. 67) nos remete ao conto infantil “Os três porquinhos”. Na imagem, à esquerda, está representada a casa feita de tijolos pelo porquinho mais velho, a colher de pedreiro em sua mão forma um vetor que aponta para o lobo (o perigo iminente), enquanto a coluna marrom da casa forma uma linha divisória que a separa das outras construções feitas com materiais menos resistentes. A presença dessa coluna é responsável pela desconexão na imagem, a esse tipo de desconexão, em que os elementos são separados por linhas de moldura (*framelines*), indicando diferentes unidades de sentido, Kress e Van Leeuwen (2021) chamam de **segregação**.

As cores empregadas na imagem são recursos semióticos responsáveis pela saliência na composição e provocam diferentes efeitos de sentido. Enquanto as cores vermelha, verde e amarela na vestimenta diferenciam e contrastam visualmente os três participantes; o amarelo do boné e da camisa do porquinho, à direita, localizado em primeiro plano, e a casa amarela, no *background*, conectam esses elementos distintos, representando uma única unidade de informação que constrói o sentido de pertencimento. A essa conexão realizada por qualidades comuns visuais, como o recurso da cor, Van Leeuwen (2005) nomeou de **rima visual**.

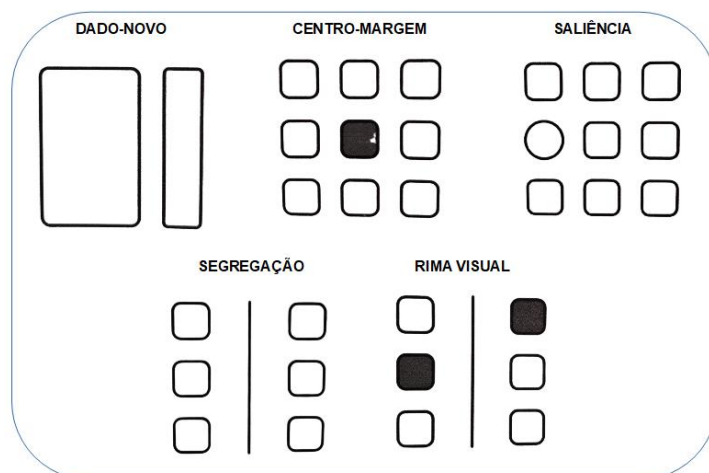
**Figura 18 – Presença de enquadramento**



Fonte: Extraída do site [engenhariae.com.br](http://engenhariae.com.br)<sup>30</sup>

Na Figura 19, encontram-se os esquemas das realizações dos significados composicionais exemplificados por Kress e Van Leeuwen (2021).

**Figura 19 – Realizações de significados composicionais**



Fonte: Adaptada de Kress e Van Leeuwen (2021).

Como vimos até aqui, as categorias das três metafunções postuladas pelos autores da GDV permitem identificar sistematicamente os significados presentes nos textos imagéticos, o seu conhecimento nos auxilia na compreensão dos efeitos de

<sup>30</sup> Disponível em: <https://engenhariae.com.br/viral/os-tres-porquinhos-contada-por-um-pai-engenheiro>. Acesso em: 11 out. 2020

sentido produzidos através do plano da expressão de imagens, podendo, portanto, ser utilizado no campo educacional para possibilitar um entendimento crítico dos textos multimodais com os quais nos deparamos constantemente.

Na próxima subseção, explanamos as categorias de análise propostas por Martinec e Salway (2005) em seu sistema de relação imagem-texto.

## 2.4 Relação verbo-visual

As pesquisas publicadas no campo da SS na perspectiva da Multimodalidade, que se destinaram à análise e descrição das relações intersemióticas, buscaram compreender os sentidos advindos das combinações de diversos modos semióticos. Nos estudos intersemióticos, os modelos de análise de Barthes (1968) e de Martinec e Salway (2005) têm sido aplicados por muitos acadêmicos.

Barthes (1968) foi um dos primeiros teóricos a estudar as relações semânticas entre texto e imagem<sup>31</sup> em uma perspectiva da semiótica estrutural. Esse pesquisador propôs três conceitos para a análise dessas relações. O primeiro deles foi denominado de ancoragem, em que o texto verbal explica o visual e serve para sanar dúvidas decorrentes da polissemia da imagem. O segundo é a ilustração, nesse, ao contrário do anterior, é a imagem que explica o texto, expandindo a informação contida no verbal. O terceiro conceito foi chamado de *relay*, no qual os sentidos são construídos a partir da vinculação entre os modos, tornando-os dependentes e complementares, como nas histórias em quadrinhos, em que imagem e texto funcionam como fragmentos do todo.

Já Martinec e Salway (2005) propuseram um sistema para a compreensão das relações semânticas produzidas entre imagem e texto. Essas relações classificam-se em dois tipos: de *status* e lógico-semânticas. Estas receberam influência da GSF de Halliday (1985) e aquelas dos escritos de Roland Barthes (1968). A noção de *relay* de Barthes está incluída nas relações de *status* independente e complementar. Conforme Bateman (2014):

---

<sup>31</sup> Nesta subseção, empregamos as terminologias texto e imagem como sinônimos de verbal e visual em observância às teorias aqui apresentadas.

O relay é então um caso ‘complementar’, tanto o texto quanto a imagem são igualmente importantes e ambos contribuem para um significado complexo combinado. Isso significa que, seguindo Barthes, o texto e a imagem são considerados como contribuindo para uma única unidade completa, ou ‘sintagma’. Também é possível, no entanto, que texto e imagem ocorram juntos *sem* serem complementares: neste caso, imagem e texto não se combinam e existem como contribuições paralelas e distintas – Martinec e Salway descrevem como uma relação de status igual ‘independente’<sup>32</sup> (BATEMAN, 2014, p. 191, grifo do autor, tradução nossa).

Da GSF, Martinec e Salway (2005) se basearam, principalmente, na metafunção ideacional e nas relações lógico-semânticas das orações complexas. Na língua, essas relações se realizam em projeção (locução e ideia) e em expansão (elaboração, extensão e intensificação). A seguir, apresentamos uma breve explicação e alguns exemplos para ilustrar as relações lógico-semânticas na GSF.

A projeção é relativa a eventos que envolvem processos verbais ou mentais, como os referentes aos processos do *dizer*, *pensar*, *perceber*. Na projeção, uma oração representa o conteúdo linguístico de outra. Em muitos idiomas, como o português, existe uma estrutura linguística para a construção desse tipo de relação. Na oração “A criança disse que não vai tomar banho”, a oração de projeção é “a criança disse” e o conteúdo projetado é “não vai tomar banho”, esse é um exemplo simples de projeção de locução.

A relação lógico-semântica de expansão é mais complexa. Ela está relacionada a diferentes formas de adicionar informações. Na intensificação, uma oração expande outra ao qualificá-la quanto à circunstância de tempo, lugar, causa ou condição. Em “A criança chorou porque estava com medo do trovão”, a segunda oração é uma adverbial de causa.

Na elaboração, segundo Halliday e Matthiessen (2004), uma oração expande outra oração ou apenas uma parte dela quando reafirma o conteúdo em outras palavras, especifica em mais detalhes, comenta ou exemplifica. Em “A criança é a cara do pai, ela tem os olhos castanhos, os cabelos encaracolados e o nariz arrebitado”, a segunda oração desenvolve a tese da primeira, tornando-a mais específica.

---

<sup>32</sup> No original: “Relay is then ‘complementary’ case, both text and image are equally important and both contribute to a combined complex meaning. This means that, following Barthes, the text and image are both considered to contribute to a single complete unit, or ‘syntagm’. It is also possible, however, for text and image to occur together *without* being complementary: in this case image and text do not combine and exist as parallel, distinct contributions – this Martinec and Salway describe as an equal, ‘independent’ relationship” (BATEMAN, 2014, p. 191).

Já na extensão, uma oração expande outra quando adiciona um novo elemento que vai além do que já foi exposto na anterior, quando apresenta uma exceção ou quando oferece uma alternativa à primeira oração. No exemplo “A criança brincava, enquanto seu pai preparava um lanche”, temos uma nova informação adicionada à oração principal.

Além dessas influências, Martinec e Salway (2005) também se inspiraram em Van Leeuwen (2005) e em Kress e Van Leeuwen (1996) para a elaboração de seu modelo teórico de análise. Dedicamos os dois tópicos seguintes para a explanação desse sistema.

#### 2.4.1 Relações de *status*

No sistema de classificação de Martinec e Salway (2005), os modos estão integrados pela semântica e pela forma. As relações intersemióticas são estabelecidas mediante a coesão componencial entre os elementos presentes na estrutura do texto<sup>33</sup> e na composição imagética.

A coesão componencial é uma adaptação do conceito de coesão da GSF. Na língua, há diferentes tipos de coesão que contribuem para a criação e interpretação de textos e que são responsáveis pela extensão dos elementos e pela localização de recursos no nível da lexicogramática. Na zona gramatical, os recursos coesivos operantes são a conjunção, a referência, a elipse e a substituição. Já no léxico, os recursos de coesão são a sinonímia, a hiponímia, a repetição e a colocação (HALLIDAY; MATTHESEN, 2004).

Na coesão componencial entre imagem e texto, os participantes, os processos e as circunstâncias são os componentes responsáveis pela produção de significados entre os modos semióticos. Dependendo de como esses componentes estão organizados nos dois modos, as relações de status podem ser iguais ou desiguais. Há igualdade entre texto e imagem quando a relação entre eles é de

---

<sup>33</sup> Martinec e Salway (2005) compreendem o texto como uma unidade de sentido que pode ser formada por parágrafos, orações ou apenas palavras, desde que estas estejam relacionadas com a imagem. Ainda sobre esse termo, os autores esclarecem o que vem a ser um texto inteiro, para eles, pode-se dizer que quando todos os processos, participantes e circunstâncias presentes em um texto se relacionam à imagem, temos um texto inteiro; entretanto, quando apenas alguns desses componentes estão referenciados na imagem, a relação existente é apenas de parte do texto.

complementaridade ou de independência. Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2016):

Quando o texto e a imagem são **independentes**, eles não se combinam para formar um sintagma composicional maior. A informação que eles fornecem existe em paralelo – cada uma forma seus próprios processos. Por outro lado, quando a relação de status entre uma imagem e um texto é considerada **complementar**, eles se combinam para formar parte de um sintagma maior. Isso significa que desempenham o papel de participantes num tipo de processo maior que eles mesmos, mas um não modifica o outro (CARVALHO, 2016, p. 84, grifo nosso).

Assim, no status igual, um modo não se subordina ao outro. Na relação de independência, ambos os modos podem permanecer sozinhos, eles coexistem em uma composição multimodal sem apresentar interferências de sentido. Contudo, na complementaridade, texto e imagem se combinam para ampliar os significados, logo, é preciso acessar os dois modos para compreender os sentidos produzidos na composição.

Um exemplo do status igual pode ser visto na Figura 20, em que uma placa de aviso orienta o leitor, por meio do emprego do imperativo, a jogar o lixo na lixeira. Da mesma forma, a imagem posicionada do lado esquerdo do texto verbal representa a ação sugerida pela frase, estabelecendo uma relação de independência ou igualdade entre os modos. Notemos que a frase inteira se relaciona com a imagem inteira.

**Figura 20 – Relação de status de igualdade independente**



Fonte: Extraída do site [signcut.com.br](https://signcut.com.br)<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Disponível em: [https://signcut.com.br/uploads/82/46f5093cb858080f245138af366cddb1\\_DETALHE\\_.jpg](https://signcut.com.br/uploads/82/46f5093cb858080f245138af366cddb1_DETALHE_.jpg). Acesso em: 04 nov. 2020.



No caso da Figura 21, os modos são complementares, há uma interdependência entre eles. Enquanto o texto adiciona à imagem a informação de que a boneca é uma homenagem às cientistas que se destacaram com seu trabalho durante a pandemia da Covid-19; a imagem acrescenta ao texto a informação de que uma das homenageadas é a biomédica brasileira Jaqueline Goes de Jesus, destacando, ainda, a representatividade da mulher negra na ciência.

**Figura 21 – Relação de status de igualdade complementar**



Fonte: Extraída do site veja.abril.com.br<sup>35</sup>

No status desigual, em contrapartida, o texto está subordinado à imagem ou o inverso. Há desigualdade entre texto e imagem quando um deles se relaciona somente a um fragmento do outro ou, ainda, quando é necessário recorrer a um dos modos para decodificar elementos implícitos no outro modo.

A relação de *status* desigual pode ser evidenciada na Figura 22 (p. 73), que traz a chamada para uma notícia. Ao relacionarmos os dois modos semióticos, percebemos a subordinação da imagem ao título, posto que não é possível inferir que a matéria trata de uma polêmica envolvendo crianças como usuárias do *Instagram* sem a leitura do texto. Da mesma maneira, ao buscarmos uma associação entre a imagem e o subtítulo da notícia, verificamos a relação de *status* desigual, uma vez que somente após a leitura do texto, é possível acessar os sentidos implícitos na imagem.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2021/08/BARBIE-DRA-JAQUELINE-GOES-DE-JESUS-545.jpg.jpg?quality=70&strip=info&resize=680,453>. Acesso em: 23 set. 2021

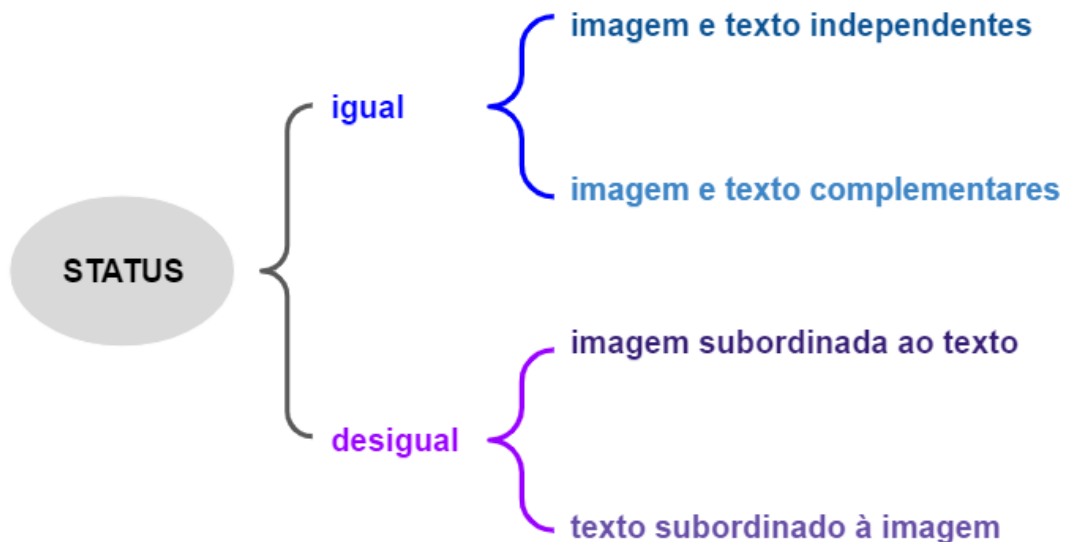
**Figura 22 – Relação de *status* desigual**



Fonte: Extraída do site da veja.abril.com.br<sup>36</sup>

Na Figura 23, apresentamos um esquema dessas relações, no qual as cores diferenciam os tipos de realizações apresentados pelos autores.

**Figura 23 – Sistema de relações de *status***



Fonte: Extraída, traduzida e adaptada de Martinec e Salway (2005, p. 351).

<sup>36</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/noticias-sobre/crianca/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

## 2.4.2 Relações Lógico-semânticas

Como já mencionado anteriormente, Martinec e Salway (2005) se basearam na LSF para a construção do seu sistema de classificação. Esses autores reformularam as categorias da GSF para aplicá-las às combinações texto-imagem. Nos parágrafos seguintes, explicitamos como as relações lógico-semânticas de projeção e expansão ocorrem na interseção entre os dois modos semióticos.

A **projeção** é percebida quando um evento ou um conteúdo apresentado em um modo é retratado no outro. Quando a projeção é expressa por uma citação, temos uma **locução**, e quando ocorre por meio do sentido em um processo mental, temos uma **ideia**. De acordo com Martinec e Salway (2005), a projeção costuma surgir em dois contextos: em histórias em quadrinhos e em combinações de texto e diagramas encontradas principalmente em livros didáticos e em textos científicos. Nas histórias em quadrinhos, convencionou-se inserir as locuções em balões de fala e as ideias em balões de pensamentos. A Figura 23 – sistema de relações de status – e a Figura 27 – sistema de relações lógico-semânticas – são exemplos de projeção, nas quais as informações sumarizam o texto.

As relações lógico-semânticas de **expansão** foram classificadas em três categorias: extensão, aprimoramento e elaboração. Na **extensão**, um modo contém uma informação extra que vai além do que está exposto no outro modo em termos de participantes, processos e circunstâncias.

A Figura 24 (p. 75) traz uma campanha de combate ao trabalho infantil, que pode ser classificada como relação lógico-semântica do tipo expansão por extensão, pois a imagem adiciona novas informações ao texto “diga não ao trabalho infantil” ao mostrar, no lado direito da imagem, a figura de um estudante e de uma escola. Essa composição imagética evidencia não somente o combate ao trabalho infantil, mas também o incentivo à educação.

Figura 24 – Expansão por Extensão



Fonte: Extraída do site metropolionline.com.br<sup>37</sup>

No **aprimoramento**, um modo qualifica o outro circunstancialmente. A relação de aprimoramento entre imagem e texto ocorre quando o conteúdo ideacional de um dos modos se vincula ao outro. Os autores detectaram apenas as relações circunstanciais de tempo, lugar e causa (razão/propósito).

Na Figura 25 (p. 76), temos um exemplo de relação lógico-semântica de expansão por aprimoramento em que o texto complementa os sentidos produzidos pela imagem. A legenda da reportagem qualifica a fotografia em termos de lugar (trata-se de uma casa situada no bairro El Muelle na cidade de Bilwi na Nicarágua), de tempo (a foto representa a realidade na qual se encontra uma menina no dia 5 de novembro de 2020) e de causa (a imagem mostra os estragos provocados pelo furacão Eta que devastou os lares de várias crianças).

<sup>37</sup> Disponível em: [https://metropolionline.com.br/wp-content/uploads/2018/06/combate-ao-trabalho-infantil-1-800x500\\_c.jpg](https://metropolionline.com.br/wp-content/uploads/2018/06/combate-ao-trabalho-infantil-1-800x500_c.jpg). Acesso em: 04 nov. 2020

**Figura 25 – Expansão por Aprimoramento**



© UNICEF/UN0360930/Gómez

*Una niña frente a su casa en El Muelle, Bilwi, Puerto Cabezas, Nicaragua, el 5 de noviembre de 2020, donde los devastadores efectos del huracán Eta produjeron grandes daños.*

Fonte: Extraída do site <https://www.unicef.org/lac><sup>38</sup>

A **elaboração** se realiza por exposição e exemplificação. Quando um modo reafirma o conteúdo informacional do outro modo, no mesmo nível de generalidade, ocorre uma relação por **exposição** (ver Figura 20, p. 71) e; não obstante, quando imagem e texto possuem distintos graus de generalidade, em que um modo torna o outro mais específico, ocorre uma relação por **exemplificação**.

Na Figura 26 (p. 77), a imagem mostra tipos de brincadeiras de criança em épocas distintas; essa composição multimodal pode ser entendida como uma relação lógico-semântica de elaboração por exemplificação, pois possui níveis de generalidades diferentes, em que o texto “brincadeira de criança: antigamente, hoje” é mais geral do que as brincadeiras representadas na imagem. Nessa combinação de modos semióticos, a imagem especifica o sentido do texto ao mostrar um tipo específico de brincadeira praticado no passado (jogo de bila) e uma brincadeira mais recente (jogo do *pokémon* no celular).

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/tormenta-tropical-eta-mas-de-1.2-millones-de-ninos-y-ninas-afectados-en-centroamerica>. Acesso em: 16 mar. 2021

**Figura 26 – Elaboração por exemplificação**



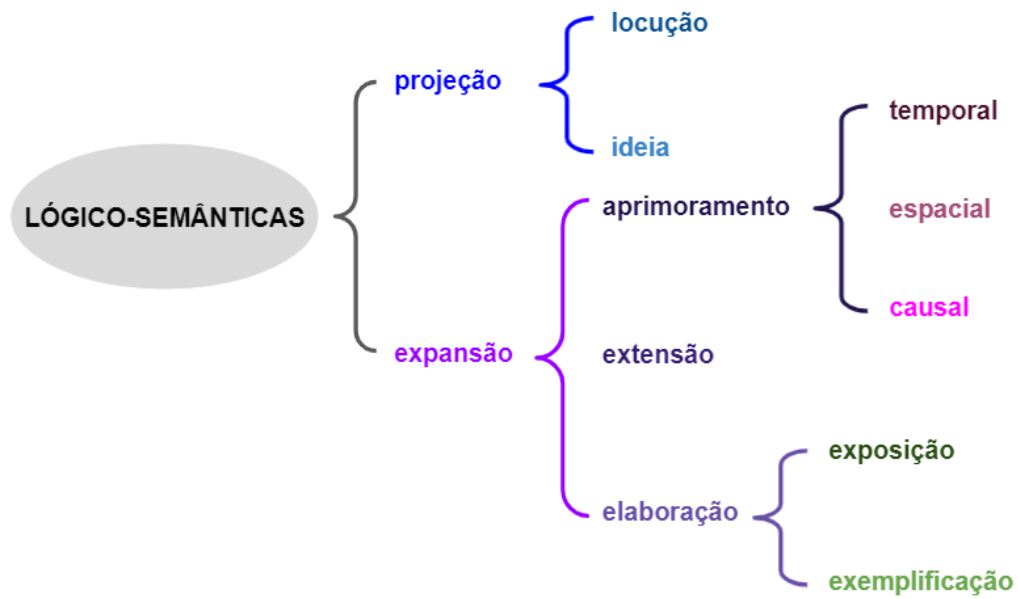
Fonte: Extraída do site [aquinoticias.com](http://aquinoticias.com)<sup>39</sup>

Sob a perspectiva desse sistema, as relações de status e lógico-semânticas se combinam e, portanto, podem ser analisadas simultaneamente. Como na Figura 20 (p. 71), na qual toda a imagem se relaciona ao texto inteiro e esses modos funcionam de forma independente; além disso, texto e imagem possuem uma relação lógico-semântica de exposição por estarem relacionados por sinonímia.

As relações lógico-semânticas estão esquematizadas na Figura 27 (p. 78). Nela empregamos as cores para diferenciar os tipos de realizações descritos pelos autores.

<sup>39</sup> Disponível em: [https://i2.wp.com/www.aquinoticias.com/wp-content/uploads/2018/04/charge-175\\_SITE.jpg?resize=696%2C492&ssl=1](https://i2.wp.com/www.aquinoticias.com/wp-content/uploads/2018/04/charge-175_SITE.jpg?resize=696%2C492&ssl=1). Acesso em: 04 nov. 2020

**Figura 27 – Sistema de relações lógico-semânticas**



Fonte: Extraída, traduzida e adaptada de Martinec e Salway (2005, p. 360).

Na próxima seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na realização da presente pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, detalhamos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Para tanto, organizamos a seção em cinco subseções para a descrição das atividades realizadas no decorrer do trabalho. Inicialmente, discorreremos sobre a natureza desta investigação, enquadrando-a como um estudo analítico-descritivo de abordagem qualitativa e apresentamos o método de investigação adotado para a análise dos dados. Em seguida, mostramos como o dicionário ilustrado analisado foi elaborado e como está organizado. Descrevemos, ainda, o processo de planejamento, compilação e construção do *corpus* do léxico do dicionário escolhido. Por fim, delineamos as categorias e os procedimentos de análise de dados.

#### 3.1 Categorização da pesquisa

Para proceder a uma investigação científica de dicionário infantil ilustrado dentro da abordagem multimodal, guiados pelo entendimento de que o significado dos verbetes ilustrados decorre da relação entre os modos verbal e visual, esta pesquisa se denomina de natureza qualitativa. Conforme Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa de natureza qualitativa se ocupa em analisar os dados sobre o mundo social representado que foram produzidos nos processos de interação. Quanto ao objetivo, a pesquisa aqui proposta se classifica em descritiva por focar na descrição de um fenômeno – a intersemiose no dicionário – e por visar a apresentação de suas características (PAIVA, 2019).

Objetivando sistematizar e compreender os modos semióticos na microestrutura do dicionário *Mi primer diccionario de ciencia* (2013) e descrever os conteúdos presentes nos verbetes, adotamos como método a Análise de Conteúdo (doravante AC) proposta por Laurence Bardin (2016). Para a autora:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2016, p. 15).

Ademais, como um conjunto de instrumentos metodológicos “que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais)” (SILVA; FOSSÁ,



2015, p. 3), a AC concebe três fases de análise, a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira fase, o pesquisador procede à leitura geral do material eleito para sistematizá-lo para as fases seguintes. Nesse momento, o analista define o *corpus* da pesquisa a partir de regras e critérios estabelecidos pela AC que melhor se adéque ao seu material e ao objetivo geral da pesquisa. Na segunda fase, dá-se início à análise propriamente dita, nela o pesquisador irá categorizar os conteúdos. Na terceira fase, busca-se compreender os fenômenos investigados e interpretá-los a partir do referencial teórico adotado para a pesquisa.

### **3.2 O dicionário *Mi primer diccionario de ciencia* (2013)**

*Mi primer diccionario de ciencia* (MPDC), publicado em 2013, é uma obra infantil ilustrada em que a microestrutura de todos os seus verbetes é composta pelos códigos verbal e visual. A obra é uma versão em espanhol do dicionário *Petit diccionari de ciència*, fruto do projeto “Jugando a definir la ciencia” da Universitat Pompeu Fabra. A universidade, em parceria com escolas da educação básica, levantou um *corpus* produzido por meninos e meninas falantes da língua catalana. Durante a realização do projeto, as crianças escreveram narrativas breves para explicar as entradas dos verbetes e criaram desenhos para ilustrá-los conforme as suas concepções de mundo.

O projeto utilizou uma metodologia colaborativa e acumulativa para a construção do dicionário a partir do conhecimento científico das crianças. Para a escolha das escolas que participariam do projeto, foram apreciadas aquelas que compartilhavam características sociolinguísticas similares. Quanto ao nível linguístico dos participantes, foram adotados os critérios de familiaridade e de fluência na língua catalã. Quanto ao nível social das famílias, foi escolhido o critério de harmonização.

Com base nisso, foram selecionadas duas escolas conhecidas por seu espírito inovador e experimental no ensino da ciência e da língua. Os estabelecimentos de ensino estão inseridos em um ambiente social de falantes do idioma catalão que representa a língua materna de 85% dos alunos. As crianças matriculadas são de famílias que possuem um nível cultural e econômico médio alto, e cerca de 80% dos pais têm formação de nível superior.

De acordo com Estopà (2014), a escolha por esse tipo de escola se justifica pelo fato de que era necessário que os alunos pudessem se expressar por escrito já

na primeira série para produzir explicações cientificamente adequadas para os termos selecionados e trabalhados em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto. Assim, o *corpus* produzido serviria para a construção de definições completas e úteis para as demais crianças da mesma idade. Para o êxito da proposta de elaboração da obra lexicográfica,

[...] era mais adequado começar com meninos e meninas que, a priori, tivessem mais conhecimentos e um ambiente familiar mais culto, pois se sabe que nessas idades as concepções ou representações são fortemente influenciadas pelo nível de conhecimento e contexto histórico (Marín, 2003). Assim, não poderíamos trabalhar com crianças que elaborassem definições excessivamente simples do ponto de vista cognitivo, ou lexicalmente pobres, já que não serviriam para todos ou, até mesmo, precisaríamos de muito mais inputs<sup>40</sup> (ESTOPÀ, 2014, p. 579, tradução nossa).

Segundo o que consta no prefácio do MPDC, o projeto contou com a participação de 500 crianças com idade de cinco a oito anos, alunos de primeiro e segundo curso da educação primária (primeiros anos do ensino fundamental no Brasil) dos colégios Annexa – Joan Puigbert da cidade de Gerona e Sant Nicolau da cidade de Sabadell na Espanha, nos anos de 2009 a 2012. A partir do *corpus* levantado, uma equipe de profissionais liderada pela professora e diretora do projeto, Rosa Estopà, selecionou as definições e os desenhos mais específicos para as palavras que iriam compor os verbetes do dicionário, cuja capa visualizamos na Figura 28 (p. 82).

---

<sup>40</sup> No original: “[...] era más adecuado partir de niños y niñas que, a priori, contaban con más conocimientos y con un entorno familiar más cultivado, ya que es sabido que en estas edades las concepciones o representaciones están fuertemente influenciadas por el nivel de conocimiento e historia contextual (Marín, 2003). Así pues, no podíamos trabajar con niños y niñas que elaborasen definiciones excesivamente simples desde el punto de vista cognitivo, o bien lexicalmente pobres, ya que entonces aquellas no servirían para todos o, incluso, necesitaríamos muchos más inputs” (ESTOPÀ, 2014, p. 579).

**Figura 28 – Capa do dicionário MPDC**



Fonte: Estopà (2013).

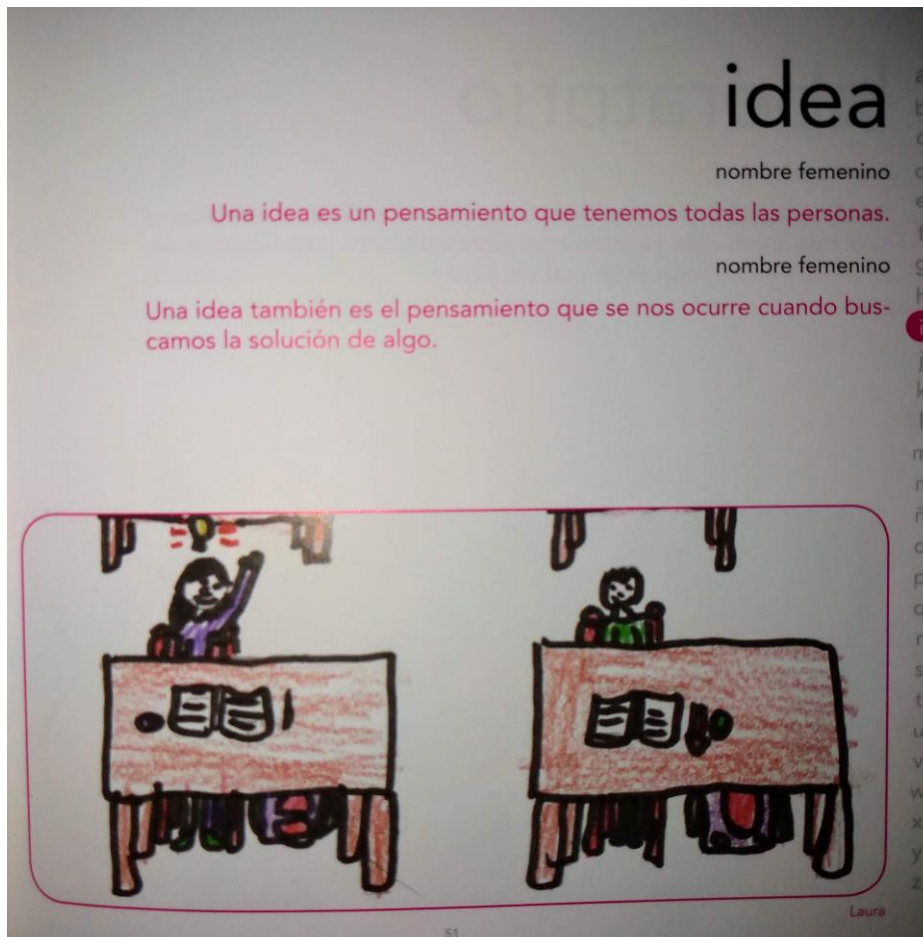
MPDC é um dicionário especializado que contém termos básicos da ciência e está destinado ao primeiro ciclo da educação primária na Espanha. No material anteposto, consta o prefácio no qual o consulente encontra a definição da palavra dicionário segundo a compreensão das crianças autoras, as informações relativas à construção da obra lexicográfica, à quantidade e a que tipos de palavras podem ser encontradas, assim como os agradecimentos a todos aqueles responsáveis pela produção da obra.

O material posposto oferece atividades aos usuários potenciais para que estes possam brincar de ser lexicógrafos ao definir uma palavra e fazer um desenho que represente essa definição. Além das atividades propostas para o desenvolvimento de habilidades lexicográficas, o consulente encontra nas últimas páginas da obra o *lemario* com as palavras dos verbetes em ordem alfabética.

A obra lexicográfica em questão é composta por 95 verbetes, dos quais 83 são substantivos e 12 são verbos, que estão distribuídos de forma alfabética e acompanhados por desenhos. Do total de verbetes, em torno de 25,3% apresentam

mais de uma acepção. A apresentação das informações microestruturais adota a respectiva ordem: palavra-entrada, classe gramatical, definição e desenho. Na Figura 29, visualizamos uma imagem de uma página do dicionário analisado:

**Figura 29 – Microestrutura do Verbetes-idea**



Fonte: Estopà (2013).

Para a organização dos elementos nas páginas, foram utilizados, como ordenadores estruturais, as cores e os recursos tipográficos. Na figura modelo acima, o modo verbal se encontra na parte superior da página e está alinhado à direita; a palavra-entrada está localizada no canto superior direito da página, aparece na cor preta e a fonte está em tamanho grande; as acepções estão na cor vermelha e em tamanho menor, estão separadas por espaços vazios e são antecedidas pela sua classificação morfológica de mesma fonte, porém na cor preta. Também visualizamos na lateral das páginas dos verbetes, sempre do lado onde se encontra a palavra-entrada, as letras do alfabeto organizadas do topo para a base, em que a letra

correspondente à inicial da palavra-entrada surge demarcada dentro de uma área na cor vermelha.

O desenho compõe o visual figurativo e está localizado na parte inferior da página, sua extensão corresponde ao tamanho dos espaços dedicados às acepções. Abaixo da imagem, do lado direito, possui a identificação da autoria do desenho. Por ser destinado a crianças em fase de aprendizagem, MPDC não apresenta visuais escriturais ou textuais; além disso, inexistem palavras-guia, posto que é inserido apenas um verbete em cada página.

### **3.3 A seleção do *corpus***

Tendo em vista que esta dissertação se propôs a compreender como as crianças autoras constroem a semiose entre texto e imagem no dicionário e que este está composto por 95 verbetes, dos quais 83 são nomes (20 polissêmicos + 63 monossêmicos) e 12 são verbos (04 polissêmicos + 08 monossêmicos), elegemos a regra da representatividade da AC (BARDIN, 2016) para a constituição do *corpus* por entendermos que esta regra dá conta da observância de padrões na obra.

Na representatividade, a escolha do *corpus* é feita por meio de uma seleção de amostras de dados do material a ser analisado. “A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2016, p. 127). Para obter uma amostragem satisfatória e visando ao equilíbrio nas análises dos verbetes, optamos – com base no critério das classes gramaticais presentes no dicionário – por selecionar 25% dos substantivos e 50% dos verbos. Assim, obtivemos a quantidade de 20 substantivos – dos quais 15 são monossêmicos e 05 são polissêmicos – mais 06 verbos – 03 monossêmicos e 03 polissêmicos –, totalizando 26 verbetes para estudo. No Quadro 6 (p. 85), especificamos cada verbete do *corpus* analisado.

**Quadro 6 – Planilha com dados dos verbetes do *corpus***

Nº.	Entrada	Pág.	Tipo de verbete	Classe gramatical
01	Aire	10	Monossêmico	Substantivo concreto
02	Asamblea	11	Monossêmico	Substantivo coletivo
03	Azúcar	13	Monossêmico	Substantivo concreto
04	Bisturí	15	Monossêmico	Substantivo concreto
05	Científico	22	Monossêmico	Substantivo concreto
06	Clima	25	Monossêmico	Substantivo concreto
07	Fuerza	47	Monossêmico	Substantivo abstrato
08	Memoria	59	Monossêmico	Substantivo abstrato
09	Microscopio	60	Monossêmico	Substantivo concreto
10	Muerte	63	Monossêmico	Substantivo abstrato
11	Ordenador	69	Monossêmico	Substantivo concreto
12	palabra	71	Monossêmico	Substantivo concreto
13	Razón	79	Monossêmico	Substantivo abstrato
14	Vacuna	102	Monossêmico	Substantivo concreto
15	Voz	110	Monossêmico	Substantivo abstrato
16	cráter	31	Polissêmico	Substantivo concreto
17	humano	50	Polissêmico	Substantivo concreto e adjetivo
18	idea	51	Polissêmico	Substantivo abstrato
19	luz	55	Polissêmico	Substantivo concreto
20	vida	104	Polissêmico	Substantivo abstrato
21	Concentrarse	26	Monossêmico	Verbo
22	Flotar	45	Monossêmico	Verbo
23	Tener razón	80	Monossêmico	Verbo
24	Conocer	27	Polissêmico	Verbo
25	Pensar	72 e 73	Polissêmico	Verbo
26	Votar	109	Polissêmico	Verbo

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4 Categorias analíticas

Para a análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa, aplicamos as seguintes categorias discriminadas a seguir:

a) As estruturas narrativa e conceitual, referentes à metafunção representacional da GDV de Kress e Van Leeuwen (2021) para compreender as ações e as experiências de mundo expressas nos desenhos;

b) As categorias de saliência, enquadramento e valor de informação, referentes à metafunção composicional de Kress e Van Leeuwen (2021) para estudar a configuração e a organização dos elementos imagéticos;

c) As relações lógico-semânticas de Elaboração (exposição; exemplificação), extensão e aprimoramento, referentes à taxonomia de expansão de Martinec e Salway (2005) para mostrar como a imagem representa o que está descrito na definição dos termos selecionados.

### 3.5 Procedimentos de análise

Considerando os objetivos traçados e as questões de pesquisa para este trabalho, como também as teorias adotadas, analisamos o *corpus* da seguinte forma:

Primeiramente, durante a fase de exploração do material, realizamos sucessivas leituras do *corpus* para a sua categorização, observância de padrões e compreensão das relações intersemióticas na obra;

Em segundo lugar, analisamos as imagens que compõem os verbetes selecionados quanto às estruturas narrativas e conceituais da metafunção representacional da GDV para examinar como as crianças constroem significados a partir de suas experiências e conhecimento de mundo;

Em terceiro lugar, analisamos as três categorias que realizam a metafunção composicional para examinar a articulação das imagens na microestrutura multimodal dos verbetes, com foco nos significados socialmente construídos que se estabelecem através do posicionamento, da saliência e da estruturação;

Em seguida, analisamos as definições (modo verbal) e as imagens (modo visual) para ver como os dois modos semióticos se relacionam e como se complementam segundo as categorias lógico-semânticas de expansão de Martinec e Salway (2005) para examinar como os sentidos são construídos por meio da interface dos modos presentes nas microestruturas selecionadas;

Posteriormente, comparamos as análises realizadas durante a fase exploratória com as análises em que foram empregadas as categorias analíticas da GDV e das relações lógico-semânticas de Martinec e Salway (2005) para, por fim, apresentar os resultados obtidos com a pesquisa.

Em toda as etapas de análise, os modos semióticos verbal e visual foram lidos, examinados e analisados para a interpretação dos significados produzidos nos verbetes do dicionário e, a partir dos resultados das análises, foram tecidas as considerações acerca do estudo empreendido.

Ilustramos com um quadro resumitivo – Quadro 7 (p. 87) – os momentos da pesquisa.

**QUADRO 7 – Resumo das diferentes etapas da pesquisa**

SEQUÊNCIA DA ETAPA	CORRESPONDÊNCIA NAS FASES DA AC	DESCRIÇÃO DA ETAPA
Primeira etapa	Pré-análise	Leitura detalhada do dicionário e definição do <i>corpus</i> da pesquisa
Segunda etapa	Exploração do material	Realização de várias leituras para compreender os fenômenos e descrevê-los;
Terceira etapa		Categorização dos dados a partir dos elementos presentes nos verbetes e de suas relações intersemióticas;
Quarta etapa		Análise das definições dos verbetes e das imagens de acordo com as categorias analíticas da GDV e do sistema de relações de Martinec e Salway (2005).
Quinta etapa	Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	Apresentação e discussão dos resultados alcançados com as análises.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção, realizamos a análise e discussão dos resultados desta pesquisa.



## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta seção do nosso trabalho, descrevemos e discutimos os dados analisados dos verbetes selecionados que compuseram nosso *corpus*. Esta seção está dividida em cinco subseções para a organização dos resultados alcançados conforme nossos objetivos específicos. Assim sendo, na primeira, acrescentamos a análise detalhada de oito verbetes; na segunda, apresentamos e discutimos as ocorrências dos significados representacionais nas composições; na seguinte, expomos os dados relativos aos significados composicionais nas páginas e nos desenhos do dicionário; na quarta, dissertamos sobre as relações intersemióticas encontradas nos verbetes; e, na quinta subseção, apresentamos a discussão acerca dos achados da pesquisa.

### **4.1 Análise de verbetes do dicionário**

Nesta subseção, apresentamos a análise de oito verbetes englobando as categorias das metafunções representacional e composicional da GDV e as categorias da relação lógico-semântica do sistema de relações de Martinec e Salway (2005).

Organizamos as informações da seguinte maneira: primeiramente, mostramos como o texto verbal se apresenta quanto à estruturação dos períodos, à presença de exemplos, participantes, processos e circunstâncias. Em seguida, analisamos os significados representacionais que evidenciam como as crianças representam os verbetes com base nas suas experiências de mundo. Depois, verificamos os significados composicionais que nos possibilitam entender como se organizam os elementos na composição imagética. Por último, analisamos as relações que se estabelecem entre texto verbal e visual para compreender os tipos de relações lógico-semânticas na orquestração de sentidos nos verbetes.

**Figura 30 – Verbete-Bisturí**



Fonte: Estopà (2013, p. 15).

No modo verbal do verbete da Figura 30, o sentido do objeto “bisturi” é construído a partir da relação de semelhança com outro objeto cortante (faca pequena). Na definição, está especificado quem pode manusear esse instrumento (médicos cirurgiões) e com que finalidade (cortar a pele e outras partes do corpo humano para fazer uma operação). Na estrutura verbal, portanto, o bisturi (circunstância de meio) é a ferramenta de trabalho dos participantes em um processo material do *fazer* expresso pelos verbos “operar”, “utilizar” e “cortar”.

Assim, para explicar o verbete, as crianças recorrem à comparação e apresentam a finalidade do uso do instrumento cirúrgico. Essa acepção pode ser esquematizada na seguinte estrutura lógica: *X é Y para realizar Z*, em que X representa a palavra-entrada, Y a definição básica (uma espécie de faca pequena) e Z a finalidade, que é cortar a pele durante uma operação.

Ao analisar o modo visual do verbete, quanto à metafunção representacional, observamos que os significados emergem de uma estrutura narrativa de ação transacional. Em um cenário que sugere uma sala de cirurgia (circunstância locativa), vemos, no centro da imagem, uma mesa sobre a qual a figura de uma criança deitada (participante representada) representa um paciente e ao seu redor estão presentes os atores das ações.

Posicionada no lado esquerdo da imagem, está a representação de uma médica cirurgiã de perfil que está em ação segurando um bisturi com as duas mãos, essa participante é o ator da ação e a sua meta é a participante representada no centro do desenho (ação transacional unidirecional).

No que se refere à metafunção composicional, percebemos que, para destacar o elemento que representa a palavra-entrada, foi empregado o recurso semiótico do tamanho. No desenho, o bisturi é retratado em tamanho grande, na cor marrom e com uma ponta em formato triangular (saliência).

Tendo em vista que cada modo possui suas *affordances* e que, portanto, dispõe de recursos semióticos distintos, na acepção da palavra-entrada, há uma referência ao tamanho pequeno do objeto, já na imagem ele é representado em tamanho grande para destacá-lo. Assim, esse recurso está empregado para chamar a atenção do leitor para o elemento principal da composição imagética, e as mãos da participante que segura o objeto são os vetores responsáveis pelo direcionamento do olhar do observador.

No lado direito da imagem, podemos perceber outra participante representada, a figura de uma profissional da saúde, uma mulher vestida em um macacão verde e um jaleco branco posicionada em ângulo vertical e na direção oposta aos outros participantes. Sua vestimenta sugere que se trata de uma enfermeira, enquanto que seu posicionamento na cena pode indicar que está saindo da sala após preparar a mesa de cirurgia e aplicar o soro na paciente, o que significa que ela também esteve hipoteticamente em ação transacional unidirecional.

Na imagem, o valor de informação é estabelecido na relação centro-margens. O centro evidencia a participante que é a meta das ações dos atores posicionados nas margens, com destaque para a margem esquerda que retrata o bisturi na mão da médica.

Nessa composição imagética, quanto à categoria de enquadramento, é possível notar que os elementos estão bem distribuídos no espaço, há uma simetria

no arranjo dos elementos representados no cenário, em que se percebe os espaços entre a mesa de cirurgia e as participantes nas margens, destacando cada informação. Também se torna evidente que a cor e o tipo da vestimenta dos atores os conectam e produzem o sentido de identidade da classe de profissionais da saúde. Essa estruturação tem o potencial de contribuir para o entendimento mais aprofundado da palavra-entrada.

Quanto às relações entre os modos, compreendemos que o desenho traz elementos que proporcionam uma compreensão mais detalhada da palavra-entrada, na medida em que mostra que há uma preparação antes da cirurgia, o que pode ser inferido pela representação da criança nua, deitada em uma maca e com o soro aplicado na veia. Assim, o desenho da Figura 30 detalha alguns dos procedimentos pré-operatórios necessários para o uso do bisturi, o que não está expresso no texto verbal. Entendemos, portanto, que essa informação expande o sentido do modo verbal em termos de circunstância de condição, ou seja, é preciso preparar o paciente para a cirurgia com o instrumento.

Tendo em vista que esse tipo de circunstância não aparece no sistema descrito por Martinec e Salway (2005), recorreremos ao trabalho de Unsworth (2006) para classificar este verbete no tipo aprimoramento *condicional*<sup>41</sup>.

---


<sup>41</sup> O tipo de circunstância de condição não foi mencionado por Martinec e Salway (2005). Porém, mais tarde, o professor e pesquisador Len Unsworth (2006), com base em suas pesquisas com texto e imagem, identificou outros tipos de relações, entre eles está o tipo de relação de condição (*enhancement condition*).

**Figura 31 – Verbetes-Científico**

**científico científica**

nombre masculino y femenino

Un científico o una científica es una persona que hace ciencia y trabaja en laboratorios, donde investiga y hace experimentos. Los científicos y científicas piensan, experimentan y buscan cosas nuevas y a veces también hacen inventos, como máquinas o aparatos electrónicos. Los científicos y científicas también enseñan lo que saben o experimentan con otras personas. Albert Einstein era un científico.



Queralt

22

Fonte: Estopà (2013, p. 22).

A acepção do verbete da Figura 31 é elaborada por meio de uma breve narrativa explicativa na qual a construção do significado da palavra-entrada ocorre numa sequência de informações que se apresentam como respostas às seguintes indagações: *quem* (uma pessoa), *o que faz* (faz ciência, realiza experimentos e constrói coisas como aparelhos eletrônicos) e *onde trabalha* (em laboratórios). O último período faz menção ao cientista Albert Einstein, um dos grandes nomes da Ciência.

No modo verbal, percebemos, ainda, uma estrutura oracional em que um participante (científico/a) realiza suas atividades laboratoriais por meio de processos

materiais do “fazer”, “investigar”, “buscar”, “experimental” e “ensinar”, e de processo mental do “pensar”.

Já o desenho inserido nesse verbete mostra, à esquerda, uma participante representada com um jaleco branco. Ela está posicionada de frente para o leitor/observador e o formato de sua boca evidencia um sorriso, o que pode simbolizar a satisfação pelo trabalho que desenvolve. O lado direito da imagem mostra dois tubos de ensaio sobre uma mesa, esses elementos sugerem que a participante está em um laboratório de pesquisa (circunstância locativa), contudo, ela parece não fazer nada com os artefatos.

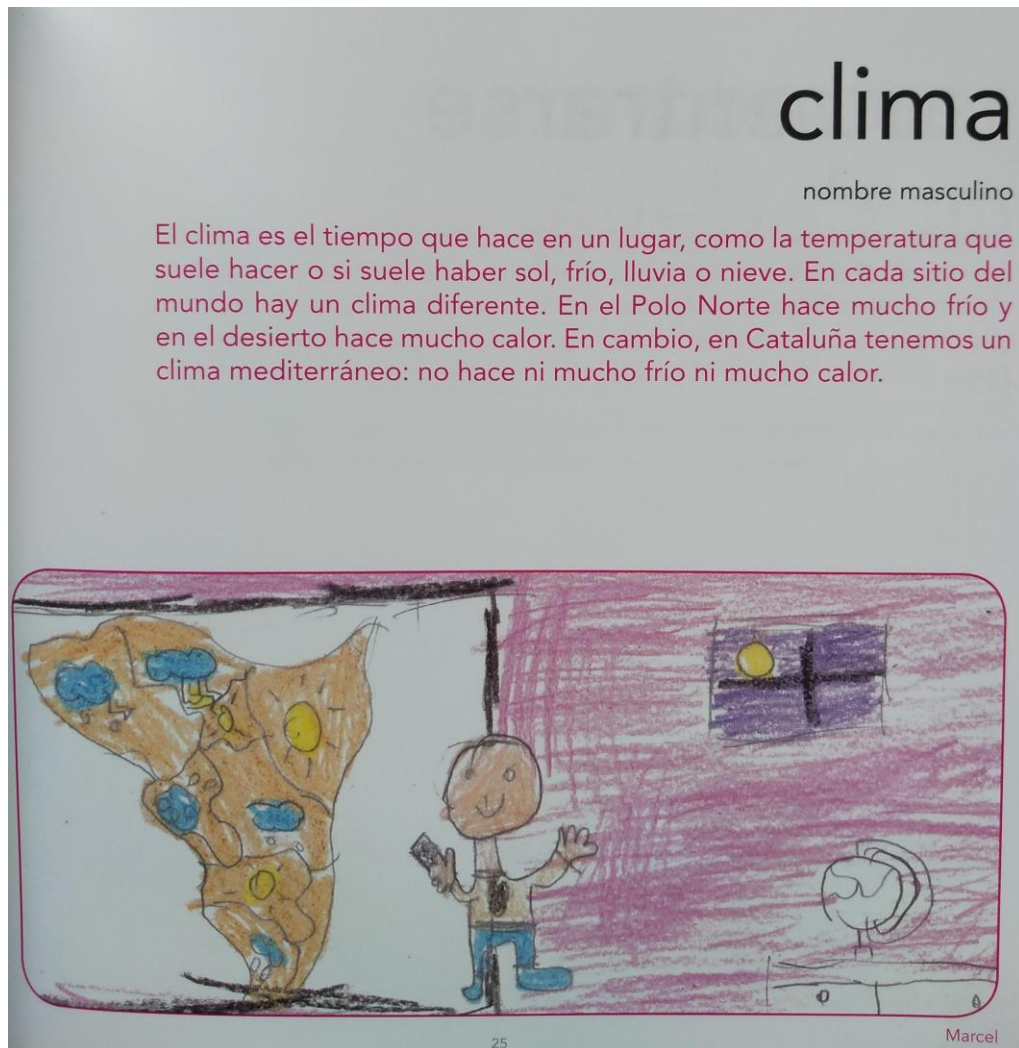
Assim, na perspectiva da SS, os significados representacionais nesse texto imagético decorrem de uma estrutura conceitual simbólica atributiva. Nessa construção, os tubos de ensaio e o jaleco branco funcionam como atributos simbólicos que nos permitem afirmar que a participante está retratada como uma cientista.

Quanto à categoria de saliência e de enquadramento da metafunção composicional, os significados são realizados por meio das cores empregadas na identificação dos elementos: o branco no jaleco para caracterizar a vestimenta dos cientistas, a cor rosa para mostrar os tubos de ensaio e as cores azul e roxa para as paredes do laboratório que emolduram o cenário. Além do emprego do recurso das cores para destacar os objetos, percebemos que a cientista retratada está posicionada em primeiro plano, deixando-a mais evidente como elemento que possui relação direta com a palavra-entrada.

Ainda com relação à organização dos elementos nessa composição, observa-se que a participante representada está posicionada no lado esquerdo da imagem, representando a palavra-entrada, enquanto os tubos de ensaio localizados no lado direito se referem aos instrumentos de trabalho (circunstância de meio). Assim, quanto ao valor de informação, temos a representação imagética de uma cientista como o dado e os artefatos disponíveis para a execução de ações como informação extra, ou seja, o novo.

Sob a ótica do sistema de relações de Martinec e Salway (2005), nessa composição, estabelece-se uma relação lógico-semântica de expansão por extensão, em que o verbal acrescenta informações ao outro modo quanto às ações que podem ser realizadas por cientistas e quanto ao nome de Albert Einstein como representante dessa profissão. Trata-se, portanto, de relação de extensão.

**Figura 32 – Verbete-Clima**



Fonte: Estopà (2013, p. 25).

Nessa composição, para explicar a palavra-entrada, as crianças associaram o clima à mudança de temperatura – que varia de acordo com a presença do sol, da chuva ou da neve – e às regiões do planeta – clima extremamente frio no Polo Norte e muito quente no deserto. As crianças espanholas também acrescentam uma informação que corresponde ao seu contexto local, “em Catalunha temos um clima mediterrâneo: não faz nem muito frio nem muito calor”. Assim, a explicação parte do entendimento do macroclima para o microclima, englobando diferentes situações climáticas que existem na Terra.

No modo visual, está retratada grande parte das informações presentes no verbal e esses dados informacionais são orientados por vetores que partem do participante representado no centro. No desenho, esse participante é um homem cuja

posição demarca a divisão do cenário em duas partes, seus braços são vetores que apontam para lados opostos. À esquerda, vemos um telão onde está projetado o mapa da região da Catalunha dividido por áreas ensolaradas e áreas com pancadas de chuva. À direita, está presente um globo terrestre em cima de um móvel, acima dele, no canto superior esquerdo, encontra-se uma janela de vidro dividida em quatro quadrantes, através dela é possível ver a representação do sol como uma bola com raios amarelos.

Essa composição imagética nos remete a dois cenários possíveis. Com base, principalmente, nos elementos inseridos no lado esquerdo, o primeiro cenário poderia ser um estúdio de gravação de um jornal televisivo (circunstância locativa) no qual um repórter aponta com um controle remoto para o mapa e apresenta a previsão climática para a região. A outra possibilidade seria uma sala de aula (circunstância locativa) onde um professor ministra uma aula de geografia, o que pode ser inferido pela presença do globo terrestre sobre a mesa, objeto comumente associado a ambientes escolares.

Com base nesses elementos, os significados representacionais emergem de uma estrutura narrativa na qual é possível distinguir dois tipos de processos. Um de ação transacional, em que o braço direito do participante no centro aponta para o mapa e o outro braço aponta para o sol através da janela, nessa estrutura o mapa e o sol são as metas; e um processo de ação não-transacional se considerarmos a direção do olhar do participante para fora da imagem, estabelecendo um elo imaginário com o consulente.

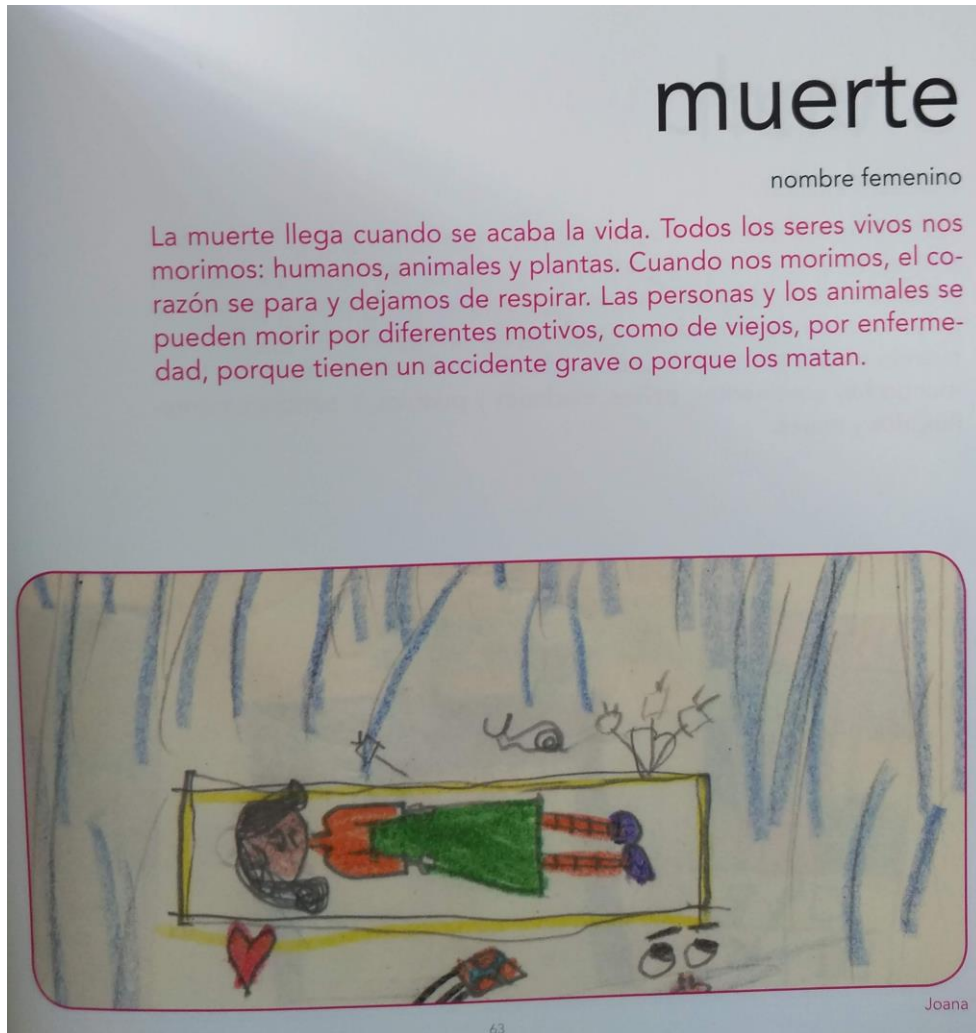
No tocante aos significados composicionais, as informações presentes no lado esquerdo representam as previsões climáticas nas diferentes cidades da Catalunha, enquanto que os elementos inseridos no lado direito retratam um clima específico de um local, possivelmente o da cidade onde se encontra o participante. Nessa composição, visualizamos, também, a função da cor como recurso de diferenciação do clima, isto é, azul para as nuvens carregadas de água e amarelo para o sol.

Nesse verbete, o modo visual se centra na apresentação do clima na região da Catalunha, seus processos evidenciam as diferenças climáticas nas cidades da região; no modo verbal, por sua vez, a explicação acerca da palavra “clima” engloba outras regiões da Terra, proporcionando ao consulente ter uma compreensão mais abrangente do verbete. Assim, a relação lógico-semântica entre esses modos,



conforme o sistema de Martinec e Salway (2005), é de extensão, em que o texto adiciona novas informações à imagem.

**Figura 33 – Verbete-Muerte**



Fonte: Estopà (2013, p. 63).

Na faixa etária dos participantes envolvidos na produção do MPDC, de cinco a oito anos, ocorre, segundo Piaget (1964), a transição do período pré-operacional para o operacional concreto, estágio em que a criança começa o processo de desenvolvimento intelectual.

Conforme Speece e Brent (1984), é durante essa transição que a maior parte das crianças saudáveis iniciam o processo de percepção acerca do conceito de morte e passam a caracterizá-lo com base em três componentes básicos: a

irreversibilidade (percepção da morte como fim da vida, irrevogável e permanente), a não-funcionalidade (entendimento de que as funções vitais cessam com a morte) e a universalidade (a morte sendo compreendida como um evento que ocorre com todos os seres vivos).

Na acepção da palavra-entrada “muerte”, logo no primeiro período, há uma relação de oposição entre morte e vida, “a morte chega quando acaba a vida”, em seguida, constata-se que o que está vivo morrerá, “todos nós seres vivos morreremos: humanos, animais e plantas”, afirmações que revelam o componente da universalidade.

Na sequência, com base em conhecimentos do campo da biologia, a morte é associada ao fim das funções vitais do corpo humano “quando morremos o coração para e deixamos de respirar”, que é referente ao componente da não-funcionalidade. O último período traz algumas causas da morte, quais sejam: “velhice, doença, acidente grave ou assassinato”. De acordo com Gesell (1971), é por volta de seis anos de idade que as crianças associam a morte com o ato de matar, com doenças e com velhice, é também mais ou menos nessa idade que surge a curiosidade por eventos como funerais e enterros.

Na análise da metafunção representacional, o modo visual revela uma estrutura conceitual em que se percebe o conceito de morte aprendido pela criança. Fávero e Salim (1995), em um estudo que envolveu a análise de desenhos de crianças que retratavam os conceitos de saúde, doença e morte, constataram que por meio de desenhos esses sujeitos podem revelar detalhes sutis que seriam difíceis de serem descritos pela linguagem verbal. Ademais, por meio de características, como a escolha da cor, elementos empregados na composição e tipo de traços para representar expressões faciais, é possível observar a presença de componentes da irreversibilidade, da não-funcionalidade e da universalidade que evidenciam o desenvolvimento cognitivo no indivíduo.

No desenho do verbete, a morte é identificada como um participante representado humano em um caixão no chão, essa composição imagética pode denotar o componente básico da irreversibilidade. Já a posição dos braços na lateral do corpo sugere rigidez muscular, que é uma característica da não-funcionalidade. Essa representação se caracteriza por ser conceitual, uma vez que há ausência de um vetor, de ação e de meta.

Nessa imagem, além da representação de uma pessoa falecida na sociedade ocidental, há o desenho de flores secas e de um caracol que não receberam o recurso semiótico da cor, o que também sugere a ausência de vida. Esses três elementos juntos parecem expressar o conceito de universalidade.

Na metafunção composicional, a organização dos elementos imagéticos expressa outros significados. Na figura, o corpo de uma menina em um caixão aberto ocupa o centro da imagem, o que sugere que a informação visual é estruturada no formato centro-margem. A posição e o tamanho desses elementos carregam a informação principal da composição; associados a esses, estão os desenhos situados nas margens. Na parte superior, encontram-se, no lado direito, um buquê de rosas secas e desfolhadas, no lado esquerdo, uma flor seca tombada no chão e, entre esses dois elementos, a representação de um caracol.

Enquanto os elementos posicionados na margem superior do desenho simbolizam a matéria morta (ou em decomposição), os elementos localizados na margem inferior retratam os sentimentos e as emoções. No lado esquerdo inferior, a figura de um coração pintado de vermelho nos remete ao sentimento de amor e de amizade. No lado direito inferior, os traços dos olhos e das sobrancelhas expressam tristeza, e o nariz e a boca vermelhos sugerem reações fisiológicas decorrentes do choro. Já no centro da margem inferior, o desenho de uma pipa<sup>42</sup> (*cometa* em espanhol) nos reporta ao sentimento de saudade pelas brincadeiras de outrora.

Alguns elementos da imagem, embora separados por espaços vazios e referentes a participantes distintos, estão conectados por estilos visuais. A boca da menina no caixão desenhada com um traço de curvatura em direção ao queixo e os traços dos olhos tristes posicionados próximos do caixão são recursos de conexão (estruturação fraca) que conferem uma rima visual e que sugerem ao consulente que a morte é triste tanto para quem falece como para os parentes e amigos da vítima.

Também estão presentes vários traços que se parecem com raízes ou galhos pintados na cor azul e que ocupam grande parte do cenário. Conforme Heller (2020, p. 24), a cor azul provoca no observador uma sensação de distância e profundidade, “nós associamos as cores às distâncias porque elas realmente mudam com a distância. [...] Todas as cores à distância se tornam mais tristes e azuladas,

---

<sup>42</sup> Papagaio, arraia e pandorga são alguns dos nomes encontrados para esse brinquedo no Brasil

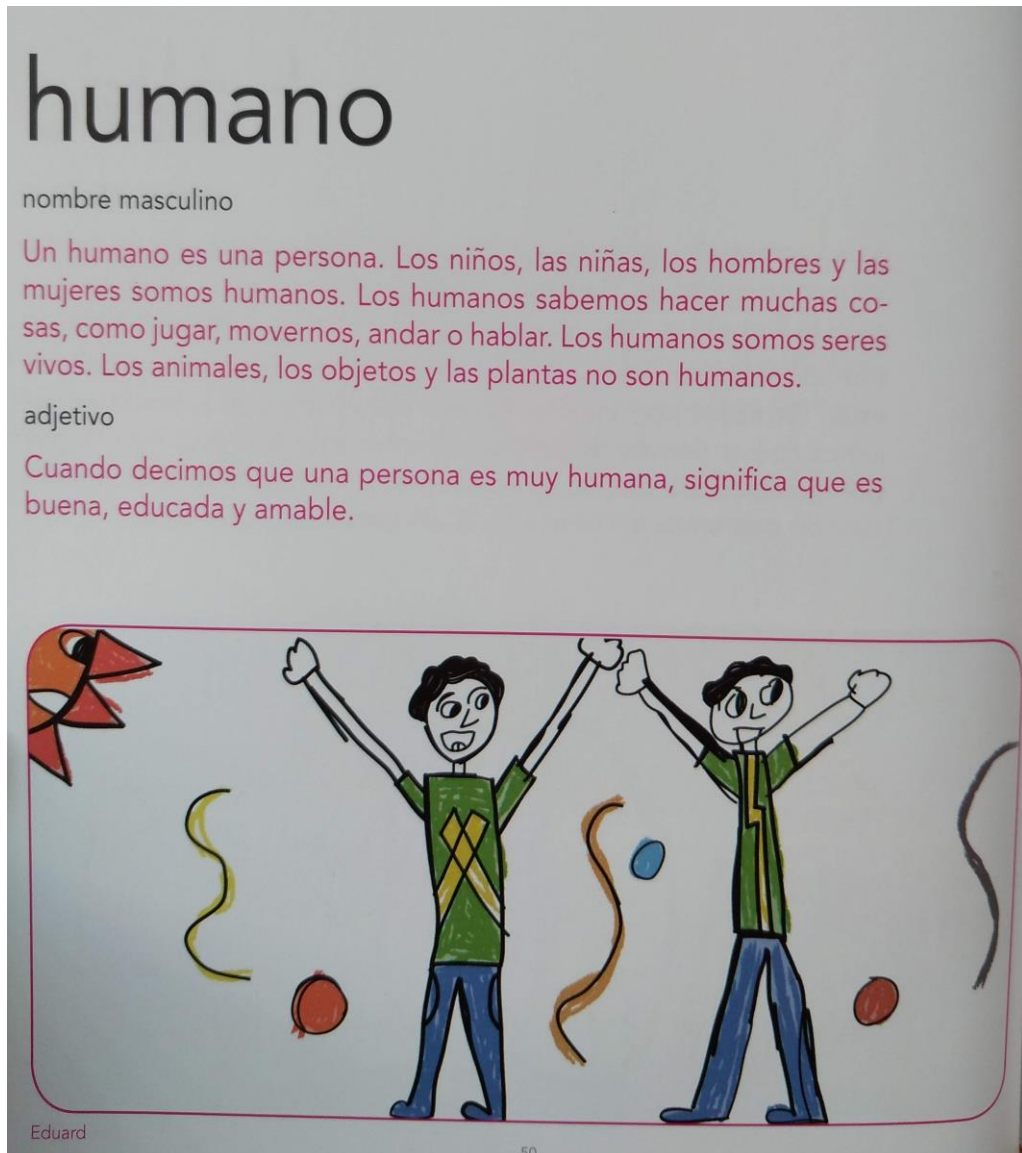
pois são recobertas por camadas de ar”, assentado nessa perspectiva, o ser humano se torna propenso a associar essa cor aos sentimentos de tristeza e de saudade.

Em suma, na composição imagética, os significados composicionais são expressos, principalmente, pelo tamanho e posição dos objetos e pelo uso do recurso das cores para retratar a matéria e os sentimentos. Os significados representacionais emergem de estruturas simbólicas que definem os participantes visualmente em termos do que eles significam, como em: o corpo deitado (ausência da força vital), o caixão no solo (símbolos do ritual fúnebre) e os olhos tristes (sofrimento decorrente da perda de um ente querido).

Nesse verbete, no que concerne à relação entre os modos, percebemos que enquanto os elementos verbais empregados na definição do conceito de morte são objetivos, isto é, não contém palavras que denotam sentimentos/emoções; os componentes imagéticos carregam referências a sentimentos ligados ao luto.

Com base no exposto, entendemos que há uma relação lógico-semântica de extensão, em que o desenho, além de apresentar elementos que expõem os componentes básicos, adiciona elementos que denotam a subjetividade por meio de traços que expressam as emoções da criança. Por outro lado, também há uma relação de aprimoramento causal, em que o verbal expande o visual ao acrescentar algumas causas da morte.

Figura 34 – Verbetes-Humano



Fonte: Estopà (2013, p. 50).

O verbete-humano está constituído por duas acepções, uma da classe dos substantivos e outra dos adjetivos. Para a primeira acepção, humano é sinônimo de pessoa, ser vivo. Ser um humano também implica ser capaz de realizar diversas ações, como jogar, andar (processos materiais) e falar (processo verbal). Já a segunda acepção constrói o sentido da palavra-entrada com base em processos comportamentais, ou seja, ser muito humano é ser bom, educado e amável.

No tocante ao modo visual, os significados representacionais são realizados por meio de estruturas narrativas. Os dois meninos (atores) posicionados em ângulo frontal, num plano aberto, olham em direção a algo fora da imagem (ação

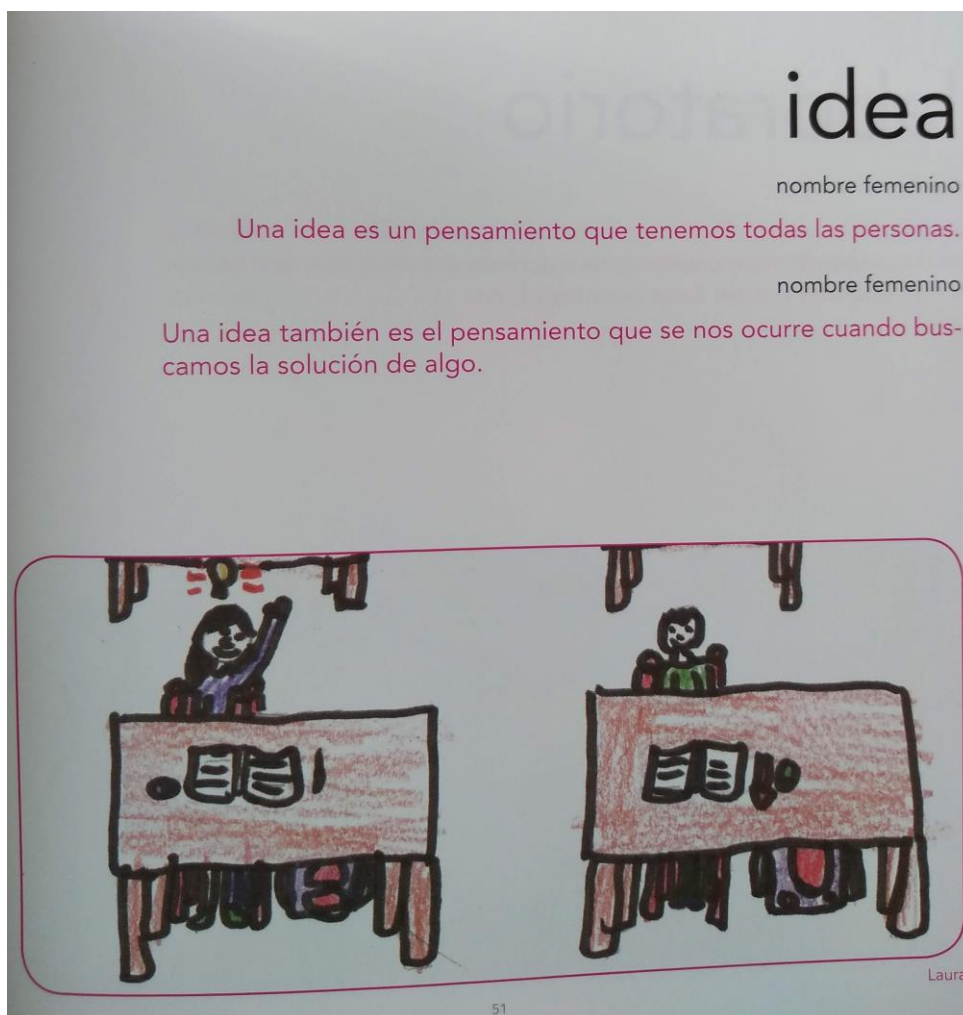
não-transacional). Os participantes representados no centro do desenho vestem camisa na cor verde e calça comprida na cor azul, a semelhança das vestimentas sugere que se trata de um uniforme. A posição de seus braços forma um “V” que pode simbolizar uma vitória. A composição desses elementos, juntamente com os balões e as fitas dispostos na cena, faz alusão à comemoração de uma vitória em um jogo esportivo coletivo.

Outro tipo de estrutura narrativa pode ser identificado na imagem. Trata-se de um processo reacional transacional no qual o sol (reator), posicionado no canto superior esquerdo, parece olhar (vetor) na direção dos participantes humanos (fenômeno), testemunhando a comemoração.

Na análise da metafunção composicional, percebemos que as cores e o modelo da vestimenta dos participantes são recursos de integração visual. Esses recursos, aliados à posição dos participantes que dividem a parte central da imagem, conferem à composição imagética uma estruturação fraca e, portanto, estabelecem uma conexão forte entre esses elementos. Nessa conexão, o fato de os atores se encontrarem no mesmo espaço e compartilharem a mesma situação nos possibilita afirmar que há uma identidade de grupo.

Quanto à relação entre os modos, percebemos que a imagem explicita algumas das informações descritas na primeira acepção no que se refere a dizer que humanos são pessoas que realizam ações. Tendo em vista que o enunciado lexicográfico traz novas informações quanto ao fato de os animais, os objetos e as plantas não serem humanos e que, já na segunda acepção, menciona tipos de comportamentos que caracterizam pessoas, entendemos que as acepções expandem o sentido da imagem em uma relação lógico-semântica de extensão.

Figura 35 – Verbete-Idea



Fonte: Estopà (2013, p. 51).

A primeira acepção do verbete logo acima define ideia como uma capacidade humana de pensar. Essa informação é expandida na segunda acepção ao dizer que se trata de um pensamento que surge quando se busca solucionar algo. Essa compreensão é retratada na imagem por meio de uma narrativa que apresenta um ambiente escolar (circunstância locativa) onde as participantes estão.

Na composição imagética, a lâmpada acima da cabeça da participante da esquerda simboliza a ideia. Esse elemento é uma metáfora visual muito utilizada em histórias em quadrinhos e em desenhos animados. Percebemos, também, que os traços na cor vermelha (saliência), ao redor da lâmpada, indicam a iluminação, isto é, um pensamento que surgiu sobre algum tema discutido durante a aula; além disso, esse conceito está ressaltado pela mão levantada da menina que representa o gesto

de pedir permissão para falar e que, ao mesmo tempo, funciona como vetor em direção ao topo da imagem onde está a lâmpada.

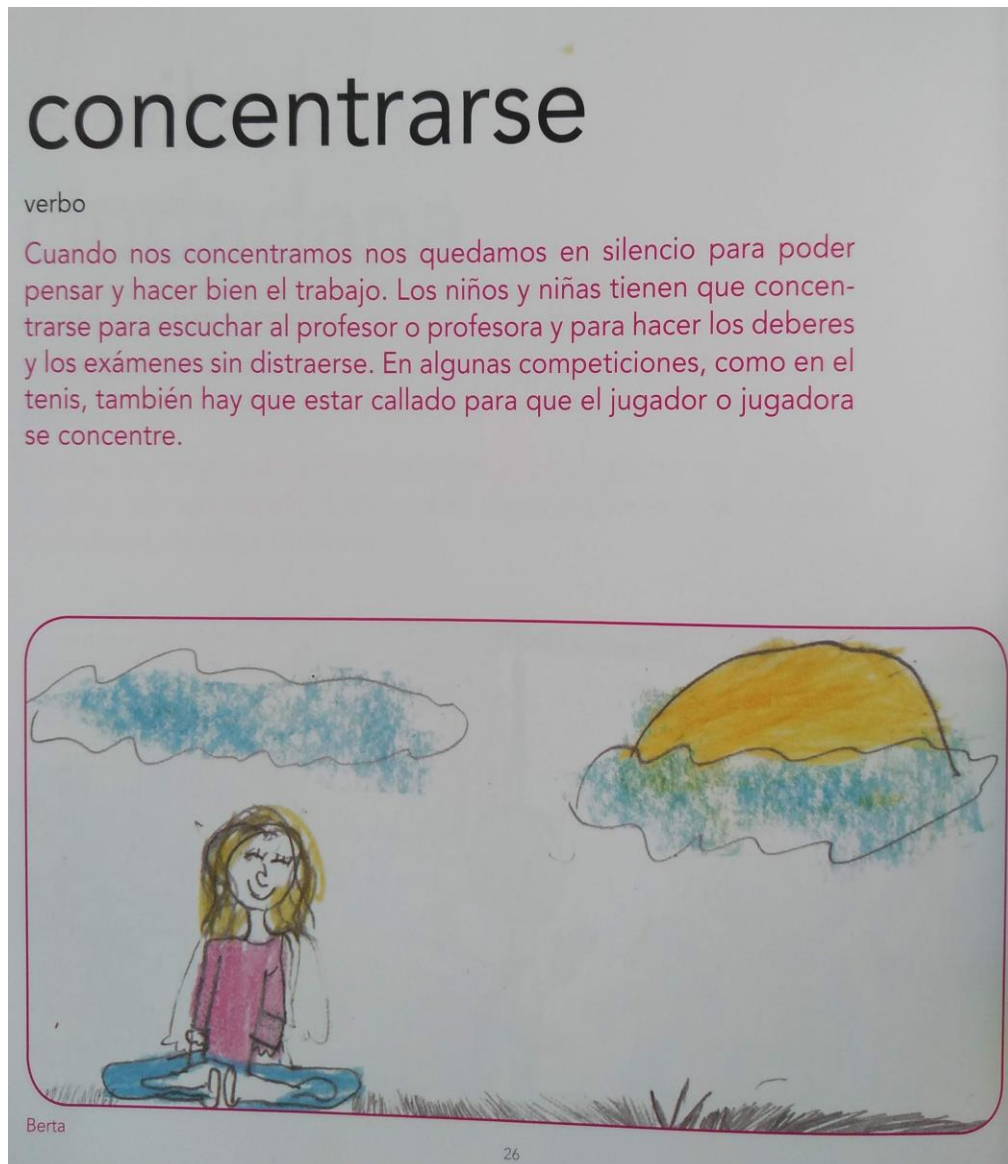
Na análise da metafunção representacional, observamos que a participante representada à direita (acompanhamento) parece não estar em ação/reação com a participante à esquerda, mas contribui para a composição da cena. Na imagem, é possível imaginar vetores que saem da linha do olhar das participantes em direção ao leitor. Esses vetores realizam uma estrutura narrativa de ação não-transacional.

No que concerne à metafunção composicional, percebemos que os cadernos, os lápis e as borrachas (circunstâncias de meio) sobre as carteiras posicionadas na horizontal e em fileiras separadas identificam o cenário escolar (circunstância locativa). A organização desses elementos imagéticos na página nos permite identificar uma conexão entre os materiais escolares, as carteiras e as participantes representadas (alunas) que compartilham o mesmo plano de fundo. Essa configuração caracteriza uma estruturação fraca e atribui às participantes o sentido de pertencimento a um grupo.

Em termos de relação texto-imagem, compreendemos que o modo visual qualifica e expande o modo verbal circunstancialmente. Trata-se de uma relação lógico-semântica de expansão por aprimoramento temporal (as ideias surgem durante as aulas), espacial (ambiente de sala de aula) e circunstâncias de meio (os materiais de estudo sobre as carteiras que as alunas utilizarão para realizar alguma atividade escolar).



Figura 36 – Verbete-Concentrarse



Fonte: Estopà (2013, p. 26).

No verbete da Figura 36, o texto verbal está organizado em períodos que descrevem situações nas quais é preciso concentrar-se para realizar determinadas atividades. A definição se centra no entendimento de que o processo mental da concentração tem início com o ato de ficar em silêncio e, para isso, é preciso isolar-se. Ademais, o processo de “concentrarse” está entremeado pelos processos de *pensar*, de *estar calado* e de *fazer algo sem se distrair*, como, por exemplo, estar concentrado para escutar os professores e para fazer as atividades propostas na aula.

No texto imagético, o desenho nos remete à técnica da meditação em postura de ioga. Nele os significados representacionais emergem de uma estrutura

conceitual simbólica sugestiva na qual a participante representada em pose de ioga (Baddha Konasana), num cenário com apenas elementos da natureza (grama, nuvens e o sol), parece ser praticante de ioga e/ou de meditação.

Quanto aos significados composicionais, percebemos, na estruturação do desenho, que os espaços vazios e a ausência de vetores que indiquem ações reforçam o sentido de estar em silêncio, que, segundo o que está expresso no primeiro e no último períodos da acepção do verbete, é um pré-requisito para que haja concentração.

No âmbito do valor informacional, assim como o lado esquerdo do desenho no verbete-científico (Fig. 31, p. 92) mostra a participante representada como a informação que denota o sentido da palavra-entrada e o lado direito apresenta novos elementos que adicionam significados à composição imagética; no verbete-concentrarse, o lado esquerdo mostra a participante representada como ator da ação de se concentrar que expressa o sentido da palavra-entrada e o lado direito traz elementos que contribuem para a produção de sentidos.

No que se refere aos elementos inseridos no lado direito do desenho do verbete-concentrarse, temos a figura do sol pintado de amarelo sobre uma nuvem na cor azul (saliência). Essa composição imagética nos remete à tranquilidade, à alegria e à energia necessárias para a prática da meditação. Nesse cenário, a paisagem da natureza (circunstância locativa) e a presença de apenas uma participante humana reforçam o entendimento expresso no texto verbal de que é necessário ficar em silêncio para estar concentrado.

Ao olharmos para as informações presentes nos dois modos, percebemos que a imagem corresponde apenas ao primeiro período da acepção. Os demais períodos contêm exemplos de situações que exigem concentração, como a sala de aula e o jogo de tênis. Assim, o modo verbal estende o sentido do modo visual ao adicionar novos dados informacionais relativos à necessidade de se concentrar para poder pensar, para realizar atividades escolares com foco e para a prática de atividades esportivas. Isto posto, concluímos que, nesse verbete, é estabelecida uma relação lógico-semântica de expansão por extensão.

Figura 37 – Verbete-Pensar



Fonte: Estopà (2013, p. 72 e 73).

Nessa composição, o verbete oferece três acepções para o verbo “pensar” que promovem um aprofundamento acerca das significações da palavra-entrada. A primeira acepção é formada por apenas uma oração que liga o processo mental de pensar à capacidade cerebral. Já na segunda e terceira acepções, pensar é sinônimo de outros processos mentais, como *refletir*, *lembrar*, *imaginar* e *crer*.

A composição imagética da Figura 37, quanto à análise da metafunção representacional, exhibe dois desenhos formados por uma estrutura narrativa mental. No desenho da direita, temos a representação de quatro participantes (experienciadores) em plano fechado, que estão sorrindo e mostram através dos balões de pensamento (fenômeno) cenas de ações que parecem ser lembranças de brincadeiras ou imaginação para o futuro. Essa estrutura nos remete aos exemplos descritos na terceira acepção, quais sejam: “Sara pensou que ganharia o jogo, ou que Martina pensa que quando se tornar adulta será atriz”.

Já o desenho da esquerda mostra, num plano aberto, um participante (experienciador) vestido em um uniforme de bombeiro, que usa botas, luvas e capacete como EPIs (equipamentos de proteção individual) de segurança para o exercício da profissão.

Nessa imagem, podemos observar que a mão direita do participante segura uma mangueira de diâmetro alargado pelo volume de água em seu interior, indicando

que o objeto atingiu sua capacidade máxima. À direita do participante, há um balão de pensamento que mostra uma mangueira de incêndio conectada a um extintor sobre rodas (fenômeno). Esses elementos nos reportam à segunda acepção da palavra-entrada por sugerir que se trata da necessidade de pensar durante o trabalho, refletir sobre algo ou, ainda, encontrar a solução para um problema.

Se examinarmos a composição dos elementos do desenho da esquerda (metafunção composicional), é possível afirmar que as informações estão organizadas da base para o topo (real e ideal). No desenho, a base focaliza a cabeça dos participantes como parte do corpo humano onde se originam os pensamentos e o topo apresenta os balões cujos conteúdos imagéticos evidenciam o plano das ideias, isto é, a subjetividade dos participantes.

Nesse desenho, a cor amarela na cabeça dos participantes chama a atenção do leitor (saliência) quanto ao uso do cérebro para pensar, como expresso no enunciado da primeira acepção. De acordo com Heller (2020, p. 86), desde as culturas antigas o amarelo está associado à inteligência, “No Islã, o amarelo-ouro é a cor simbólica da sabedoria. No simbolismo europeu antigo, o amarelo também é a cor da inteligência... pertence à cabeça”.

No que se refere à composição dos elementos do desenho da direita, quanto aos significados composicionais, podemos dizer que as informações estão dispostas da esquerda para a direita (dado e novo). O lado esquerdo mostra a mangueira de água como o elemento que acarretou o processo de pensar, enquanto que o lado direito exibe uma mangueira conectada ao extintor como o elemento resultante desse processo mental.

Ao compararmos os dois modos, percebemos que as duas imagens apresentam relações lógico-semânticas de projeção de ideia com os enunciados lexicográficos, posto que mostram uma representação mental aproximada do conteúdo das acepções.

Com a finalização dessa análise acerca dos oito verbetes quanto às metafunções representacional e composicional da GDV e quanto ao sistema de relações lógico-semânticas de expansão de Martinec e Salway (2005), apresentamos e discutimos, na próxima subseção, as ocorrências dos significados representacionais nas composições.

## 4.2 Significados representacionais nos verbetes

Conforme apresentado no aporte teórico que embasa esta pesquisa, seção terciária 2.3.1, a metafunção representacional se realiza pelas estruturas narrativas e conceituais. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2021), as imagens possuem a função de representar o mundo pela ótica do indivíduo. Assim, objetos, seres humanos e não-humanos, ações, fenômenos da natureza e conceitos abstratos podem ser representados por meio de imagens.

Nesta subseção, nosso foco é analisar a representação que os desenhos podem desempenhar para a compreensão dos verbetes e os sentidos potenciais que são construídos mediante o tipo de estrutura. Para isso, inicialmente, identificamos nos 26 verbetes selecionados as estruturas da metafunção representacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021), em seguida, resumimos os dados na Tabela 1 e, posteriormente, selecionamos alguns verbetes para exemplificar as ocorrências. Vejamos a Tabela 1 a seguir que ilustra os dados referentes às estruturas da metafunção representacional.

**Tabela 1 – Quantidade de imagens quanto ao tipo de estrutura**

<b>Estrutura</b>	<b>Quant.</b>	<b>%</b>
Conceitual Simbólica Atributiva	6	23,1
Conceitual Simbólica Sugestiva	3	11,5
Narrativa de Ação	13	50,0
Narrativa de Fala	2	7,7
Narrativa de Reação	1	3,84
Narrativa Mental	1	3,84
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

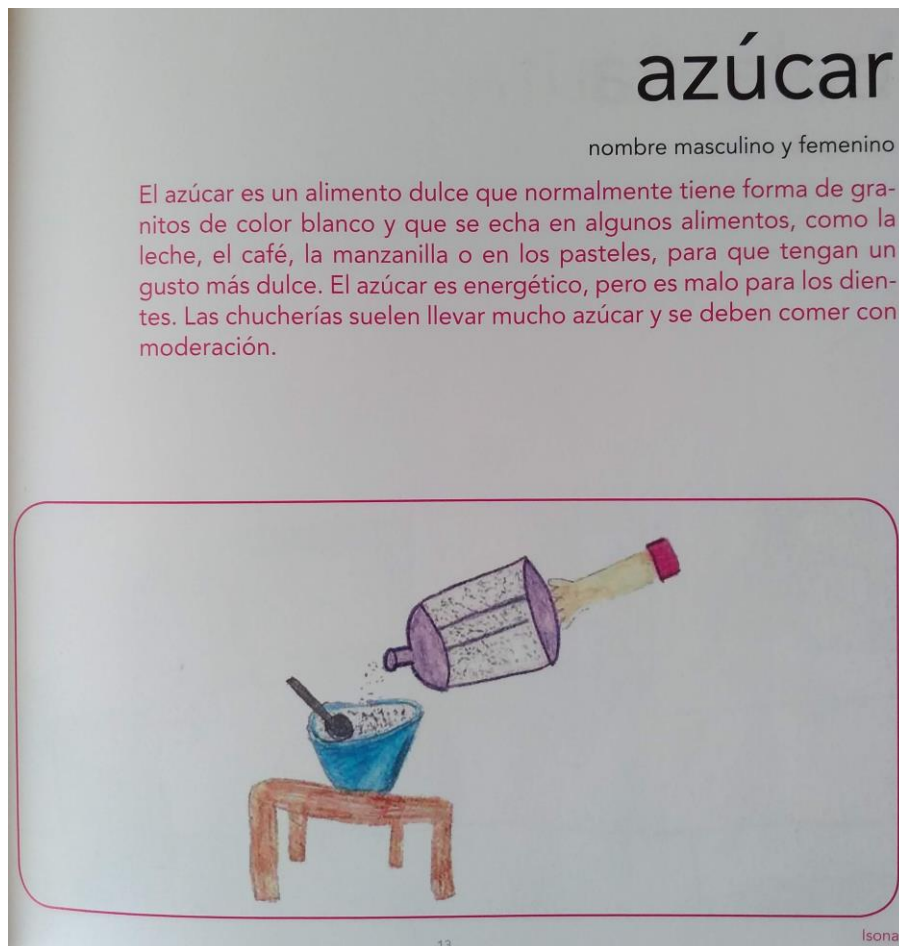
Ao examinarmos a Tabela 1, podemos verificar que as imagens constantes nos verbetes se organizam, em sua maioria (17 ocorrências – 65,4%), por meio de estruturas narrativas, com predominância da narrativa de ação com 13 ocorrências (50% dos verbetes).

Na estrutura narrativa, há a presença de um ou mais vetores que indicam processos de ação, de reação, de conversão, mental ou de fala. Nos verbetes analisados, não aparecem casos de processo de conversão. Na estrutura conceitual,

não se percebe a presença de vetores que indiquem ações, os participantes são retratados em termos de significação, classe ou estrutura; assim, as imagens podem apresentar processo conceitual simbólico, classificacional ou analítico. No *corpus* da pesquisa, não identificamos exemplos de processo classificacional e de processo analítico. Houve ocorrência apenas de representação conceitual simbólica atributiva e sugestiva (34,6%).

Os números expressivos de estrutura narrativa em relação à conceitual nos verbetes analisados podem significar a curiosidade que as crianças têm de saber como as coisas funcionam e a necessidade de explicar suas experiências por meio de narrativas explicativas. Na Figura 38, temos um exemplo de narrativa de ação evento, em que aparece apenas o braço (vetor) do participante responsável pela ação de adicionar açúcar ao alimento na tigela. A imagem retrata uma cena corriqueira na qual as pessoas, geralmente, põem açúcar nos alimentos para acrescentar um sabor adocicado.

**Figura 38 – Verbetes-Azúcar**



Fonte: Estopà (2013, p. 13).

Como podemos observar nessa composição (p. 109), além da criança construir uma estrutura narrativa para explicar o verbete, ela também emprega os recursos semióticos do tamanho, da cor e do contraste para destacar o elemento principal da composição imagética. Nesse sentido, observamos que o tamanho grande do açucareiro (saliência) em relação aos outros objetos, o foco atribuído aos grãos caindo sobre o alimento e o contraste entre a cor branca do líquido na tigela e a cor marrom dos pequenos grãos de açúcar intencionam conduzir o olhar do leitor para a representação da palavra “açúcar”. Nota-se também o braço do participante representado (ator) como vetor de ação sugerindo a ação de tocar e virar o açucareiro na tigela.

Vale ressaltar que as ilustrações que instanciam a estrutura narrativa acompanham palavras tanto da classe gramatical dos substantivos como da classe dos verbos. Em alguns casos, um mesmo desenho apresentou dois tipos de processos narrativos para a construção de sentidos, manifestando mais de uma possibilidade de leitura. Como no caso do desenho no verbete da palavra “clima” (ver análise na subseção 4.1, p. 94), no qual a presença de vetores em várias direções evidenciou uma certa complexidade na organização dos elementos, o que contribuiu para a produção de mais de um sentido no desenho.

No que se refere aos significados representacionais nos verbetes da classe dos substantivos, vimos que, naqueles verbetes que apresentaram uma estrutura conceitual, a cor e a posição dos participantes representados são os principais recursos semióticos responsáveis por realizar esse tipo de estrutura.

Conforme pontuam Kress e Van Leeuwen (2021), as cores podem realizar as metafunções no modo visual. Esse recurso semiótico pode ser usado para denotar pessoas, coisas e lugares, bem como identificar grupos de pessoas, lugares, coisas e ideias; assim sendo, a cor realiza os significados representacionais. Elas podem também criar contrastes que distinguem elementos ou produzem uma rima visual para formar uma unidade e construir coerência dentro de uma composição imagética no nível composicional.

Nos verbetes das palavras “científico” e “muerte” (ver análise na subseção 4.1), por exemplo, a cor empregada nos elementos que compõem o desenho e a posição deles constroem uma estrutura conceitual simbólica. No verbete-científico, a cor dos elementos e a localização do participante representado no cenário produzem os significados representacionais mediante uma estrutura conceitual simbólica

atributiva; por outro lado, no verbete-muerte, tanto a presença de cor nos componentes como a sua ausência em outros concorrem para a formação de uma estrutura conceitual simbólica sugestiva.

Em síntese, as categorias da metafunção representacional evidenciaram que os produtores das imagens constroem, na maioria dos desenhos, estruturas narrativas que apresentam crianças como participantes representados exercendo a função de identificar o elemento que possui relação direta com a palavra-entrada. Isso acentua o protagonismo dos produtores infantis e a sua participação na construção do conhecimento.

A seguir, apresentamos e discutimos os dados da pesquisa referentes à metafunção composicional tanto na configuração das páginas do dicionário como nos verbetes analisados.

#### **4.3 Significados composicionais nas páginas e nos verbetes**

Na metafunção composicional, os significados são produzidos pela organização dos componentes imagéticos no espaço da página (quanto às posições esquerda, direita, topo, base, centro e margens), pelo destaque dado aos elementos (que pode ser pelo tamanho, pelo posicionamento dos participantes em primeiro ou segundo plano, pela cor, pelo contraste, pela perspectiva etc.) e pela conexão ou desconexão entre os diferentes elementos na composição multimodal.

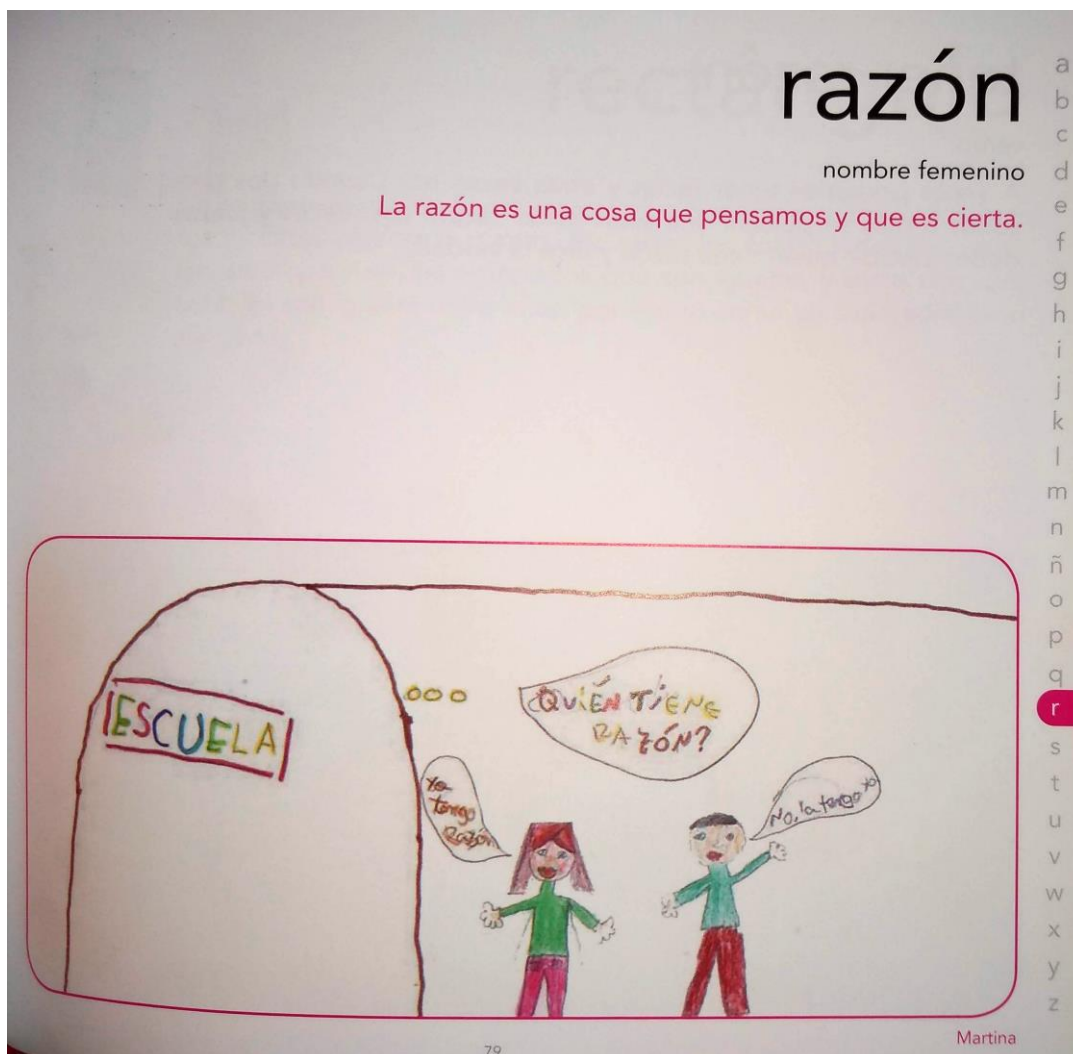
O dicionário MPDC apresenta a mesma organização espacial para todas as páginas dos verbetes. O padrão que permeia toda a obra é aparecer primeiro o modo verbal e depois o visual (valor de informação). Na parte superior da página, encontramos a palavra-entrada, a classificação morfológica e a acepção. Na parte inferior, está localizado o desenho que ilustra o verbete.

É importante pontuar que apesar de as crianças em fase de alfabetização não dominarem, ainda, o código escrito, este aparece no topo da página. Nessa configuração, está estabelecida uma hierarquia de leitura convencional na cultura Ocidental que ressalta a predominância do verbal sobre o visual na obra.

Vejamos um exemplo de como os elementos informacionais se organizam nas páginas dos verbetes.



Figura 39 – Verbete-Razón



Fonte: Estopà (2013, p. 79).

Como podemos perceber nessa composição, os elementos mais salientes da página são o alfabeto de navegação, a palavra-entrada, a classe gramatical, a acepção e o desenho. Para destacar esses componentes, foram utilizados os recursos semióticos da cor, do tamanho e do negrito.

O alfabeto de navegação na margem direita destaca a letra “r” na cor branca dentro de uma área na cor vermelha (saliência) para indicar que a palavra-entrada se inicia por essa letra, mantendo uma conexão visual com a acepção que está escrita com letra de mesmo tamanho, em caixa baixa e na cor vermelha. A palavra-entrada aparece em caixa baixa, tamanho grande e negritada para chamar a atenção do consulente para o início do verbete. A classe gramatical e a acepção se diferenciam pela cor preta e vermelha, respectivamente.

Nos casos dos verbetes com mais de uma acepção, o que diferenciam as acepções são a classificação morfológica e os espaçamentos entre elas (ver Figura 37 na subseção 2.1, p. 106). As imagens ilustrativas em todos os verbetes possuem a mesma característica de serem desenhos produzidos por crianças. Esses desenhos foram salientados pelo uso de cores e pelo tamanho dos elementos representados que exercem a função de diferenciá-los e contrastá-los visualmente.

A utilização desses recursos na composição tem, ainda, a função de localizar as informações na página e de construir caminhos de leitura. Segundo Nascimento (2018), a saliência conferida a uma obra lexicográfica por esses recursos assegura a leiturabilidade das páginas e proporciona conforto visual para a diferenciação das informações constantes nas páginas.

Quanto ao enquadramento nas páginas do dicionário analisado, verificamos que os retângulos emolduram os desenhos e os espaços vazios entre os blocos de informação mostram os limites entre eles. Conforme apresentado na seção terciária 2.3.3, as linhas de moldura são empregadas para diferenciar unidades de sentidos, isso caracteriza a categoria de segregação postulada por Kress e Van Leeuwen (2021).

Em todas as páginas do MPDC, há uma desconexão entre os elementos informacionais estabelecida pelos espaços vazios entre a palavra-entrada, a classe gramatical e a acepção do verbete. Além da diferenciação, o emprego desses recursos tem a função de organizar e de facilitar a busca por essas informações. No entanto, há também uma conexão entre blocos de informação resultante da cor. Nos verbetes polissêmicos, a cor vermelha empregada nas acepções produz uma rima visual que indica que são da mesma categoria, isto é, que formam o conjunto de acepções dispostas na página, possibilitando uma leitura vertical.

Diante do exposto, concluímos que o uso desses recursos de valor de informação, saliência e enquadramento nas páginas dos verbetes sugere uma configuração ordenada e harmônica que pode favorecer tanto o aprendizado dos termos lexicográficos como o interesse das crianças pela leitura da obra.

No tocante à metafunção composicional nos desenhos, foi possível perceber que tanto nos substantivos como nos verbos os significados produzidos são decorrentes, principalmente, da saliência, sendo os recursos semióticos da cor, do tamanho, do posicionamento, da forma e do contraste, além dos espaços vazios na

composição do desenho, os responsáveis pela construção dos significados nas imagens.

Na Figura 39 (p. 112), o sentido da palavra-entrada é construído mediante uma estrutura narrativa de fala que evidencia um diálogo sobre razão entre dois participantes representados e um participante que não aparece na composição imagética.

O modo visual, no caso, apresenta uma legenda inserida em um retângulo que funciona como identificador da circunstância locativa (escola). Com base nessa informação, inferimos que o participante que lança a pergunta “quem tem razão?” é, provavelmente, o(a) professor(a) dos dois participantes representados. Na interação entre eles, a menina é a participante que afirma ter a razão, enquanto o menino é aquele que contesta essa resposta ao proferir que é ele quem está com a razão.

Nessa imagem, os significados composicionais se realizam pelo valor de informação, pelo enquadramento e pela saliência. A informação inserida no lado esquerdo representa o dado, isto é, a instituição de ensino, algo já conhecido pelos estudantes, e os elementos presentes no lado direito representam o novo, ou seja, a palavra razão como foco da interação verbal, assunto que está sendo debatido em sala de aula.

Quanto à categoria de enquadramento no desenho, é possível afirmar que há uma estruturação forte, a linha que moldura a fachada da escola produz um efeito de sentido de segregação, posto que separa o espaço onde se encontram os estudantes (participantes representados) do espaço para o participante não representado, já que este não aparece na imagem, apenas o balão de fala que o representa.

As cores empregadas na composição imagética e o tamanho das letras exercem a função de destacar os elementos, conectando uns e diferenciando outros. As cores na vestimenta dos dois participantes representados na Figura 31 produzem o sentido de identidade de grupo, isto é, de serem alunos de uma mesma classe (estruturação fraca). Já as cores e os tamanhos utilizados na escrita dos textos distinguem os participantes quanto aos enunciados.

No balão de fala posicionado na parte superior do desenho, cada letra possui uma cor diferente que se conecta com as letras da palavra “escola”, produzindo uma rima visual. Já nos balões de fala dos participantes representados (as duas crianças), os enunciados apresentam uma fonte menor em relação ao enunciado

inserido na parte superior da imagem e se diferenciam pela cor vermelha sobre a escrita no balão de fala da menina e pela ausência de cor sobre a escrita a lápis na fala do menino.

Ao traçarmos uma linha imaginária na horizontal pelo centro do desenho, é possível ver que a posição dos balões de fala mostra uma hierarquia entre os dizentes. O balão na parte superior identifica uma voz de autoridade, enquanto os balões posicionados na parte inferior pertencem aos estudantes que estão sob a responsabilidade de um professor.

Além das categorias da metafunção composicional ajudarem a perceber o modo como os elementos estão organizados no espaço do desenho e os sentidos produzidos por eles, a análise dos significados composicionais contribui para perceber aspectos da subjetividade dos produtores e como eles entendem os conceitos. No verbete-muerte (p. 96), por exemplo, foi possível identificar por meio da cor, dos tipos de traços para a representação de expressões faciais e da posição dos elementos na imagem referências a sentimentos atribuídos à morte, corroborando os achados de pesquisas na área da psicologia que atestam que a criança é capaz de revelar por meio dos desenhos a sua subjetividade mais facilmente do que por meio da linguagem verbal (SPEECE; BRENT, 1984. FÁVERO; SALIM, 1995).

Além disso, o desenho infantil pode revelar diferentes aspectos das características sociais e psicológicas das crianças e a sua faixa etária. Por meio do desenho, os educadores podem notar o grau de maturidade da criança, o equilíbrio emocional e afetivo, assim como o estágio do seu desenvolvimento motor e cognitivo (ALEXANDROFF, 2010).

Tecidas as considerações acerca da metafunção composicional, discutimos na próxima subseção as relações lógico-semânticas que se estabelecem entre os modos no verbete, segundo as categorias de expansão e de projeção de Martinec e Salway (2005).

#### 4.4 Relações intersemióticas nos verbetes

De acordo com Pontes (2009), as imagens nos dicionários têm a função de ilustrar conceitos, visando esclarecer e complementar as definições das palavras, principalmente nos casos em que o texto verbal, por si só, não produz uma explicação satisfatória. Nesse sentido, no prefácio do dicionário MPDC, é ressaltado que os desenhos inseridos na obra têm a função de complementar a explicação das palavras-entrada.

O estudo empreendido para entender as relações entre os modos semióticos do dicionário MPDC teve início com a leitura do modo verbal para o reconhecimento da organização dos enunciados das acepções. Buscamos identificar a estrutura dos períodos e como as definições são construídas, levando em consideração os participantes das ações, os processos, as circunstâncias e, ainda, se havia referência a outros termos da ciência.

Quanto à classificação dos processos na língua escrita, baseamo-nos no sistema de transitividade da GSF. Conforme dito na subseção 2.3 desta dissertação, na dinâmica da transitividade, os participantes constroem experiências por meio de processos que se realizam na linguagem por grupos verbais. Halliday (1978) apresentou seis tipos de processos: o verbal, o mental, o comportamental, o material, o existencial e o relacional.

No verbal, o dizente produz uma fala direcionada a um participante (dizer algo). O mental está relacionado ao mundo interior, isto é, à cognição, à percepção, à emoção e ao desejo do experienciador (pensar, ver e sentir). O comportamental representa as manifestações externas de algo que ocorre internamente relacionadas a processos da consciência e de estados fisiológicos (comportar-se). No material, o ator age no mundo material por meio de ações físicas (acontecer, criar, mudar e fazer). O existencial representa os mais variados tipos de existência relacionados ao ser e ao existir. O relacional se refere ao valor atributivo e identitário, nesse processo (ter), o portador é identificado por um atributo, característica ou valor (ter um atributo, ter uma identidade ou simbolizar algo).

Na análise dos processos nas acepções dos verbetes, verificamos que há uma maior ocorrência de processos materiais (96% dos verbetes) para designar ações físicas, tais como nas seguintes orações retiradas dos verbetes analisados:

1) Os cirurgiões [ator] utilizam o bisturi para **cortar [processo material]** a pele e alguma parte do corpo humano (verbetes-bisturi);

2) Um computador é uma máquina eletrônica que se utiliza para **trabalhar, guardar** informações e para **jogar [processos materiais]** (verbetes-ordenador);

3) Os cientistas [ator] costumam **utilizar [processo material]** os microscópios nos laboratórios (verbetes-microscópio).

Já a segunda maior ocorrência foi de processos relacionais atributivos (85% dos verbetes) empregados para caracterizar, qualificar algo ou alguém. Para exemplificar, eis alguns trechos traduzidos do *corpus*:

1) O ar **é [processo relacional atributivo]** transparente e não têm cor (verbetes-aire).

2) Quando dizemos que uma pessoa **é [processo relacional atributivo]** muito humana, significa que **é [processo relacional atributivo]** boa, educada e amável (verbetes-humano);

3) A voz pode **ser [processo relacional atributivo]** aguda ou grave (verbetes-voz).

No enunciado das acepções, foi possível perceber também que em alguns dos verbetes a definição está organizada em torno de uma estrutura lógica que esquematizamos como *X é Y para realizar Z*, em que X representa a palavra-entrada, Y a definição básica e Z a utilidade. No verbete da palavra “ordenador”, por exemplo, a explicação segue a seguinte linha de raciocínio: X (computador) é Y (uma máquina eletrônica que tem uma tela, um teclado alfanumérico e um mouse) que realiza Z (serve para trabalhar, guardar informações, jogar, enviar e-mails, escutar música, ver vídeos). Essa estrutura parece evidenciar a maneira como as crianças são expostas ao conhecimento, isto é, como acontece o processo de ensino-aprendizagem.

Já em alguns dos enunciados lexicográficos (acepções das palavras “científico” e “vacuna”), a narrativa explicativa parece ser uma sequência de respostas para perguntas, a saber: *como, quem, o que, para que e onde*. Essa sequência no verbete-vacuna traz a seguinte explicação: “Vacina é um líquido que o(a) médico ou o(a) enfermeiro(a) injeta no nosso braço com uma seringa”.

De modo geral, as definições apresentam escopo, contexto e exemplo, com predominância de explicações baseadas em situações que ocorrem no contexto escolar, como marcar assembleia para reunir professores e alunos com o intuito de

tratar de indisciplina dos alunos, memorizar poemas para recitação, concentrar-se para escutar os professores e para fazer os exercícios em sala de aula.

Após a leitura das acepções e feitas as análises dos desenhos com base nas categorias representacional e composicional da GDV, partimos para averiguar como os modos verbal e visual se relacionam para produzir sentidos e formar um todo coerente, segundo as categorias do sistema de relações texto-imagem de Martinec e Salway (2005). Em seguida, condensamos os dados na Tabela 2 e depois selecionamos alguns verbetes para exemplificar as ocorrências.

**Tabela 2 – Quantidade de imagens quanto às relações lógico-semânticas**

<b>Relações lógico-semânticas</b>	<b>Quant.</b>	<b>%</b>
Aprimoramento	4	15,4
Elaboração por exemplificação	5	19,23
Elaboração por exemplificação e Aprimoramento	1	3,84
Extensão	11	42,3
Extensão e Aprimoramento	1	3,84
Extensão e Elaboração por exemplificação	2	7,7
Projeção de ideia	1	3,84
Projeção de locução	1	3,84
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao examinarmos a Tabela 2, percebemos que a maior ocorrência das relações intersemióticas é da categoria de extensão. Conforme explanado na seção terciária 2.4.2, na extensão, um dos modos contém uma nova informação que ultrapassa os dados presentes no outro modo, esse elemento informacional extra pode ser em termos de participantes, de processos e/ou de circunstâncias.

Durante o estudo das relações lógico-semânticas entre os modos, pudemos observar que 53,8% (14 ocorrências) dos verbetes estão relacionados semanticamente por meio da categoria de extensão. Nos casos analisados, foi possível perceber que esse tipo de relação possui nuances em algumas das composições multimodais. No verbe da palavra “memoria”, contido na Figura 40 (p. 119), por exemplo, surgiram informações de sentido oposto que foram acrescentadas para complementar a explicação.

**Figura 40 – Verbete-Memoria**



Fonte: Estopà (2013, p. 59).

Na Figura 40, a análise da composição imagética evidenciou que a criança entende o significado do verbete na relação com uma ideia oposta. Para clarificar o sentido da palavra “memoria”, a criança representou dois participantes com características distintas (elefante x mosquito), essa relação é esclarecida pelos textos inseridos no desenho. O elefante está identificado pela palavra “memoria” e o mosquito está conectado à frase “poca memoria” por uma seta (vetor).

Nessa composição, a base do desenho corresponde à informação expressa pelo enunciado lexicográfico e o topo contém a informação extra que faz alusão a uma expressão idiomática da língua espanhola (ter memória de mosquito).

De acordo com Yougsheng e Luque Durán (2017), algumas expressões são baseadas em conhecimentos universais compartilhados por diversas sociedades e culturas. Trata-se de comparações estereotipadas que envolvem características de coisas ou seres de valor universal e que, portanto, estão presentes em diversos países ou são de fácil compreensão ao serem traduzidas para outros idiomas.



Assim, a explicação da palavra “memoria” por meio do texto verbal e do visual revela não somente conhecimentos do campo da biologia, como também a capacidade cognitiva da criança de correlacionar informações complexas e de extrair do contexto de cultura conhecimentos para a composição do desenho ilustrativo.

Nos verbetes polissêmicos dos substantivos, percebemos que o desenho retrata as duas acepções em apenas 1 (ver análise do verbete-idea, p. 102) dos 5 verbetes, nos demais é preciso ler os enunciados para entender a que imagem a acepção corresponde.

Nos verbetes polissêmicos dos verbos, do total de 3 verbetes, 2 são formados por duas acepções e um desenho. Neles, assim como nos substantivos, é preciso ler o texto verbal para fazer a associação com o texto visual. Já no verbete-pensar (ver análise na subseção 4.1, p. 106) aparecem três acepções e dois desenhos que se relacionam por projeção de ideia.

Ainda no que se refere aos verbetes polissêmicos, é oportuno esclarecer que a obra não utiliza recursos visuais que referenciem desenho e acepção. A Figura 41 (p. 121) mostra um exemplo desse tipo de verbete, no qual o desenho se relaciona semanticamente com a segunda acepção.

**Figura 41 – Verbete-Luz**



Fonte: Estopà (2013, p. 55).

O verbete da Figura 41 contém duas acepções para a palavra-entrada “luz”. A primeira a concebe como sinônimo de energia emitida por fontes primárias como o sol. Já a segunda descreve a luz como um objeto cuja fonte de energia é a eletricidade, como as lâmpadas, as luminárias e os postes de iluminação pública.

O desenho que compõe esse verbete constrói uma estrutura conceitual simbólica atributiva por mostrar a representação de uma lâmpada incandescente emitindo energia luminosa. Nessa figura, visualizamos uma ampola de vidro com o filamento de tungstênio em seu interior e, ao redor da lâmpada, na cor amarela, um halo que se destaca pelo tamanho da sua circunferência luminosa (saliência). Como podemos perceber, a imagem se refere apenas à segunda acepção por retratar a luz como objeto que permite iluminar os ambientes quando conectado à corrente de energia elétrica.

No que se refere à segunda maior ocorrência de relações lógico-semânticas nos verbetes, que é a elaboração por exemplificação, a Figura 41 ilustra

esse tipo. Nessa composição, é estabelecida uma relação de expansão por exemplificação, em que o texto da segunda acepção é mais geral do ponto de vista que se configura como uma categoria e o desenho é um exemplo dessa categoria.

A terceira ocorrência foi a expansão por aprimoramento, nela tivemos casos dos três tipos apresentados por Martinec e Salway (2005), isto é, temporal, espacial e causal. Na pesquisa surgiu, ainda, um caso de aprimoramento condicional no verbete-bisturí (ver análise na subseção 4.1, p. 89). Esse tipo de relação foi apontado pelo pesquisador Unsworth (2006) em suas pesquisas.

Neste trabalho não evidenciamos casos de elaboração por exposição, posto que em todos os verbetes em, pelo menos, um dos modos surge alguma informação extra que expande o sentido da palavra-entrada, seja através de processos, de participantes e/ou de circunstâncias, seja apenas por tornar mais específico o sentido do outro modo.

Ainda no que se refere às relações intersemióticas, foi possível categorizar alguns dos verbetes em mais de um tipo de relação. No verbete-palavra (ver imagem no Anexo L, p. 147), ocorreu a relação de elaboração por exemplificação (imagem mais específica que o texto da acepção) e de extensão (o texto contém outras informações em termos de processos). No verbete-luz (Figura 41, p. 121), são estabelecidas as relações de elaboração por exemplificação (modo visual mais específico) e de aprimoramento espacial (modo verbal acrescenta circunstância locativa). Isso revela que os dois modos produzem uma sinergia capaz de oferecer um entendimento mais amplo e significativo dos verbetes, o que pode contribuir com o letramento dos potenciais consulentes nos primeiros anos da educação básica.

Podemos ressaltar ainda com este estudo que, na maioria dos verbetes, no modo verbal, o que mais se destacam são os exemplos inseridos nas acepções, pois remetem a situações da vida escolar das crianças autoras. No modo visual, o que está mais ressaltado é o fato de que quando há, pelo menos, um participante humano, em sua maioria, ele é representado como uma criança. Isso evidencia o protagonismo das crianças como autoras dos textos verbais e dos desenhos e como participantes representados nesses modos.

Os elementos presentes na composição do desenho mostraram, ainda, que as crianças trazem conhecimentos do seu entorno para as explicações dos verbetes. Essa construção de sentido, a partir do contexto do produtor, está presente tanto no modo verbal como no visual. Além disso, foi possível identificar que tanto nos textos

como nas imagens a explicação dos sentidos das palavras é elaborada com base em exemplos oriundos do contexto de cultura e do contexto de situação.

Na subseção 4.5, tecemos uma discussão acerca dos resultados da pesquisa.

#### **4.5 Discussão dos resultados**

Este estudo explorou os significados representacionais e composicionais dos verbetes selecionados da área de ciência e elaborados por crianças do ensino fundamental de uma escola da Espanha. Também analisamos como os modos verbal e visual se relacionam na construção de sentidos dos verbetes. Os resultados indicam que as crianças são agentes ativos na construção dos significados representacionais e composicionais para retratar o que está representado verbalmente, alinhando a uma perspectiva sociossemiótica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, KRESS, 2010), que pressupõe que as crianças são por natureza visuais e que conseguem com seus desenhos mostrar seus conhecimentos aprendidos nas aulas de ciência e suas experiências de mundo.

Na metafunção representacional, ficou evidente que há a ocorrência de vários significados narrativos (ação, reação, mental e verbal), porém os processos de ação transacional unidirecional foram majoritários, em que há um ator realizando uma ação em direção a uma meta. Constatamos também que nos processos conceituais, o sentido produzido pelas crianças autoras foi o simbólico atributivo e sugestivo nos verbetes, com predomínio do tipo atributivo, em que o desenho complementa e esclarece conceitos de itens lexicais com referente concreto ao apresentar uma significação aproximada do objeto que representa no mundo material.

Na metafunção composicional, as crianças revelaram saber usar o espaço visual para conectar elementos na imagem e assim produzir sentidos percebidos por meio da saliência, do uso de cores, da disposição de elementos na imagem e da disposição dos modos semióticos verbal (definições dos verbetes) e visual (desenhos elaborados pelas crianças) em que o modo verbal sempre ocorreu na parte superior da página e o modo visual na parte inferior da imagem, revelando que a primazia do modo verbal ainda ocorre nos materiais didáticos com o intento de ensinar.

No que se refere ao uso das cores nos desenhos, as crianças utilizaram esse recurso semiótico como um marcador de identidade ao construir representações

do mundo (função ideacional de Halliday) e ao conferir um atributo simbólico a um participante representado (processo conceitual simbólico da metafunção representacional de Kress e Van Leeuwen). Nos desenhos, também ficou evidente a relação estabelecida entre cor e afeto, a cor ligada às emoções humanas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, VAN LEEUWEN, 2011).

Além disso, a cor foi empregada nas páginas dos verbetes como recurso semiótico para construir textualidade, isto é, para relacionar e contrastar visualmente elementos na composição e, assim, conferir coesão para a obra, produzindo os significados composicionais.

A saliência nos desenhos – coloridos e bem distribuídos no espaço topológico das páginas, colocando em evidencia os elementos imagéticos para o consulente – e a saliência no texto verbal – repetição das cores, mesma tipografia nas aceções e tamanhos específicos para as letras de cada parte que compõe a microestrutura do dicionário – criaram uma rima visual, estabelecendo uma composição multimodal harmônica. Dessa forma, os modos verbal e visual se complementaram para a veiculação dos significados dos verbetes na obra, proporcionando o que os autores da GDV chamaram de intersemiose entre escrita e imagem.

No modo verbal, a análise das escolhas linguísticas para a estruturação do texto das aceções nos verbetes exprimiu a maneira como as crianças aprendem a explicar as coisas e as ações no mundo, em que a organização das palavras segue a ordem direta de construção oracional da língua espanhola: sujeito, verbo e predicado, o que compreende a sintaxe natural com que se estabelece a comunicação humana.

Quanto à inter-relação entre modo verbal e visual, os resultados revelaram que os dois modos semióticos tendem a representar significados que se relacionam, especialmente nos casos de verbetes com uma aceção apenas e pertencente à categoria de substantivo concreto. Nos casos de verbetes que pertencem a classe de substantivo abstrato (ex.: ideia, morte) ou verbos (pensar) com mais de uma aceção, essa relação nem sempre é de correspondência unívoca; o que percebemos é que o modo visual representa apenas uma parte dos significados retratados no modo verbal, caracterizando uma relação lógico-semântica por extensão (MARTINEC; SALWAY, 2005) servindo o propósito de apresentar e compartilhar conhecimento para os leitores.

Com as análises tanto das construções dos textos verbais como das produções dos desenhos, ficou constatado que as relações semânticas estabelecidas entre os modos semióticos aconteceram quando:

- As acepções e os desenhos apresentavam ideias semelhantes e articuladas – texto e imagem fazem referência à palavra-entrada de maneira a reforçar os significados expressos em ambos os modos;
- Ideias diferentes e complementares – os significados dos itens lexicais presentes nas acepções agregam sentidos informacionais aos elementos constituintes dos desenhos e vice-versa (ex.: memória, morte), criando uma sinergia multimodal que expande a compreensão da palavra-entrada, atribuindo novos sentidos ao verbete.

Tanto na produção escrita como na construção dos desenhos, ficou evidente a inserção de elementos que refletem conhecimentos prévios que os alunos trazem para a sala de aula e utilizam na explicação dos termos científicos. A presença de novos termos, expressões idiomáticas e elementos imagéticos nas composições multimodais nas páginas dos verbetes confirma a afirmação de Halliday (1978) sobre o fato de que a criança percebe os significados de ordem superior que constituem o contexto de cultura e escolhe dentre as opções semânticas que são características do contexto de situação a forma como irá produzir sentidos através da linguagem.

Na mesma linha de raciocínio, Kress e Van Leeuwen (2021) defendem que as produções da criança são decorrentes da sua história cultural, social e psicológica e estão moldadas pelo contexto de produção. Assim como esses autores, esperamos ter mostrado que as crianças, ao experimentarem ativamente os recursos representacionais e composicionais da escrita e da imagem disponíveis nos seus contextos de cultura e de situação, fazem uso criativo e flexível desses recursos para produzir os significados que pretendem mostrar por meio de textos multimodais.

Tecidas as discussões acerca dos dados analisados, apresentamos, na próxima seção, as considerações finais da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar a relação verbo-visual na microestrutura do dicionário MPDC, partindo da análise do modo visual quanto aos significados representacionais e composicionais nos desenhos. Para realizar tal intento, apoiamos nas teorias e estudos lexicográficos e na SS para observar como o dicionário está organizado e para investigar os modos semióticos. Para proceder à análise do *corpus*, guiamo-nos pela análise de conteúdo de Bardin (2016) para a escolha dos verbetes e para traçar o percurso metodológico. Assim, decidimos pela regra da representatividade para a constituição do *corpus*, essa decisão foi importante para termos uma visão geral da obra, tendo em vista que esta possui apenas 95 verbetes.

Quando investigamos a organização do dicionário na seção de metodologia, observamos que a obra traz no prefácio uma apresentação em primeira pessoa que está estruturada em forma de perguntas e respostas dirigidas ao consulente. De maneira geral, vimos que a obra apresenta em sua microestrutura os elementos essenciais para o público infantil a quem se destina, apresentando, conforme pontuou Martínez Pulido (2012), apenas os elementos mais importantes do ponto de vista do uso pedagógico de um dicionário infantil – ilustrações coloridas, reduzido número de entradas, definições breves, simples e concisas, ordenação alfabética dos termos, pouca informação gramatical e nenhuma abreviatura. No material posposto, a obra oferece exercícios para que os consulentes também produzam seu material lexicográfico. Esses elementos aliam o propósito de oferecer uma obra diferenciada, criada especialmente para as crianças em fase de alfabetização, ao caráter atrativo da obra.

No que se refere às nossas questões de pesquisa, tendo como base as análises e discussões dos dados apresentados na seção 4, podemos afirmar que, de uma maneira geral, a resposta para a nossa primeira questão de pesquisa (Como os significados representacionais dos verbetes são construídos pelas imagens do dicionário produzido por crianças?) é que os significados representacionais decorrem de estruturas narrativas na maioria dos verbetes da classe gramatical dos substantivos e dos verbos (17 ocorrências – 65,4%). Nessas imagens, os produtores produzem sentidos por meio de processos de ação, de reação, de fala e mental para a explicação da palavra-entrada. Nos verbetes que apresentam estruturas conceituais, estas são do tipo simbólico atributivo ou sugestivo.

Com relação à nossa segunda questão de pesquisa (De que maneira as categorias – saliência, enquadramento e valor de informação –, propostas por Kress e Van Leeuwen (2021), realizam os significados composicionais nos verbetes?), verificamos que a saliência é a categoria que predomina nas imagens, ela é responsável pela diferenciação dos elementos, pela rima visual e pela construção de estruturas conceituais. Por meio dessa categoria, foi possível identificar os elementos constituintes das imagens e perceber características subjetivas presentes na representação dos participantes.

Tanto as categorias da metafunção representacional como as da metafunção composicional direcionaram nosso olhar para perceber a maneira como as crianças constroem sentidos por meio dos recursos semióticos para representar os conhecimentos aprendidos sobre ciência. Assim, foi possível identificar diversos aspectos referentes aos matizes social, cultural, psicológico, afetivo e cognitivo na composição imagética que influenciaram nas escolhas dos recursos semióticos pelas crianças-produtores dos desenhos.

Além disso, a análise revela que emoções, como alegria, tristeza, luto e entusiasmo, são mais facilmente percebidas nas composições imagéticas quando analisamos desenhos infantis com as lentes das categorias da metafunção composicional e das estruturas narrativas e conceituais da metafunção representacional, revelando possivelmente as experiências subjetivas e pessoais das crianças.

No tocante à nossa última questão de pesquisa (Como os sentidos dos verbetes são realizados por meio das relações lógico-semânticas presentes entre texto e imagem, segundo as taxonomias de Martinec e Salway (2005)), vimos que na maioria dos verbetes (20 ocorrências – 76,9%) um modo apresenta informações adicionais ao outro modo através das relações de extensão e/ou de aprimoramento. Alguns casos de extensão apresentaram duas características distintas: na primeira, a informação adicionada dizia algo a mais sobre a palavra-entrada, isto é, acrescentava dados em termos de participantes e/ou processos; na segunda, a explicação de um termo ocorre em relação a outro termo de sentido contrário (vida X morte e memória boa X memória ruim).

Os dados revelam que a expansão ocorre tanto da imagem para o texto como do texto para a imagem, oferecendo ao leitor uma compreensão mais ampla da



composição multimodal, o que atesta a relevância da presença dos dois modos para a significação de palavras-entrada nos dicionários infantis.

Os dados mostram que o modo verbal e o modo visual estão permeados de informações advindas das experiências das crianças em diversos contextos. Pudemos perceber conhecimentos adquiridos do ambiente escolar, da sociedade, da cultura e da exposição a desenhos animados. Essas informações podem contribuir para criar uma afinidade com os potenciais leitores da obra que estão na mesma faixa etária dos produtores.

Os resultados reforçam o potencial expressivo e significativo dos desenhos infantis na construção de conceitos científicos, pois trazem informações e exemplos oriundos, principalmente, do contexto escolar. Em síntese, o trabalho aponta para a relevância das categorias empregadas para a percepção dos elementos constituintes das imagens, para o entendimento das semioses e para o cotejo das relações entre texto-imagem.

Por fim, os resultados das análises buscaram evidenciar como os autores criam as possibilidades de significação a partir do conhecimento de mundo, de suas experiências de vida e de outros fatores extralinguísticos, como a região em que vivem, a idade que têm, o contexto ao qual pertencem etc. Tudo isso exerceu influência na seleção das palavras para compor a definição do verbete e nas escolhas dos recursos semióticos para a composição dos desenhos.

Sobre o estudo empreendido, precisamos ressaltar que, em virtude do limite de tempo para concluir a presente pesquisa e do escopo do nosso trabalho, não apresentamos o dicionário para alunos iniciantes da língua para verificar a eficácia da obra em sala de aula. Tal tarefa fica, pois, para futuros trabalhos de pesquisa que examine, entre alunos brasileiros iniciantes da língua espanhola, a efetividade das imagens do dicionário MPDC enquanto definições das palavras-entrada que acrescentam informações ao texto verbal e, juntos, como uma composição multimodal, favoreçam a aprendizagem do idioma.

Almejamos que este estudo possa contribuir para a área da Lexicografia Aplicada, no que diz respeito aos muitos aspectos aqui levantados, especialmente com relação aos exemplos advindos das experiências das crianças e no que se refere ao modo particular das crianças retratarem os conceitos da ciência nos desenhos, tendo em vista que essas composições multimodais podem ajudar a criar uma aproximação com o consulente. Além disso, esperamos que este trabalho tenha

contribuído para os estudos sobre Multimodalidade no sentido de nos ajudar a compreender os desenhos infantis como um modo semiótico visual e, com base na Semiótica Social, como as crianças constroem sentidos através da integração das semioses em textos como dicionários ilustrados.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v 18, n. 17, p. 20-41, 2010.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 173-202.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores. La lexicografía como disciplina lingüística. *In*: MEDINA GUERRA, Antonia Maria. (Org.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003, p. 31-52.
- BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e letramento social: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. **Elements of Semiology**. New York: Hill and Wang, 1968.
- BATEMAN, John. **Text and image: a critical introduction to the visual/verbal divide**. London: Routledge, 2014.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001, p. 13-22.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2021.
- BULL, Geoff; ANSTEY, Michèle. The characteristics of multimodal texts: implications for the teaching of reading and writing. *In*: BULL, Geoff; ANSTEY, Michèle. **Evolving pedagogies: Reading and writing in a multimodal world**. Austrália: Curriculum Press, 2010, p. 21-46.
- CARVALHO, Sâmia Alves. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

CHAVES, Claudia Regina Damasceno. **Le Robert micro**: desvelando ideologia(s) em torno do gênero verbete. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

DUARTE, Eduarda Barbosa. **Análise multimodal das definições imagéticas e de sua relação com o texto verbal na microestrutura do dicionário visual Merriam-webster**. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

ESTOPÀ, Rosa. Construir para deconstruir y volver a construir: elaboración colaborativa de un diccionario escolar de ciencias. **Enseñanza de las ciencias**, Barcelona, v.32, n. 3, p. 571-590. 2014. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v32-n3-estopa>. Acesso em: 05 jul. 2021.

ESTOPÀ, Rosa. **Mi primer diccionario de ciencia**. Barcelona: Publicacions de L'abadia de Montserrat, 2013.

FAJARDO, Alejandro Aguirre. Lexicografía histórica en Hispanoamérica: fuentes tradicionales y nuevos recursos. In: SAEZ, Julia Sanmartín; MERÍN, Mercedes Quilis. **Retos y avances en lexicografía**: los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística. Valencia: Asociación Española de Estudios Lexicográficos, 2019, p. 63-76.

FÁVERO, Maria Helena; SALIM, Cássia Maria Ramalho. A relação entre os conceitos de saúde, doença e morte: utilização do desenho na coleta de dados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 181-191, 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/17250>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FECHINE, Lorena Américo Ribeiro. **O metadiscorso multimodal de dois dicionários de aprendizagem monolíngues de Língua Inglesa**. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

FINATTO, Maria José Bocorny. **Da Lexicografia Brasileira (1813-1991)**: tipologia microestrutural de verbetes substantivos. 1993. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. São Paulo: Contexto, 2015.

GELPÍ ARROYO, Cristina. **La Lexicografía**. Barcelona: Santillana, 2000.

GESELL, Arnold. **El niño de cinco a diez años**. Buenos Aires: Paídos, 1971.

GLASER, Romi. **Análise do dicionário online “LEO”**: uma abordagem hipermodal. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. **Estudo de dicionários escolares e proposta de elaboração de dicionário temático infantil de Língua Portuguesa**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2013.

GONZÁLEZ, Verónica Cristina Trujillo. **Lexicografía, Metalexicografía y Traducción**: estudio del Dictionnaire culturel de la mythologie gréco-romaine. 2011. Tese (Doutorado em Filología Moderna) – Programa de Doctorado en Traducción, Comunicación y Cultura, Departamento de Filología Moderna, Universidad de Las Palmas, Gran Canaria, 2011.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estudo de arte. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

HAENSCH, Günther: Tipología de las obras lexicográficas. *In*: HAENSCH, Günther *et al.* **La lexicografía**: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982, p. 95-187.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as a Social Semiotic**: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: University Park Press, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam as emoções e a razão. São Paulo: Gustavo Gii, 2020.

HERNÁNDEZ, Humberto Hernández. Dicionarios enciclopédicos. *In*: HERNÁNDEZ, Humberto Hernández (coord.). **Aspectos de lexicografía contemporánea**. Barcelona: Bibliograf, 1994, p. 61-70.

HERNÁNDEZ, Humberto Hernández. El diccionario en la enseñanza de E.L.E (diccionarios de español para extranjeros). *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 11., 2000, Zaragoza. **Actas** [...] Zaragoza: ASELE, 2000. p. 93-103.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HUETE-GARCÍA, Ángel. Hacia la conceptualización de un e-diccionario de fútbol: definición de funciones lexicográficas específicas. *In*: SAEZ, Julia Sanmartín; MERÍN, Mercedes Quilis. **Retos y avances en lexicografía**: los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística. Valencia: Asociación Española de Estudios Lexicográficos, 2019, p. 219-231.

JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. *In*: JEWITT, Carey. (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London, New York: Routledge, 2014, p. 15-30.

KLIMSA, Severina Batista de Farias. **Proposta de dicionário infantil bilingue Libras/Português**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the Grammar of visual design. London: Routledge, 2021.

KUMPF, Eric. Visual metadiscourse: designing the considerate text. **Technical Communication Quarterly**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 401-424, 2000.

LINDSTRAND, Fredrik. Interview with Theo van Leeuwen. **Designs for learning**, [S. l.], v. 3, p. 84-90, 2010.

LUFT. Celso Pedro. **Dicionário Prático de Regência Nominal**. São Paulo: Ática, 2010.

MAIA-PIRES, Flávia de Oliveira; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. O dicionário e as práticas pedagógicas. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 326–344, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/35726>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MARTINEC, Radan; SALWAY, Andrew. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, London, v. 4, p. 339-374, 2005.

MARTÍNEZ PULIDO, Francisco. El diccionario como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua española. **Temas para la Educación**: revista digital para profesionales de la enseñanza, [S. l.], n. 21, p. 1-13, 2012. Disponível em: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9622.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

MOREIRA, Aryanne Christine Oliveira. **Consulta a verbetes ilustrados de um dicionário bilingue para aprendizes iniciantes de inglês**: um estudo em lexicografia multimodal com rastreamento ocular. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MOREIRA, Claudia Martins. Letramento visual e leitura de ilustração: movimentos do leitor em formação. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 56, p.177-196, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/83232>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MOREIRA, Hiran Nogueira. **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 Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

NASCIMENTO, Francisco Iací do. **Lexicografia e Semiótica Social**: uma análise da representação, da composição visual e das relações texto-imagem nos dicionários escolares tipo 2. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

NASCIMENTO, Francisco Iací do. **O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano-CE**. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

OUNANE, Ahmed; KHECHAB, Sadek. ¿Diccionario etimológico o diccionario histórico? *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15.,2004, Sevilla. **Actas** [...] Sevilla: ASELE, 2004. p. 972-974.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

PONTES, Antônio Luciano. Articulação verbo-visual em verbetes lexicográficos de dicionários escolares brasileiros. *In*: PONTES, Antônio Luciano *et al.* (orgs.). **Perspectivas em Lexicografia e Terminologia**. Fortaleza: EdUECE, 2018, p. 16-50.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. **Kañina Rev. Artes y Letras**, Costa Rica, v. 29, p. 19-28, 2005.

ROWLEY-JOLIVET, Elizabeth. Visual discourse in scientific conference papers: A genrebased study. **English for Specific Purposes**, v. 21, n. 1, p. 19-40, 2002.

SAEZ, Julia Sanmartín; MERÍN, Mercedes Quilis. El diccionario y los lindes de la variación lingüística. *In*: SAEZ, Julia Sanmartín; MERÍN, Mercedes Quilis. **Retos y**

**avances en lexicografía:** los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística. Valencia: Asociación Española de Estudios Lexicográficos, 2019, p. 9-16.

SANTOS, Thaísa Maria Rocha. **Imagens que falam:** análise dos recursos semióticos em verbetes de dois dicionários infantis. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, Thaísa Maria Rocha. **O metadiscorso visual e a multimodalidade em dicionários escolares do tipo 2:** uma pesquisa no contexto escolar. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SANTOS, Thaísa Maria Rocha; CORIOLANO, Raoni Reinaldo; PONTES, Antônio Luciano. O uso de fotografias em verbetes de dicionários infantis. **Leitura**, Maceió, n. 63, p. 138-153, 2019.

SANTOS, Thaísa Maria Rocha; PONTES, Antônio Luciano. Análise da distância social em verbetes de dicionários infantis ilustrados. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 284-315, 2017.

SANTOS, Záira Bomfante; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **Casa: Cadernos de Semiótica Aplicada**, [S. L.], v. 12, n. 2, p.295-324, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243/5272>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEÑAS. **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. Universidad de Alcalá de Henares. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em 17 abr. 2021.

SOUSA, Ana Grayce Freitas de. **Com a palavra o consulente:** as relações entre imagem e texto em verbetes ilustrados. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

SPEECE, Mark; BRENT, Sandor. Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. **Child Development**, [S. l.], v. 55, n. 5, p. 1671-1686, 1984.



UNSWORTH, Len. Image/Text relations and intersemiosis: Towards multimodal text description for multiliteracies education. **33rd International Systemic Functional Congress Proceedings**. São Paulo: PUC, 2006, p. 1165-1205.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing social semiotics**. London, New York: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. **The language of colour: an introduction**. London: Routledge, 2011.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia**. Brasília: Editora Thesaurus, 2004.

XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe Renè Marie. **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

YOUGSHENG, Jia; LUQUE DURÁN, Juan de Dios. Un capítulo de linguoculturología: Las comparaciones estereotipadas de carácter cultural en español y chino. **Language Design**, Espanha, n.19, p. 205-227, 2017.

**ANEXO A – VERBETE-AIRE**

# aire

nombre masculino

El aire es transparente e incoloro. Puede ser caliente, como el que sale de un radiador o un secador, o frío, como el del aire acondicionado. Las personas, los animales y las plantas necesitamos aire para vivir. En el espacio no hay aire.



Helena

10

Fonte: Estopà (2013, p. 10).

**ANEXO B – VERBETE-ASAMBLEA**

# asamblea

nombre femenino

Una asamblea es una reunión de gente que habla de cosas que se tienen que mejorar o de problemas que se tienen que solucionar. En una asamblea se puede reunir toda la escuela (profesores y profesoras, y también niños y niñas) para hablar de problemas, como, por ejemplo, correr por los pasillos, contar mentiras o pegar a otros niños. De las asambleas suelen salir unas normas pactadas entre todos que se tienen que cumplir.



11

Mariona

Fonte: Estopà (2013, p. 11).

**ANEXO C – VERBETE-AZÚCAR**

# azúcar

nombre masculino y femenino

El azúcar es un alimento dulce que normalmente tiene forma de granitos de color blanco y que se echa en algunos alimentos, como la leche, el café, la manzanilla o en los pasteles, para que tengan un gusto más dulce. El azúcar es energético, pero es malo para los dientes. Las chucherías suelen llevar mucho azúcar y se deben comer con moderación.



13

Isona

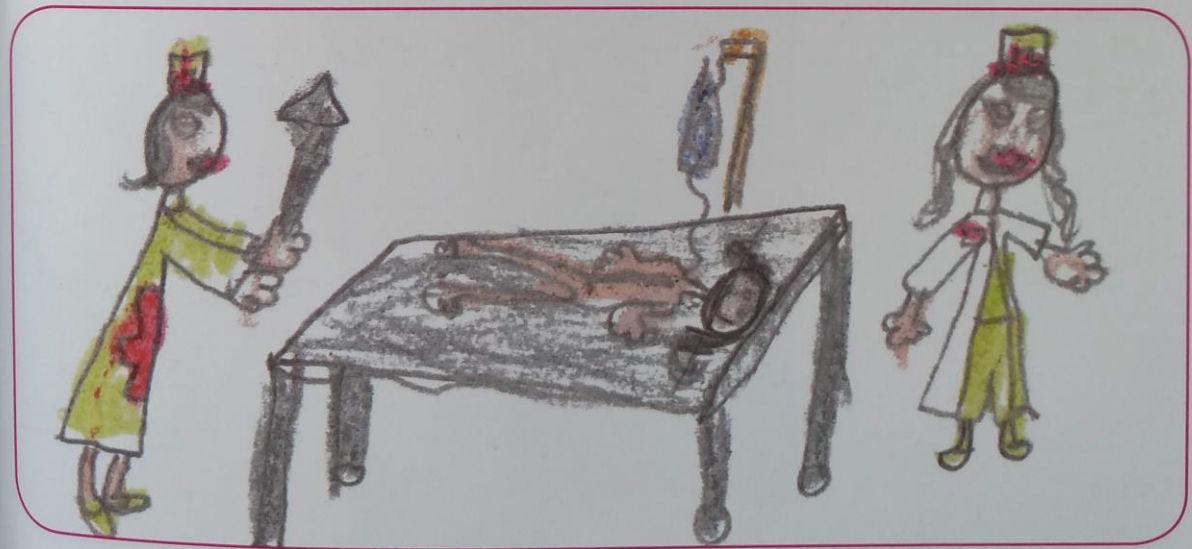
Fonte: Estopà (2013, p. 13).

**ANEXO D – VERBETE-BISTURÍ**

# bisturí

nombre masculino

Un bisturí es una especie de cuchillo pequeño que usan los cirujanos y cirujanas cuando tienen que operar. Lo utilizan para cortar la piel y alguna parte del cuerpo humano.



15

Maria Jin

Fonte: Estopà (2013, p. 15).



**ANEXO E – VERBETE-CIENTÍFICO**

# científico científica

nombre masculino y femenino

Un científico o una científica es una persona que hace ciencia y trabaja en laboratorios, donde investiga y hace experimentos. Los científicos y científicas piensan, experimentan y buscan cosas nuevas y a veces también hacen inventos, como máquinas o aparatos electrónicos. Los científicos y científicas también enseñan lo que saben o experimentan con otras personas. Albert Einstein era un científico.



Queralt

22


Fonte: Estopà (2013, p. 22).

**ANEXO F – VERBETE-CLIMA**

# clima

nombre masculino

El clima es el tiempo que hace en un lugar, como la temperatura que suele hacer o si suele haber sol, frío, lluvia o nieve. En cada sitio del mundo hay un clima diferente. En el Polo Norte hace mucho frío y en el desierto hace mucho calor. En cambio, en Cataluña tenemos un clima mediterráneo: no hace ni mucho frío ni mucho calor.



25 Marcel

Fonte: Estopà (2013, p. 25).

**ANEXO G – VERBETE-FUERZA**

# fuerza

nombre femenino

La fuerza es la energía del cuerpo que hace que podamos movernos o que podamos coger cosas pesadas. Para hacer fuerza necesitamos los músculos del cuerpo. Cuando somos pequeños no tenemos mucha fuerza.



47

Camil·la

Fonte: Estopà (2013, p. 47).



**ANEXO H – VERBETE-MEMORIA**

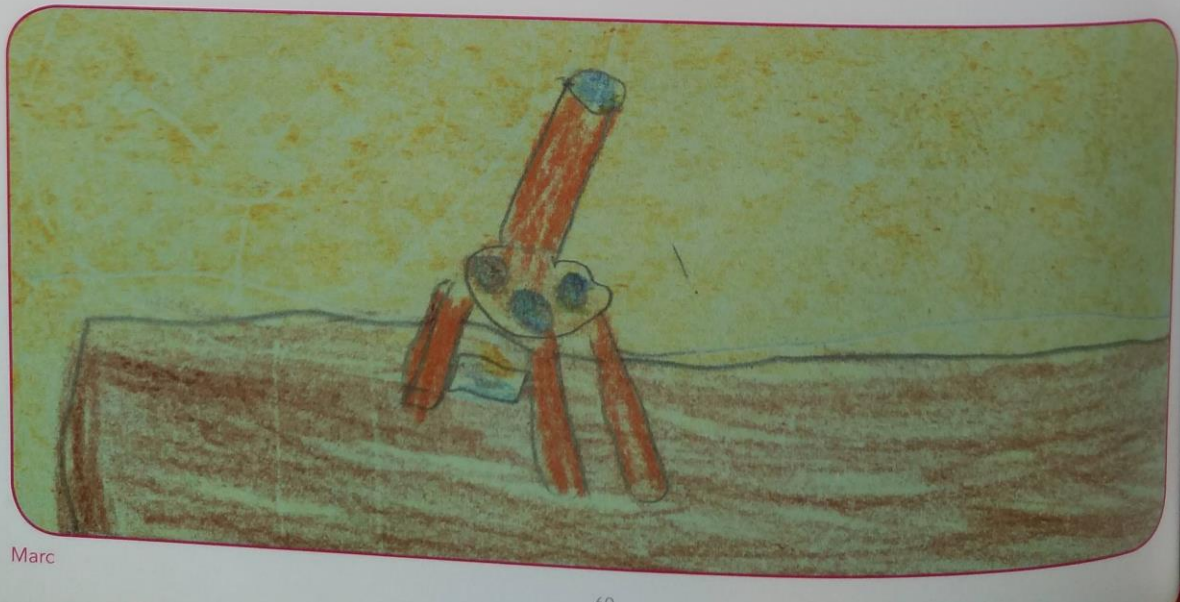
Fonte: Estopà (2013, p. 59).

## ANEXO I – VERBETE-MICROSCOPIO

# microscopio

nombre masculino

Un microscopio es un aparato que sirve para ver las cosas muy pero que muy pequeñas, que no podríamos ver con la vista, como las bacterias. Los científicos y científicas suelen utilizar los microscopios en los laboratorios.



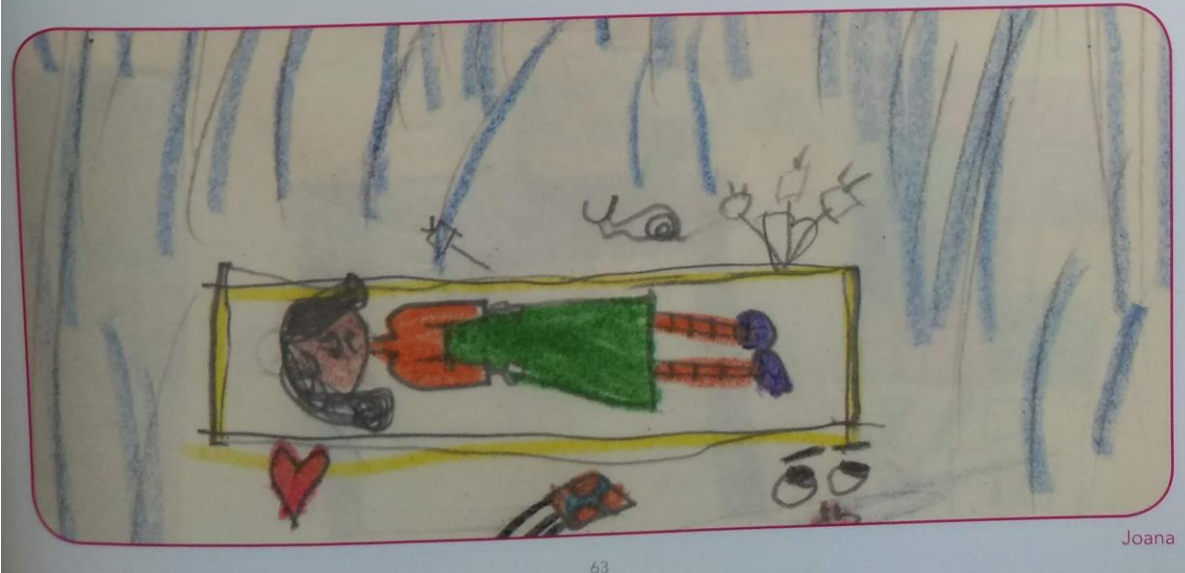
Fonte: Estopà (2013, p. 60).

**ANEXO J – VERBETE-MUERTE**

# muerte

nombre femenino

La muerte llega cuando se acaba la vida. Todos los seres vivos nos morimos: humanos, animales y plantas. Cuando nos morimos, el corazón se para y dejamos de respirar. Las personas y los animales se pueden morir por diferentes motivos, como de viejos, por enfermedad, porque tienen un accidente grave o porque los matan.



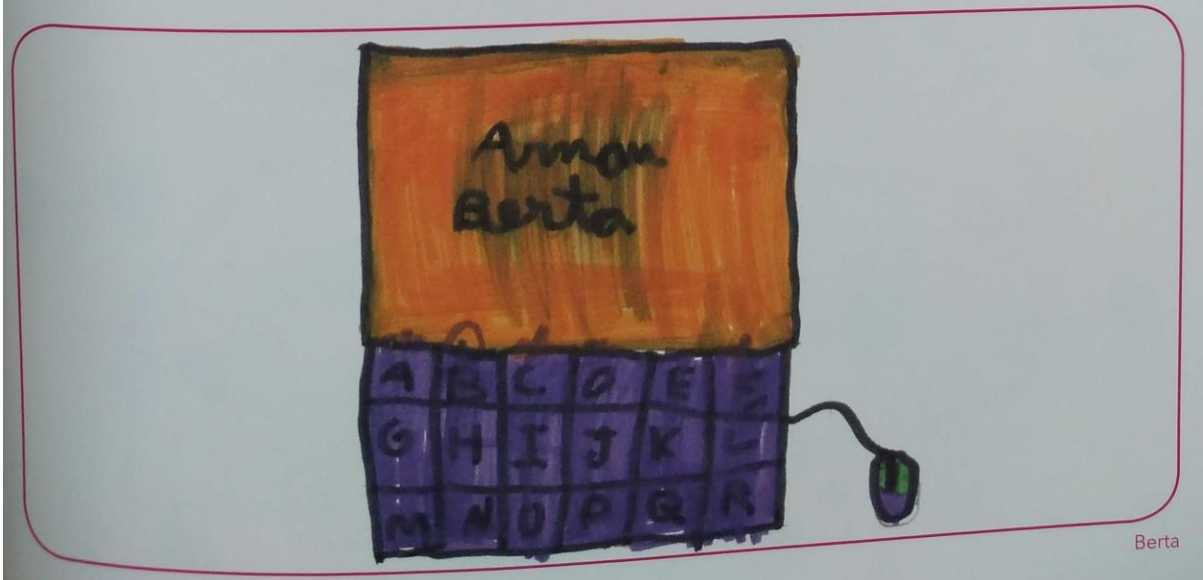
Fonte: Estopà (2013, p. 63).

## ANEXO K – VERBETE-ORDENADOR

# ordenador

nombre masculino

Un ordenador es una máquina electrónica que se utiliza para trabajar, guardar información y también para jugar. Podemos conectarnos a Internet para escribir y enviar correos, buscar información, dibujar, escuchar música, guardar las fotografías y ver vídeos. Tiene una pantalla y un teclado con las letras del abecedario, números y más teclas. Puede tener un ratón para poder clicar o para movernos por la pantalla.



Fonte: Estopà (2013, p. 69).

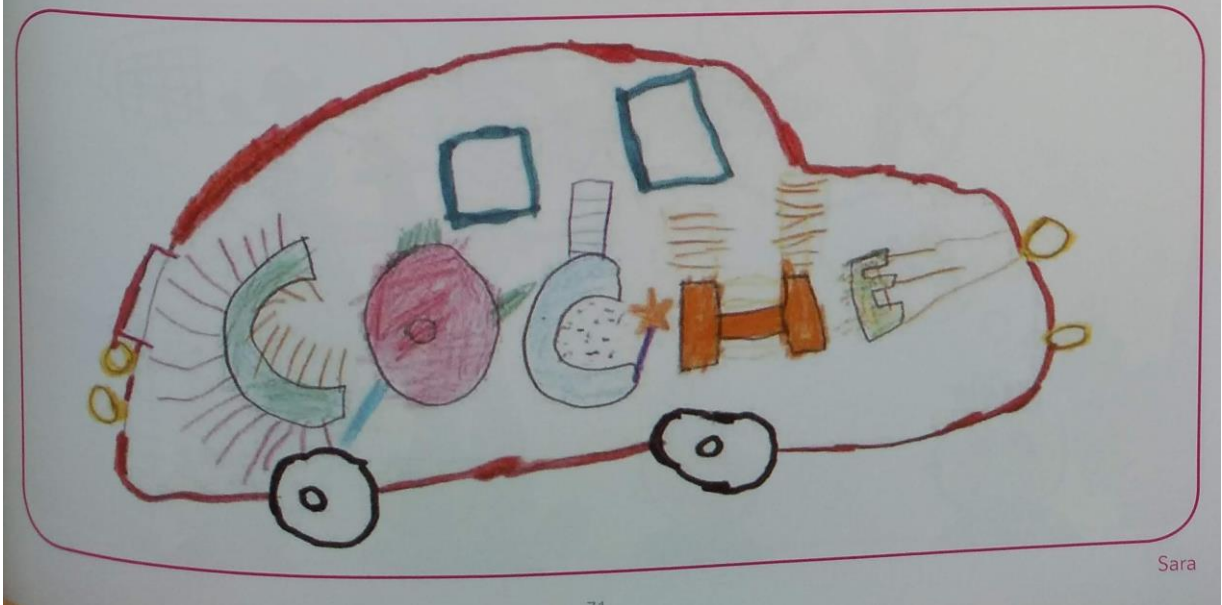


**ANEXO L – VERBETE-PALABRA**

# palabra

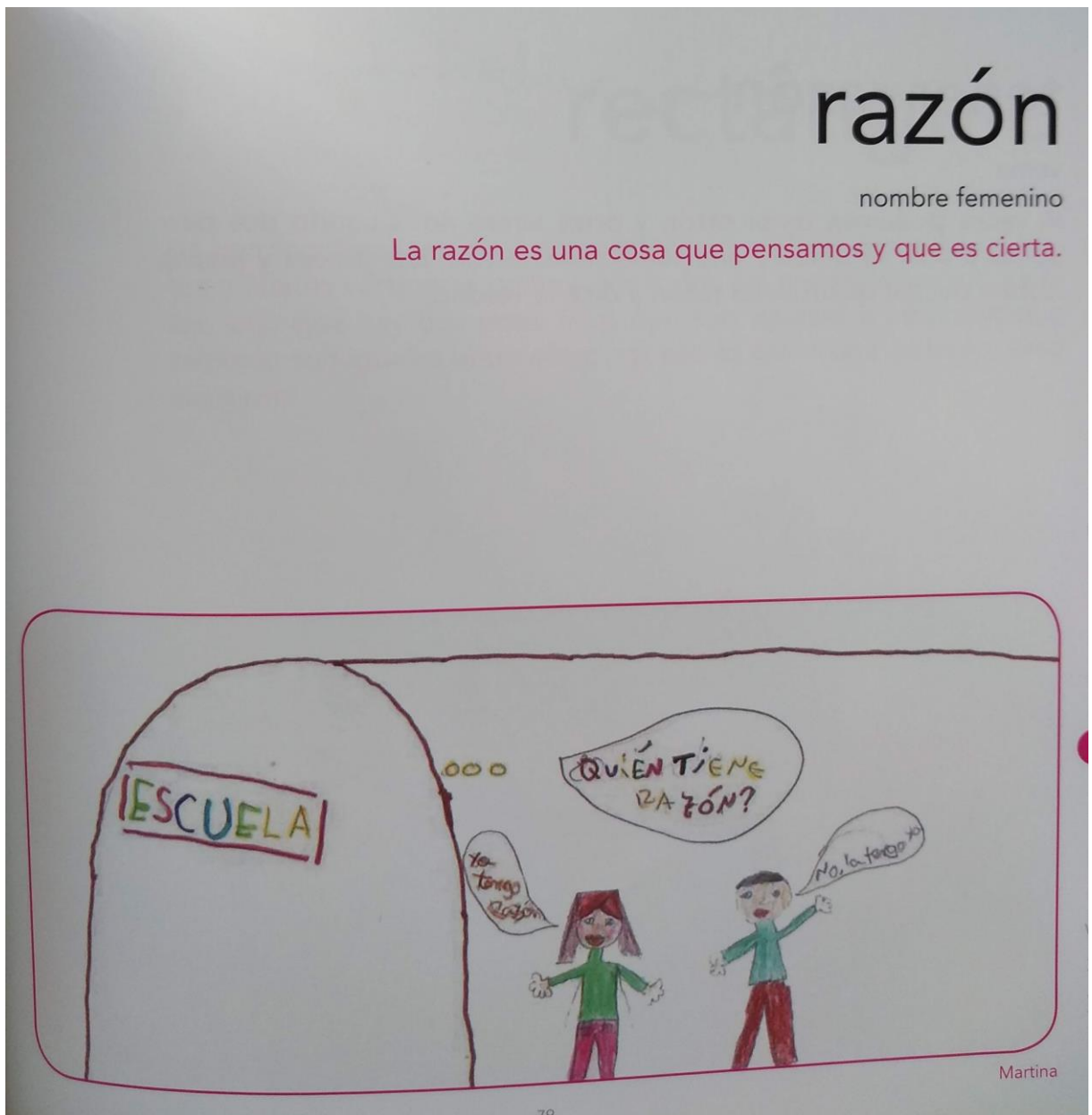
nombre femenino

Una palabra es un conjunto de sonidos que significan algo y que usamos para pensar, hablar, escribir y comunicarnos. Hay muchas clases de palabras, unas más largas y otras más cortas. Los diccionarios recogen palabras como *amor*, *coche* o *caballo*. Las palabras en castellano se escriben con letras. Todos usamos palabras. Las personas ciegas también usan palabras que escriben en braille y las personas sordas utilizan palabras que hacen con gestos.



Fonte: Estopà (2013, p. 71).

## ANEXO M – VERBETE-RAZÓN



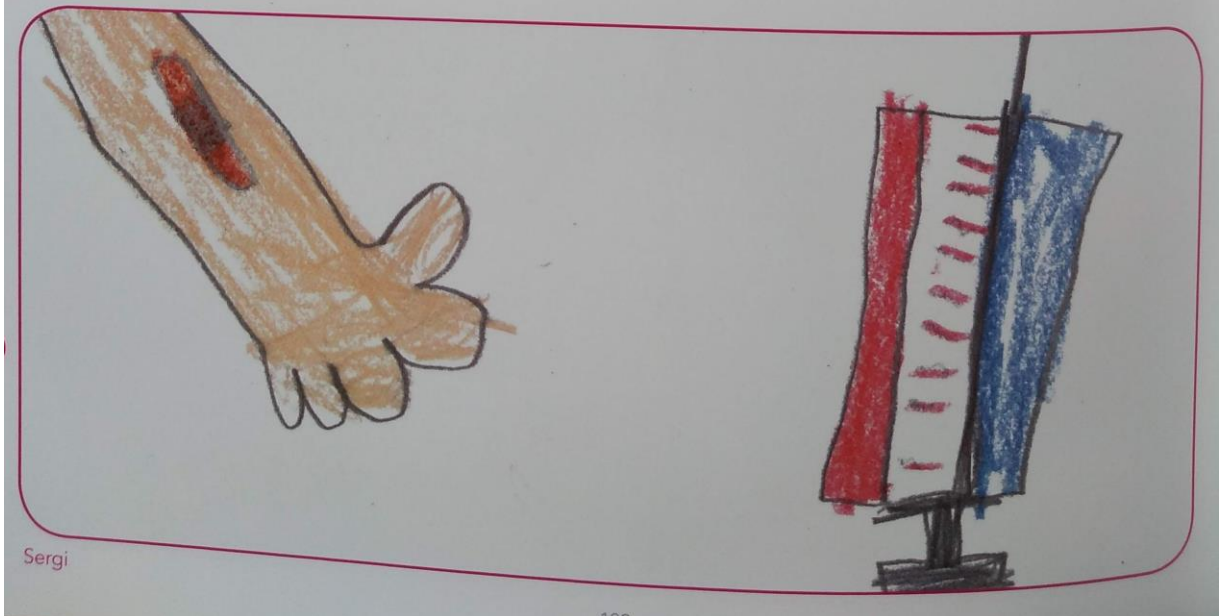
Fonte: Estopà (2013, p. 79).

**ANEXO N – VERBETE-VACUNA**

# vacuna

nombre femenino

Una vacuna es un líquido que nos pone el médico, la médica, el enfermero o la enfermera con una jeringuilla para evitar que nos pongamos enfermos. Nos la suelen poner en el brazo.



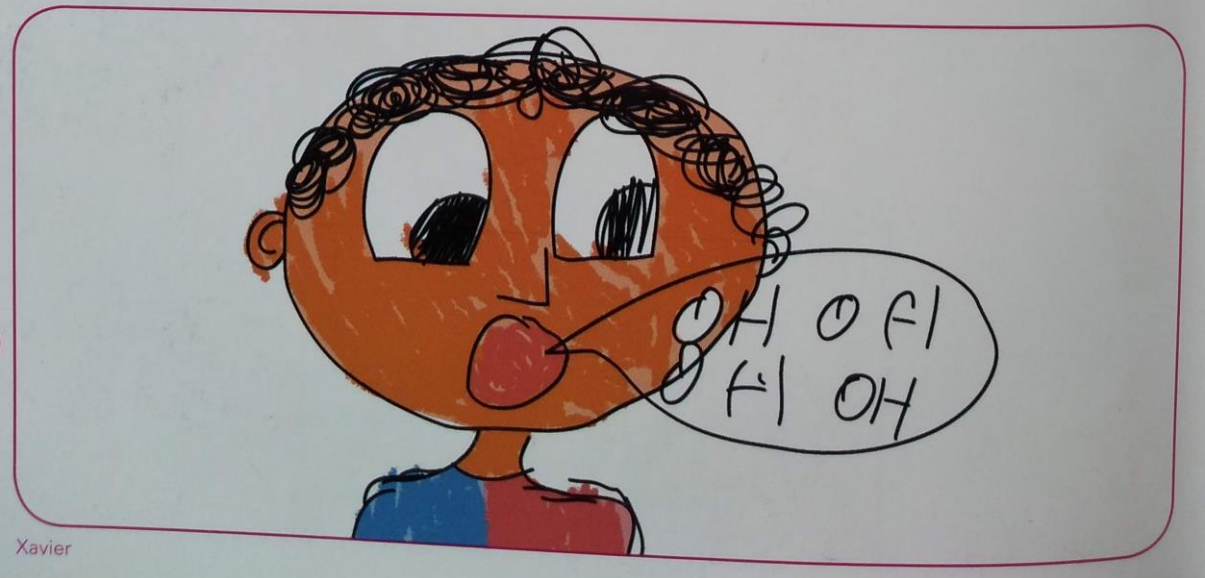
Fonte: Estopà (2013, p. 102).

**ANEXO O – VERBETE-VOZ**

# VOZ

nombre femenino

La voz es un sonido que producen las cuerdas vocales. Este sonido sale de la boca, pero proviene de la garganta, que se mueve cuando hablamos. Con la voz podemos, por ejemplo, hablar, cantar, gritar o leer. Por lo tanto, sirve para comunicarnos entre nosotros. La voz puede ser aguda o grave y es diferente en cada persona.



Xavier

Fonte: Estopà (2013, p. 110).



**ANEXO P – VERBETE-CRÁTER**


cráter

nombre masculino

Un cráter es el agujero, normalmente de forma redonda, que se encuentra en la parte más alta de un volcán. Cuando un volcán explota sale fuego, humo y lava por el cráter.

nombre masculino

Los cráteres también son unos agujeros redondos que hay en la Luna. Los cráteres de la Luna se pueden ver desde la Tierra.



31

Queralt

Fonte: Estopà (2013, p. 31).

**ANEXO Q – VERBETE-HUMANO**

# humano

nombre masculino

Un humano es una persona. Los niños, las niñas, los hombres y las mujeres somos humanos. Los humanos sabemos hacer muchas cosas, como jugar, movernos, andar o hablar. Los humanos somos seres vivos. Los animales, los objetos y las plantas no son humanos.

adjetivo

Cuando decimos que una persona es muy humana, significa que es buena, educada y amable.



Fonte: Estopà (2013, p. 50).

## ANEXO R – VERBETE-IDEA

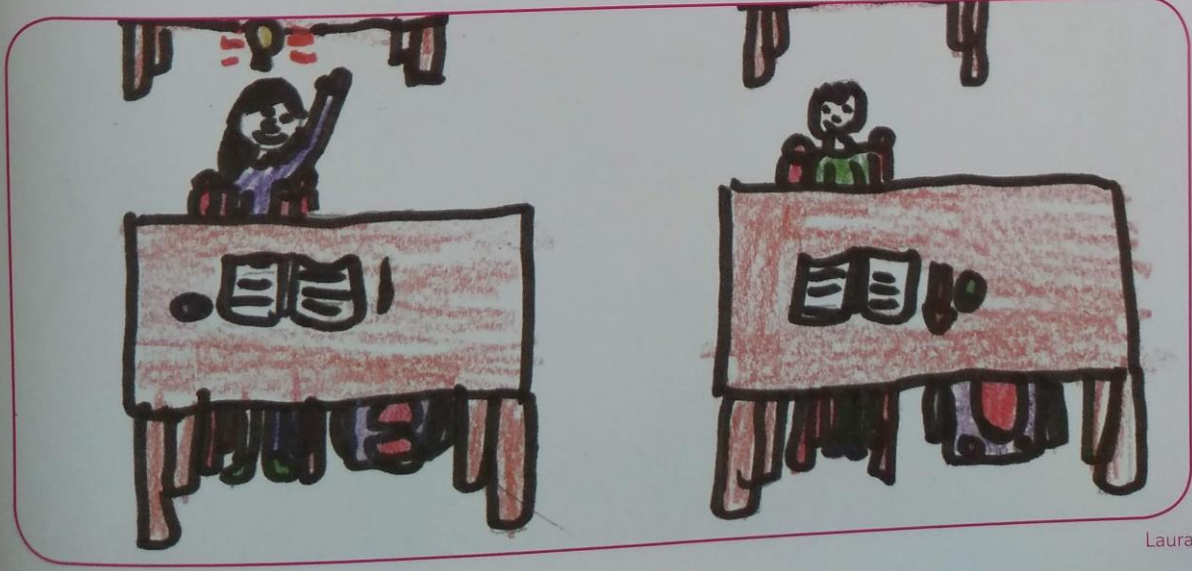
idea

nombre femenino

Una idea es un pensamiento que tenemos todas las personas.

nombre femenino

Una idea también es el pensamiento que se nos ocurre cuando buscamos la solución de algo.



The illustration shows two children sitting at tables. The child on the left is wearing a purple shirt and has their hand raised. The child on the right is wearing a green shirt. Both tables have a drawing on them that looks like a stylized face or a simple figure. The drawing on the left table is more complex, with several lines and a dot. The drawing on the right table is simpler, with a few lines and a dot. The tables are drawn with simple legs. The background is a light gray color.

51

Laura

Fonte: Estopà (2013, p. 51).

**ANEXO S – VERBETE-LUZ**

50 **luz**

nombre femenino

La luz es un tipo de energía que sirve para que veamos. Si no existiera no veríamos nada porque estaríamos a oscuras. El Sol, como el resto de estrellas, da luz.

nombre femenino

La luz es también un objeto que funciona con electricidad y que sirve para iluminar. La luz se enciende y se apaga. Hay luz por todos los sitios para que no estemos a oscuras, como en las casas y en la calle, donde hay bombillas, lámparas y farolas que son luces.



Josep

Fonte: Estopà (2013, p. 55).



**ANEXO T – VERBETE-VIDA**

# vida

nombre femenino

La vida es lo que hace que vivamos. Para vivir necesitamos que el corazón funcione, y también necesitamos respirar, comer, beber y dormir, entre otras cosas. Si no tuviéramos vida, estaríamos muertos.

nombre femenino

La vida también es el recorrido que comienza en el vientre de la madre, porque la madre nos hace vivir, y se acaba cuando nos morimos. La vida suele ser muy larga y bella.



Arnau y Diego

Fonte: Estopà (2013, p. 104).

**ANEXO U – VERBETE-CONCENTRARSE**

# concentrarse

verbo

Cuando nos concentramos nos quedamos en silencio para poder pensar y hacer bien el trabajo. Los niños y niñas tienen que concentrarse para escuchar al profesor o profesora y para hacer los deberes y los exámenes sin distraerse. En algunas competiciones, como en el tenis, también hay que estar callado para que el jugador o jugadora se concentre.



Fonte: Estopà (2013, p. 26).

**ANEXO V – VERBETE-FLOTAR**

# flotar

verbo

Cuando flotamos no nos hundimos en el agua. Por ejemplo, flotamos cuando no tocamos el suelo de la piscina o del mar. Un flotador o una boya son cosas que flotan.



Joana

45

Fonte: Estopà (2013, p. 45).

**ANEXO W – VERBETE-TENER RAZÓN**

# tener razón

verbo

A veces podemos tener razón y otras veces no. Cuando dos personas o más se pelean, una suele tener razón. Los jueces y juezas deben decidir quién tiene razón y dice la verdad.



Fonte: Estopà (2013, p. 80).



**ANEXO X – VERBETE-CONOCER**

# conocer

verbo

Conocer a alguien es hablar con un niño o una niña por primera vez. Si conocemos a alguien, quiere decir que tenemos amistad con esa persona, que sabemos cómo es y lo que le gusta, como con los amigos y amigas.

verbo

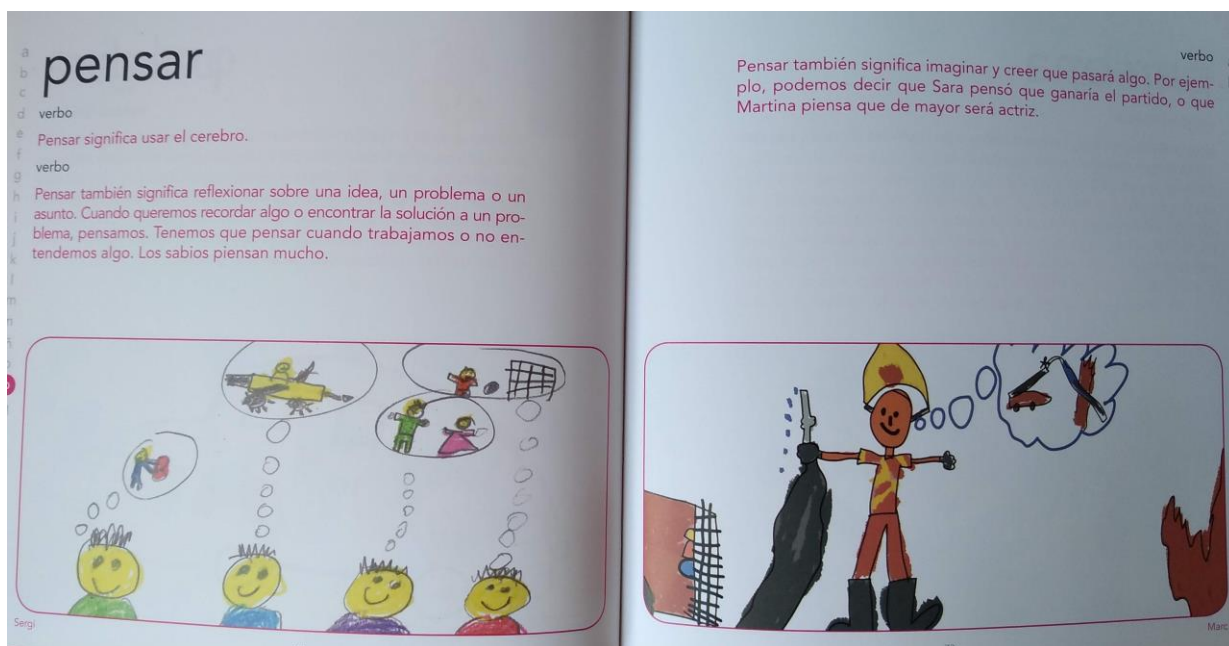
Conocer también significa aprender, como cuando vamos a la escuela y aprendemos catalán, castellano, inglés o francés.



27

Luca

Fonte: Estopà (2013, p. 27).

**ANEXO Y – VERBETE-PENSAR**

Fonte: Estopà (2013, p. 72 e 73).

## ANEXO Z – VERBETE-VOTAR

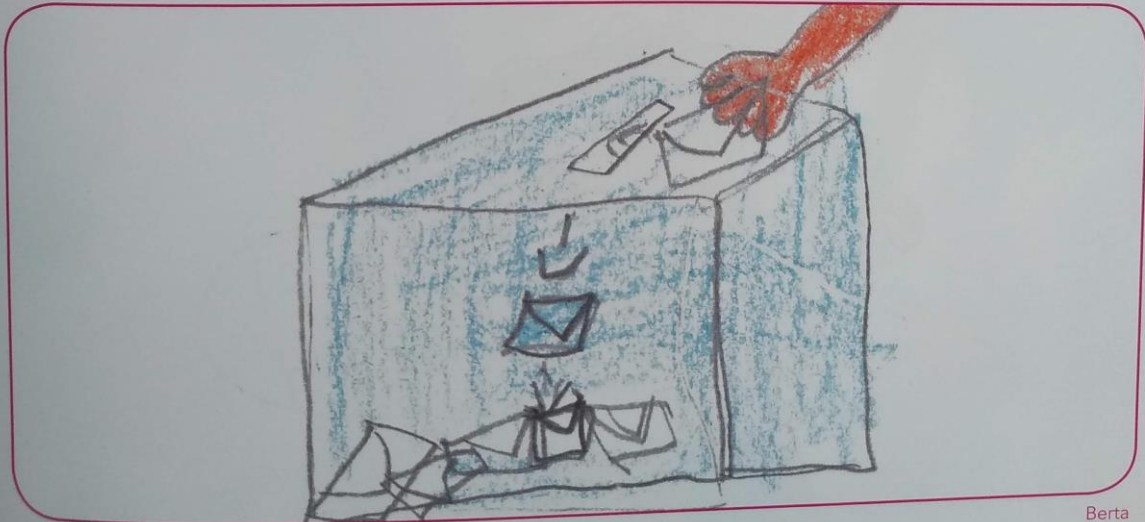
# votar

verbo

Votar es escoger o elegir una persona, un cuento, un juego, un dibujo, etc..

verbo

Votar también sirve para elegir al alcalde o a la alcaldesa de un pueblo o ciudad.



A hand is shown putting a ballot into a ballot box. The box is blue and has a slot on top. The hand is red. The box is filled with ballots. The word 'votar' is written in large letters at the top right. Below it, the word 'verbo' is written twice. The first 'verbo' is followed by the sentence 'Votar es escoger o elegir una persona, un cuento, un juego, un dibujo, etc..'. The second 'verbo' is followed by the sentence 'Votar también sirve para elegir al alcalde o a la alcaldesa de un pueblo o ciudad.'. The illustration is enclosed in a red rounded rectangle. On the right side of the page, there is a vertical list of letters from 'c' to 'z', with 'v' highlighted in a red circle. At the bottom right of the illustration, the name 'Berta' is written. At the bottom center of the page, the number '109' is written.

Berta

109

Fonte: Estopà (2013, p. 109).

## ANEXO AA – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
**AUTORIZACIÓN**  
**PARA PUBLICACIÓN EN OBRA ACADÉMICA**

Autorizo la publicación de las imágenes del diccionario ilustrado infantil "MI primer diccionario de denda", de mi autoría, en los capítulos de Metodología y Análisis de datos, de autoría de Dulcimar Albuquerque de Sousa, CPF [REDACTED] en la tesis de maestría intitulada "A relação verbo-visual em verbetes de uma obra lexicográfica: um estudo da multimodalidade em um dicionário de língua espanhola produzido por crianças", desarrollada en el Programa de Posgrado en Lingüística Aplicada, de la Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil y tutorada por la Profesora Doctora Antonia Dilamar Araújo, CPF [REDACTED] profesora titular de la Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esta autorización se otorga de forma gratuita, abarcando el uso de las imágenes del diccionario antes mencionadas en todo el país en la tesis de maestría mencionada anteriormente. Por esta ser la expresión de mi voluntad, declaro que autorizo el uso descrito anteriormente sin que se reclame nada por los derechos relacionados con las imágenes o cualquier otro, y firmo la presente autorización en 02 vías de igual contenido y forma.

6/02/2020 día 16 de junio de 2020.

Nombre del Titular de los Derechos:

ROSA ESPRÁ

Firma:

Dirección completa:

Pasaporte:

[REDACTED]

[Handwritten signature]