

Lexicografia multimodal: como as crianças percebem os recursos visuais dos dicionários infantis

Francisco Iací do Nascimento

Resumo: Este estudo tem por objetivo investigar como os recursos visuais contribuem para a compreensão do texto lexicográfico e para a consulta mais rápida de informações no dicionário, buscando compreender como os alunos percebem a representação visual no dicionário. Está fundamentado teoricamente nos estudos e pesquisas sobre lexicografia e metalexiconografia pedagógica (BIDERMAN, 2001; KRIEGER, 2012; WELKER, 2008; PONTES, 2009, 2010, 2011, entre outros) e nos pressupostos teóricos da semiótica social de Kress e van Leeuwen (2006). Trata-se de um estudo qualitativo em que foram entrevistados seis alunos de uma escola pública do Ceará com idades entre 10 e 13 anos. A análise dos dados mostrou que os alunos perceberam a representação visual do dicionário, identificando a função de alguns dos recursos visuais das páginas e dos verbetes, especialmente, os elementos mais salientes como as ilustrações e as cores. Contudo, elas apresentaram algumas dificuldades para relacionar as ilustrações aos verbetes correspondentes.

Palavras-chave: Metalexiconografia Pedagógica; Lexicografia Multimodal; Multimodalidade

Francisco Iací do Nascimento é Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e Professor da EEM José Francisco de Moura, pertencente a rede de escolas da Secretaria de Educação do Ceará.

Multimodal lexicography: how children notice visual resources in children's dictionary

Abstract: This study aims to investigate how visual resources contribute to the understanding of a lexicographical text, and to speed up the browsing for information in the dictionary, trying to understand how students perceive the visual representation in the dictionary. It is theoretically grounded in studies and research on lexicography and pedagogical metalexicography (BIDERMAN, 2001; KRIEGER, 2012; WELKER, 2008; PONTES, 2009, 2010, 2011 etc.) and the theoretical assumptions of social semiotics of Kress and van Leeuwen (2006). It is a qualitative study in which six students of a public school in Ceará between 10 and 13 years old were interviewed. Data analysis showed that the students perceived the visual representation of the dictionary, identifying the function of some of the visual resources of the pages and of the articles, especially the most salient elements such as illustrations and colors. However, they presented some difficulties in relating the illustrations to the corresponding entries. **Keywords:** Pedagogical metalexicography. Multimodal lexicography. Multimodality.

Introdução

Com o advento das novas tecnologias, meios semióticos, como o movimento, o som, a cor, a imagem, a tipografia, por exemplo, são introduzidos na comunicação cotidiana e passam a significar e a compor mensagens com o verbal. Dessa forma, os textos tornam-se multimodais à medida que recursos verbais e não verbais se integram na produção de sentidos. Além disso, as novas tecnologias

da informação não só fizeram surgir novos gêneros textuais, mas também renovaram os existentes. Todas as inovações tecnológicas introduzidas no processo de produção e edição dos textos têm produzido projetos editoriais mais sofisticados. Jornais, revistas, livros são cada vez mais cheios de imagens, cores, recursos tipográficos diferentes que significam para além do verbal.

Com os dicionários não tem sido diferente. Recursos como cor e tipografia têm renovado os projetos editoriais de muitos dicionários, tornando-os mais atraentes para o usuário. Nos últimos anos, assistimos à publicação de dicionários para públicos específicos, principalmente dicionários escolares com projetos gráficos e visuais ousados. Um bom exemplo disso são os dicionários ilustrados e os dicionários infantis em que se usam imagem, cor e recursos tipográficos para compor, ilustrar e esclarecer sentidos de forma mais significativa.

Nos dicionários infantis, as ilustrações e projeto gráfico não são apenas enfeites. Eles compõem sentidos com o verbal, ora auxiliando no esclarecimento de conceitos, ora complementando as informações sobre as palavras. Entretanto, como os alunos percebem a representação visual no dicionário? Como esses recursos visuais contribuem para a compreensão do texto lexicográfico e como esses recursos facilitam a busca das informações?

Neste trabalho, nosso propósito é investigar como os recursos visuais contribuem para a compreensão do texto lexicográfico e para a consulta mais rápida por informações no dicionário, buscando compreender como os alunos percebem a representação visual no dicionário. Também buscamos compreender, sob a ótica do aluno, quais recursos visuais podem potencializar ou limitar o uso do dicionário.

I. Metalexiconografia Pedagógica, dicionário infantil e multimodalidade

De acordo com Pontes (2009, p. 40), “os dicionários infantis são destinados às crianças de iniciação escolar, na fase em que estão adquirindo habilidade leitora.” Ou seja, são obras feitas sob medida para atender às necessidades das crianças em fase escolar, que estão em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, geralmente no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Dicionários 2012 – definiu quatro tipos de dicionários para a educação básica, sendo dois deles para atender aos alunos de 1º ao 5º ano, os tipos 1 e 2. Na terminologia do MEC, o dicionário tipo 1 destina-se aos alunos do 1º ano do ensino fundamental, tem um mínimo de 500 e um máximo de 1.000 verbetes, com uma proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização. O tipo 2 destina-se aos estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, tem no mínimo 3.000 e no máximo 15.000 verbetes, com uma proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

O dicionário infantil se diferencia dos demais tipos de dicionários pela composição diferenciada de sua macro e microestrutura, e por um projeto gráfico especial, buscando, sobretudo, os recursos mais adequados à criança em fase inicial de escolarização. De acordo com Martins (2007), os dicionários infantis surgiram dentro de determinadas condições históricas, tais como, o desenvolvimento da litera-

tura infantil e o reconhecimento da infância como uma fase do desenvolvimento humano. A pesquisadora fez uma análise discursiva dos dicionários infantis, enfatizando, principalmente, as condições de produção dessas obras e a constituição do sujeito-criança.

O dicionário infantil, apesar de ter projetos gráfico e lexicográfico especiais, mantém características prototípicas de um dicionário, tais como, a presença de textos introdutórios, nomenclatura organizada em duas colunas, a microestrutura do verbete organizada em entrada, informação gramatical, definição, exemplo entre outros. As ilustrações, apesar de estarem presentes praticamente em todos os dicionários infantis e em boa parte dos dicionários de aprendizagem, ainda são pouco estudadas dentro da lexicografia. Para muitos lexicógrafos, elas fazem parte do material interposto, isto é, “conjunto de elementos complementares às informações da microestrutura e intercalados na macroestrutura” (DAMIN, 2005, p.23). Neste trabalho, compreendemos o verbete lexicográfico como um texto multimodal, não só pela presença da ilustração, mas também pelo uso dos recursos tipográficos e das cores. Nesse sentido, a ilustração passa a fazer parte do verbete, compondo e instanciando sentidos com a parte verbal. Como muito bem salienta Krieger (2012, p. 111):

Paralelamente, os dicionários, e aí não importa sua categoria, devem atentar para o valor e a importância dos recursos gráficos, não só para salientar a divisão silábica ou a acentuação, como já fazem todos os dicionários que visam ao público escolar, mas poucos trazem desenhos e figuras. Quando bem escolhidas, elas ajudam o consulente a estabelecer a referência de sentido recortada pelo item lexical. Melhor é a figura, por exemplo, de

uma fruta do que sua descrição cientificamente detalhada, como costuma ocorrer com enunciados definitórios clássicos.

Portanto, além dos aspectos organizacionais, estruturais e linguísticos do dicionário infantil, é preciso levar em conta também o projeto gráfico, uma vez que esse tipo de obra se apresenta com letras maiores, entradas coloridas e recuadas, figuras e ilustrações entre outros recursos visuais.

Os estudos sobre texto e gênero têm mostrado que o fenômeno da multimodalidade está presente em todos os gêneros textuais, falados e escritos. Todos os modos semióticos se combinam para a construção de sentidos. Para Dionísio (2005, p. 161-162), “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.”.

As imagens estão cada vez mais presentes nos textos, sendo necessário descrever e analisar como elas instanciam sentidos dentro deles. Kress e van Leeuwen (1996, 2006), com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994), propuseram uma Gramática do Design Visual (GDV) para explicar como as imagens instanciam sentidos. Na GDV, as metafunções ideacional, interpessoal e textual da LSF correspondem, respectivamente, às metafunções representacional, interativa e composicional. De modo geral, a metafunção representacional é responsável pela relação entre os participantes, a interativa mostra a relação entre o observador e a imagem e a composicional aborda a relação entre os elementos da imagem.

A metafunção representacional se dá pela caracterização dos participantes representados (pessoas, objetos, lugares) que estabelecem relações ou processos. Quando há a presença de um vetor diz-se que o processo é narrativo, já quando não há vetores, e os participantes são representados em suas particularidades (classe, estrutura), tem-se um processo conceitual. As representações narrativas se constroem através de ações ou reações dos participantes que podem ser transacionais (a ação ou reação é dirigida a uma meta) ou não transacionais (não se pode identificar a meta da ação ou reação) (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Como dito acima, nas representações conceituais não se percebe a presença de vetores. Essas representações podem ser classificacionais, analíticas ou simbólicas. Na representação classificacional, os participantes são ordenados ou classificados em grupos ou classes por suas características comuns numa relação de similaridade. No processo conceitual analítico, os participantes se relacionam em uma estrutura que subordina uma relação parte-todo. Já nos processos simbólicos os participantes são representados por suas características construtivas, isto é, pelo que são ou significam. Podem ser atributivos quando o participante é salientado através de seu posicionamento dentro da imagem, tamanho, foco, tonalidade de cor, iluminação. E sugestivos quando apenas se apresenta o contorno ou silhueta do participante (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

A metafunção interativa estabelece a relação entre o leitor e a imagem. Essa relação pode se dar através de quatro processos: contato, distância social, perspectiva e modalidade. O contato consiste em uma relação que se estabelece entre o leitor e os participantes repre-

sentados na imagem. Quando o participante olha diretamente para o leitor/observador temos um contato de demanda. Quando não olha diretamente temos um contato de oferta. Outro aspecto analisado nessa função é a distância social que diz respeito à interação entre o leitor e a imagem em uma escala gradativa do mais íntimo ao mais distante. Essa relação é estabelecida através dos planos aberto, médio ou fechado. No plano aberto, os participantes representados são mostrados por completo, indicando uma distância social maior. No plano médio, os participantes representados são apresentados do joelho para cima, mostrando assim uma certa distância social. No plano fechado os participantes são apresentados em riquezas de detalhes, percebemos as expressões do rosto, as emoções. O enquadramento vai da cabeça aos ombros, revelando uma relação de muita intimidade. (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Por sua vez, a perspectiva diz respeito aos ângulos em que os participantes são retratados nas imagens que podem ser frontal, oblíquo e vertical. O ângulo vertical revela o movimento da câmara na captação da imagem e sugere relações de poder entre leitor e imagem. Temos ângulo alto quando o participante é captado de cima para baixo (o poder é do observador); ângulo baixo quando o participante é captado de baixo para cima (poder do participante da imagem); e o ângulo em nível ocular quando a perspectiva é colocada em um mesmo nível entre leitor e imagem (relação de poder igualitária). A modalidade refere-se à realidade que a imagem representa, num contínuo do mais real possível ao irreal. A modalidade naturalística é realizada através da relação da imagem com o real, quanto mais se aproximar do real maior será sua modalidade naturalística. A moda-

lidade sensorial acontece quando há algum tipo de efeito na imagem que produz algum tipo de impacto sensorial. Há ainda as modalidades científica e abstrata que retratam os objetos de modo a estabelecer relações de equivalência (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

A metafunção composicional organiza os elementos representacionais e interativos para fazer sentido e compor um todo coerente. Isso se dá através de três recursos: o valor da informação, a saliência e a estruturação. O valor da informação é estruturado pela posição dos elementos dentro da composição visual, levando-se em conta os posicionamentos em topo/base, esquerda/direita e centro/margem. Geralmente, os elementos do topo são considerados ideais e os da base, reais. Já os colocados à esquerda são tidos como informação dada e os colocados à direita, como informação nova. Por fim, é possível também haver uma combinação entre três blocos de informação (dado/novo com centro/margem). Quando isso acontece temos os trípticos. A saliência refere-se ao destaque dado a alguns elementos dentro da composição visual através do contraste das cores, do tamanho, do plano de fundo. Por sua vez, a estruturação diz respeito à forma como os elementos da composição estão interligados através de linhas que os conectam ou desconectam, revelando o ponto de vista da criação da imagem (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

2. Metodologia

Esta pesquisa é um estudo exploratório de abordagem qualitativa no qual realizamos uma entrevista para compreender como os estudantes percebem os aspectos visuais do dicionário. Os participantes

desta pesquisa foram os alunos de uma turma do 5º ano da EEF Padre Severino Xavier, município de Palhano, estado do Ceará. A turma contava com 26 alunos, mas apenas 6 participaram desta etapa da pesquisa. Eles tinham idades entre 10 e 13 anos com uma média de idade de 11 anos. Na sua grande maioria, eram filhos de agricultores, de trabalhadores da indústria, de assentados dos projetos de reforma agrária e de desempregados. Alguns moravam com os avós. Boa parte deles participava de projetos no contraturno, como o programa Segundo Tempo, banda de música, reforço escolar.

Na análise dos dados, os sujeitos foram identificados pela letra A (aluno) acompanhada de um numeral (por exemplo: A1, A2, A3, A4 etc.). Assim, preservamos a identidade deles. Realizamos a entrevista com seis alunos que foram sorteados da turma de 5º ano que participava da pesquisa. Inicialmente, marcamos as entrevistas para o contraturno (manhã), mas nem todos os alunos agendados compareceram. Diante disso, em outro momento, voltamos à escola e gravamos com os faltosos no horário normal de aula. Os alunos foram entrevistados individualmente. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e depois foram transcritas.

A entrevista foi realizada com o objetivo de levantar dados sobre a percepção dos alunos sobre os aspectos visuais do dicionário. Para isso, elaboramos várias perguntas sobre os referidos aspectos com base nos pressupostos da GDV. Enquanto respondiam às questões, os alunos manuseavam os três dicionários escolhidos para essa pesquisa de forma direcionada (Caldas Aulete com a turma do sítio, Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa e Dicionário Sarai-va Júnior). Durante a entrevista também fizemos perguntas sobre o

leiaute e *design* de seis páginas, duas de cada dicionário e sobre as ilustrações que constavam nelas.

3. Análise do visual das páginas dos dicionários infantis e suas ilustrações

Geralmente, as páginas dos dicionários escolares são construídas em duas colunas. Isso reduz o número de palavras em cada linha, tornando a leitura dos verbetes mais ágil. Esse formato é prototípico do dicionário, marcando seu estilo e fazendo com que o leitor reconheça uma página como sendo de um dicionário. As páginas dos dicionários infantis seguem também esse formato. Contudo, apresentam um grau de informatividade visual maior em suas páginas, com letras maiores, cores, recursos tipográficos, ilustrações, recuos de parágrafos, espaços maiores entre os verbetes. Nosso objetivo aqui é entender como os alunos percebem tais recursos visuais e como eles facilitam e orientam a busca por informações no dicionário.

As páginas a seguir são do Dicionário Ilustrado do Português (Figura 1). Podemos perceber que nelas as informações estão organizadas em duas colunas. Nas margens esquerda e direita, há o alfabeto na cor amarela com as letras “a” e “v” destacadas, respectivamente, indicando que os verbetes das páginas começam por essas letras. Na margem superior, as palavras-guia estão destacadas em negrito na cor preta. Os espaços entre as duas colunas e entre os verbetes são duplos. As palavras-entrada estão em azul com negrito e em letras maiores. Os verbetes estão justificados com recuo na primeira linha. O verbe “arremessar” e “vertebrados” são ilustrados com imagens.

A4: O que é mais destacado? A palavra que vai significar, que... que... vai dá o significado.

A9: As figuras e as palavras.

A24: As letras azul. É... o... a entrada, a palavra-entrada.

Perguntamos também sobre os recursos das margens e a função delas no dicionário. Os sujeitos responderam que o “alfabeto” estava mais destacado e que a função dele ali era para facilitar na busca. Perguntamos o porquê de ter uma letra destacada, eles responderam que era porque aquela página tinha as palavras daquela letra (**A9:** *Porque essa página tem as palavras da letra v.*).

Aprofundando a análise das respostas dos sujeitos, observamos que eles perceberam na página os recursos mais salientes como a imagem, a organização em colunas, a cor. Em outros termos, a saliência visual construída por esses recursos foi percebida pelos sujeitos, mostrando que esses recursos tornam as páginas mais atraentes para o leitor e facilitam a procura por informações na página. Portanto, o leiaute das páginas pode atrair o leitor e facilitar o uso do dicionário.

O verbete “arremessar” (Figura 2) apresenta como recursos em sua composição visual a cor, o negrito, o itálico, o sublinhado e a imagem. O dicionário utiliza esses recursos da seguinte forma: a palavra-entrada está em azul, a informação gramatical em itálico, a sílaba tônica está destacada, a definição está sem efeito e o exemplo de uso está em itálico e a palavra-entrada é destacada no exemplo de uso com um sublinhado.

A ilustração do verbete é uma fotografia de uma menina fazendo arremesso de peso. A imagem dá ideia de movimento, usando como

Figura 2: Arremessar (p. 32, DIP).



recurso a repetição da foto da menina em sequência. Na imagem, os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo não transacional. Os sentidos interativos são construídos em um contato de oferta em plano aberto, com ângulo horizontal oblíquo e o vertical em nível ocular, instanciando valores de verdade e realidade. Por fim, a saliência visual é construída pela cor e pela ausência de plano de fundo. Todos esses recursos visuais, além de seduzir o leitor pelo olhar, explicam visualmente o conceito de arremessar. Contudo, a representação visual do verbete “arremessar” apresenta alguns problemas: na definição é dito que arremessar é jogar alguma coisa em direção a um alvo, mas na imagem não tem o alvo para qual a menina está jogando a bola.

Nas entrevistas sobre os aspectos visuais do dicionário, fizemos vários questionamentos aos sujeitos A14 e A24 sobre os verbetes

acima. Inicialmente perguntamos o que tinha na imagem, eles responderam que tinha uma menina jogando uma bola com força em direção ao alvo (**A14**: *Ela tá jogando com força alguma coisa em direção ao alvo*; **A24**: *Tem uma menina fazendo vários exercícios com uma bola*). Em seguida, perguntamos a qual palavra a imagem estava relacionada. De pronto, eles responderam que a imagem estava relacionada a arremessar. Pedimos que lessem o verbete. Os dois sujeitos leram omitindo as informações abreviadas. Eles perceberam que a imagem está sem plano de fundo e não tem o alvo para o qual a menina está arremessando a bola. O sujeito A14 percebeu ainda o efeito que foi adicionado à imagem para dar a ideia de movimento.

Considerações Finais

Em resumo, considerando o que foi discutido acima, podemos dizer que a organização das informações em duas colunas, as palavras-entrada em cor diferente, os recuos e os espaços duplos entre os verbetes podem facilitar a leitura e ajudar na localização mais rápida dos verbetes nas páginas dos dicionários infantis. Em geral, os alunos perceberam os recursos visuais das páginas e opinaram que facilitam a leitura e ajudam na localização mais rápida das informações nas páginas dos dicionários. No entanto, é preciso que todos esses recursos sejam mostrados aos consulentes para que possam fazer uso em suas buscas e pesquisas no dicionário. Esse é um conhecimento imprescindível para usos mais efetivos e eficientes. Portanto, faz-se necessário acrescentar a seguinte habilidade de uso a ser desenvolvida pelos consulentes: entender a organização visual

das páginas e os vários recursos de orientação dispostos nela, tais como, palavras-guia, recuos, cor, negrito, itálico.

Vale salientar que os recursos visuais usados nos dicionários foram percebidos pelos alunos, especialmente, a imagem, a cor, o negrito. Esses recursos ajudam a localizar as palavras-entrada mais rapidamente. No entanto, os alunos tiveram dificuldades em relacionar o verbete à imagem quando se encontravam distantes um do outro na página, mesmo quando havia legenda. Os estudantes associavam a imagem ao verbete mais próximo. Outra dificuldade percebida está relacionada à falta de recursos que indicassem qual acepção da palavra estava sendo ilustrada, naqueles verbetes que apresentavam mais de uma acepção e apenas uma imagem ilustrativa. Vale salientar também que os alunos são atraídos pelo visual do dicionário e que as ilustrações e recursos visuais ajudam a construir e instanciar sentidos para além do verbal, seduzindo os usuários pelo olhar. Por fim, consideramos que a saliência visual das páginas, relacionada à função composicional, é imprescindível para um leiaute atrativo e legível, em que se possa encontrar as informações mais rapidamente na página, proporcionando assim consultas mais rápidas e eficientes e estimulando os consulentes a sempre retornarem ao dicionário.

Referências

BIDERMAM, M. T.C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P.P & ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. 2ª ed. Campo Grande, MS, Ed da UFMS, 2001. p. 13-22.

_____. *Dicionário Ilustrado de Português*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. *Edital do Programa nacional do livro didático – PNL D – Dicionários 2012*. Brasília: SED/MEC, 2011.

DAMIM, C; PERUZZO, M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 93-113, 2006. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6981/6450>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 2006.

KRIEGER, M.G. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

MARTINS, M. T. *Análise discursiva de dicionários infantis de língua portuguesa*. São José do Rio Preto, SP. 2007, 150 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de São José do Rio Preto, 2007.

PONTES, A, L. *Dicionário para Uso Escolar: o que é, como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____, S, A. L. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida (Org.). *As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, v. V, p. 201-218.

WELKER, H. A. *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.