

Recursos multimodais em cinco dicionários escolares

Multimodal resources in five school dictionaries

Fábio Henrique de Carvalho Bertonha* 

RESUMO: O significado textual pode ser reforçado pelo valor da informação, da sua composição, da sua saliência e também da sua disposição, por isso, dispositivos multimodais, se bem organizados, podem ajudar o estudante a compreender mais amplamente o texto lexicográfico; logo, ao explorarmos sua utilização, podemos lançar luz sobre a lexicografia multimodal. À vista disso, neste artigo, pretendemos refletir sobre alguns dos mecanismos multimodais presentes em cinco dicionários escolares que compõem o PNLD 2012: Dicionários (Programa que divide as obras em quatro grupos), quais sejam: Dicionário Aurélio Ilustrado (FERREIRA, 2008), Dicionário Ilustrado de Português (BIDERMAN, 2009), Palavrinha Viva (BORBA, 2011), Saraiva Jovem (SARAIVA; OLIVEIRA, 2011) e Aurélio Júnior (FERREIRA, 2011). Baseando-nos em Bernhardt (2004), Mozdzenski (2006), Kress e Van Leeuwen (2007), Farias (2010), Nascimento e Pontes (2011; 2020), constatamos que as ilustrações e as remissivas, entre outros elementos multimodais são eficientes para complementar os sentidos das unidades lexicográficas. Foram selecionados 38 verbetes representativos dessas cinco obras dicionarísticas para

ABSTRACT: The textual meaning can be reinforced by information's value, its composition, its emphasis and also its disposition, so multimodal resources, if well organized, can help student to understand more widely lexicographic text, therefore, when exploring use of these resources, we can shed light on multimodal lexicography. In view of this, in this paper, we intend to reflect about some of the multimodal resources present in five school dictionaries that comprise PNLD 2012: *Dicionários* (Programme which divides dictionaries into four groups), namely: *Dicionário Aurélio Ilustrado* (FERREIRA, 2008), *Dicionário Ilustrado de Português* (BIDERMAN, 2009), *Palavrinha Viva* (BORBA, 2011), *Saraiva Jovem* (SARAIVA; OLIVEIRA, 2011), and *Aurélio Júnior* (FERREIRA, 2011). Based on Bernhardt (2004), Mozdzenski (2006), Kress and Van Leeuwen (2007), Farias (2010), Nascimento and Pontes (2011; 2020), we found illustrations and cross-references, among others, are efficient multimodal elements for complementing the meanings of lexical units. 38 representative entries from these five dictionaries were chosen for analysing. Comparing them, we noted effective multimodal features – images, different

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0770-4302>. fabio.bertonha@unesp.br

análise. Comparando-os, constatamos essa eficiência dos itens multimodais – imagens, tamanhos diferentes de fontes, destaques em negrito e em itálico, cores variadas, remissivas, anexos etc. – para o ensino, pois, na maioria das vezes, esclarecem a definição. Portanto, a integração lexicográfica entre as linguagens (escrita e imagética) contribui para a ampliação lexical dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Metalexigrafia. Multimodalidade. Dicionários escolares. Imagens. Remissivas.

sizes of letters, bold and italic highlights, assorted colours, cross-references, attachments, etc. – for learning because, most often, they make clean definition. Therefore, lexicographical integration between languages (written and imagery) contributes to student’s lexical expansion.

KEYWORDS: Metalexigraphy. Multimodality. Learner’s dictionaries. Images. Cross-references.

1 Considerações preliminares

As obras dicionarísticas são, reconhecidamente, objetos multifacetados, possibilitando variadas maneiras de serem examinadas, sob diferentes olhares. Conforme Auroux (1992, p. 65), funcionam como recursos tecnológicos que fazem uma descrição das línguas e constituem uma das bases do saber metalinguístico.

É preciso reconhecer que a organização descritiva do léxico no dicionário segue uma estruturação interna que tende a ser bastante engessada, variando, de certa forma, somente nas informações de cunho tipográfico oferecidas diferenciadamente, por cada obra dicionarística. Com isso, a depender da megaestrutura, macroestrutura, medioestrutura e microestrutura, encontramos singularidades para cada dicionário.

À vista disso, nesta pesquisa, restringimo-nos a compreender a organização microestrutural e analisar recursos multimodais que servem para distinguir a metafunção composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2007, p. 47) das informações contidas em alguns verbetes de nosso *corpus*, composto por cinco dicionários do Programa Nacional do Livro Didático: Dicionários (2012) – doravante PNLD 2012: Dicionários (BRASIL, 2012), cujos autores são: Borba (2011), Biderman (2009), Ferreira (2008; 2011) e Saraiva e Oliveira (2011).

Este artigo seguirá por cinco seções, iniciando-se, após estas considerações preliminares, por uma seção que tratará, brevemente, sobre características do texto multimodal; na sequência, discorre-se acerca da Metalexicografia voltada aos dicionários escolares; a seguir, destacamos nossos percursos metodológicos; então, passamos à análise dos dicionários (limitando-nos a suas ilustrações, fotos, cenas temáticas, remissivas, desenhos e/ou figuras) e, por fim, nossas considerações finais e referências

2 Breves considerações sobre a multimodalidade

Levando-se em consideração que os textos são “construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação da mensagem” (DESCARDECI, 2002, p. 19), entendemos que não é possível transmitir um mesmo significado, da mesma forma, por meio de textos verbais, visuais e sonoros, pois cada um pode oferecer uma melhor maneira de propagar as informações desejadas.

Conforme apontam Kress e Van Leeuwen (2007, p. 17), o elemento visual se agrega ao texto verbal sem que haja nenhuma relação de dependência. Na verdade, percebemos uma associação na qual ambos se complementam, beneficiando a compreensão do consulente.

Segundo Pontes (2009, p. 27), o texto multimodal é aquele que é “composto por mais de um modo semiótico, compreendendo elementos verbais e não-verbais em sua constituição”, muito comuns no cotidiano da sociedade e de fácil acesso a todos, mesmo antes de ingressarem nos ambientes educacionais. Essa multimodalidade se faz presente tanto em textos impressos quanto nos virtuais do dia a dia (telenovelas, filmes, reportagens, propagandas, memes, dentre vários outros), com os quais os estudantes entram em contato. À vista disso, Santos e Pontes (2017) afirmam que

combinar imagem e palavra tornou-se um ato cada vez mais frequente nas práticas comunicativas contemporâneas. Acompanhamos, nas últimas décadas, uma efusão de gêneros multimodais escritos

apoiados em todo tipo de suporte: jornais, revistas, internet, televisão, livros didáticos, obras literárias, outdoors, panfletos etc. Em todos esses gêneros, nota-se combinações atraentes, complexas e, algumas vezes, audaciosas envolvendo escrita, fotografia, desenho, tipografia, gráfico, infográfico, tabela, iconografia, dentre outros modos semióticos variados. (SANTOS; PONTES, 2017, p. 312).

É necessário lembrar que nem tudo que possa vir expresso pelo código verbal poderá ser expresso pela comunicação visual e vice-versa, entretanto, a integração dos modos semióticos contribuem para a construção dos sentidos, portanto, consideramos que todos os textos são multimodais. Segundo afirma Dionísio (2008, p. 133), nos gêneros textuais, a multimodalidade se evidencia pelas próprias ações sociais, visto que “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 tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”. Em razão disso, vemos que, por meio da linguagem, as diferentes ações sociais se manifestam nos variados gêneros textuais, logo, no dicionário, isso se constata.

O entendimento sobre um texto multimodal não deve se restringir a apenas um agrupamento de diversos modos semióticos. Longe disso, cada um de seus elementos possui uma função em determinado texto, cuja escolha ocorre para a melhor adequação à intenção comunicativa de seus autores, emissores, produtores. Por isso, a articulação entre os elementos que compõem o texto multimodal é substancial, a fim de que se obtenha o mais amplo sentido do respectivo texto.

Como destacado por Bernhardt (2004, p. 94), é notória a ocorrência de um *continuum* comunicativo-visual nos diversos gêneros textuais, que se apresentam sob uma perspectiva gradual, que vai de um extremo menos informativo ao extremo mais informativo em termos do uso de recursos visuais. A partir dessa complementaridade intersemiótica (2004, p. 104), presume-se que as particularidades que geram significados próprios a cada viés semiótico se articulam na formação de uma mesma imagem compreensível para o receptor (leitor, expectador) no/do texto multimodal.

Desse ponto de vista, Mozdzenski (2006, p. 56) destaca que os textos mais visualmente informativos se servem de recursos como ilustrações (desenhos, figuras, gravuras, fotos etc.), símbolos de origem não alfabética (numerais, sinais gráficos), formatações variadas da fonte (cor, estilo, tamanho etc.), além de elementos característicos da editoração que dizem respeito ao gênero textual, por exemplo, margens da página, adentramento dos parágrafos, pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas.

Nascimento e Pontes (2020) destacam o texto lexicográfico, ao afirmarem que os textos multimodais

são compostos por vários modos semióticos que estabelecem relações semânticas entre si para formar uma única unidade de sentido. Quando compomos um texto, a construção do significado é realizada por todos os modos de forma que se construa um todo, um grande sintagma. Mesmo percebendo os significados realizados por cada modo semiótico isoladamente, outros sentidos são produzidos nessa mistura de semioses, nas fronteiras intersemióticas de cada modo que se integra e se harmoniza para compor uma unidade de sentido. Enfim, os textos multimodais se compõem de uma complexa rede de significados que se relacionam entre si, criando conexões por meio dos elementos e dos recursos semióticos de cada modo. Por sua vez, o texto lexicográfico também é multimodal, isto é, ele se compõe e se constrói por meio de vários modos semióticos, especialmente, a imagem, a cor e a tipografia. (NASCIMENTO; PONTES, 2020, p. 5089).

Portanto, tanto o modo verbal quanto o modo visual se combinam, completando-se mutuamente, a fim de integrar seus sentidos para criar um texto multimodal harmonioso e coerente. Obviamente, não é apenas uma associação de elementos que o produz, mas sim a combinação simultânea de fatores que, a partir das variadas relações semânticas entre imagem e texto, contribuem para sua elaboração textual.

3 Metodologia e o PNLD 2012: Dicionários

Este trabalho se insere no âmbito das pesquisas metalexigráficas, pois a Metalexigrafia (ciência que objetiva examinar o produto lexicográfico pronto) serve de fundamento para o fazer lexicográfico. Portanto, propomos uma análise sobre a constituição de verbetes no que tange a aspectos multimodais (ilustrações, fotos, cenas temáticas, remissivas, desenhos e/ou figuras) referentes às tipologias lexicográficas.

É necessário mencionar que não existem tipos uniformes de obras dicionarísticas, pois, conforme aponta Porto Dapena (2002, p. 42-43), todo dicionário pode se classificar, ao mesmo tempo, de diversas maneiras, de acordo com o planejamento de descrição do léxico determinada por quatro possíveis variáveis: número e extensão das entradas, modo de estudá-las, ordenação apresentada e suporte da descrição. Neste momento, interessa-nos destacar as características estabelecidas para que um dicionário se enquadre como escolar nos padrões do PNLD 2012: Dicionários; etapa de ensino a que se destine; quantidade de verbetes e de informações.

3.1 PNLD e os dicionários voltados ao público escolar

No PNLD 2012: Dicionários, encontramos uma proposta de divisão das tipologias lexicográficas escolares em quatro categorias, considerando-se o usuário e seu grau de escolaridade, bem como o volume de informações presentes nessas obras, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipologias lexicográficas de acordo com o PNLD 2012: Dicionários.

Tipo de dicionário	Fase educacional em que o estudante se encontra	Características
Tipo 1	1º ano do EF	Proposta lexicográfica apropriada às demandas do processo de alfabetização inicial; de 500 a 1.000 verbetes.
Tipo 2	Período entre o 2º e o 5º ano do EF	Proposta lexicográfica apropriada a estudantes em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário; de 3.000 a 15.000 verbetes.

Tipo 3	Segundo segmento do EF (6º ao 9º ano)	Proposta lexicográfica direcionada pela caracterização de um dicionário padrão de uso escolar, porém, apropriada aos estudantes que se encontram nos últimos anos do Ensino Fundamental; de 19.000 a 35.000 verbetes.
Tipo 4	1º ao 3º ano do EM	Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém, apropriada às demandas escolares do Ensino Médio, inclusive o profissionalizante; de 40.000 a 100.000 verbetes.

Fonte: Brasil (2012).

Nosso recorte de pesquisa abrange três obras do Tipo 2 e duas do Tipo 3, aprovadas no Programa de acordo com a categorização anteriormente mencionada, a saber: (i) Tipo 2: Palavrinha viva (BORBA, 2011), Dicionário ilustrado de português (BIDERMAN, 2009) e Dicionário Aurélio ilustrado (FERREIRA, 2008); (ii) Tipo 3: Saraiva jovem (SARAIVA; OLIVEIRA, 2011) e Aurélio Júnior (FERREIRA, 2011), doravante, respectivamente, PV, DIP, DAI, SJ e AJ. Esses dicionários servem a propósitos escolares por terem características de “uma obra de consulta que não deve afligir um aluno com excesso de informações e que, além disso, precisam ser econômicos”, isto é, deve distinguir-se por uma reduzida extensão (HAENSCH, 1982, p. 127). Por isso a inserção de ilustrações tende a favorecer que o consulente compreenda, mais amplamente, o conceito dos itens lexicográficos.

Para este estudo, levamos em consideração o conceito de dicionário escolar utilizado pelo PNLD 2012: Dicionário, cuja orientação lexicográfica

[...] não só se mostra compatível com essas atividades como é pensada para propiciar o seu desenvolvimento; e, entre eles [os dicionários], são ainda mais adequados os que foram concebidos e elaborados para atender a essas demandas específicas. Como uma dessas demandas [de ensino e aprendizagem] é exatamente a da adaptação do que se quer ensinar/aprender ao nível de ensino e aprendizagem visado, podemos acreditar que os dicionários orientados para faixas específicas serão mais eficazes em seus propósitos pedagógicos. Na medida em que os dicionários escolares disponíveis no mercado livreiro visam diferentes públicos, obedecem a diferentes propostas e são realizados com graus

variados de rigor, podem se revelar mais ou menos adequados para a consecução dos objetivos pedagógicos visados. (BRASIL, 2012, p. 18).

Logo, nossas análises se pautam sobre os dicionários, que são obras complexas de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois, por meio deles, sobretudo aqueles voltados diretamente ao ambiente escolar, ocorre a transmissão concreta dos valores culturais seculares dos povos.

4 Percursos metodológicos

Os dicionários tomados como *corpus* para nossas análises são PV, DIP, DAI, SJ e AJ e, a partir deles, coletamos os verbetes para a investigação sob uma perspectiva exploratório-qualitativa, sendo que essas obras foram escolhidas por comporem um programa governamental que as oferta para todo o país e, portanto, são altamente relevantes para uma pesquisa. Em razão de nenhuma delas possuir versão digital, nossa recolha de verbetes percorreu cada uma manualmente, por isso, talvez, versões em CD-ROM ou *on-line* poderiam estimular mais interesse do público escolar, visto que os avanços tecnológicos conseguem ampliar exponencialmente a relação imagem-texto das entradas. No entanto, a simples existência de obras dicionarísticas eletrônicas e virtuais não garante que serão utilizadas pelos estudantes, uma vez que a questão de acesso a elas é outro desafio a ser superado.

Essas obras propõem o uso de imagens como um meio de complementar as informações descritas em alguns de seus verbetes, fazendo com que a leitura do consulente se torne mais agradável. A respeito da seleção dos verbetes que trazemos para reflexão, escolhemos 38 entradas (*ADN, alegrar, algazarra, armação, arquipélago, cabra, cabrito, capital, capivara, capoeira, chimpanzé, chipanzé, claro, classe, corpo, crocodilo, desoxirribonucleico, DNA, estado, faxineiro, ficha, franchise, franquia, gás, íris, jacaré, número, pato, pavão, pé, piranha, porco, quadro, santo, são, tabela, vaidade e zoológico*) aleatoriamente (da letra A à Z) com o intuito de destacar os diferentes recursos

multimodais utilizados nas obras que compõem nosso *corpus*, bem como suas diferentes características de complementação das informações e, por fim, refletir sobre os elementos multimodais utilizados, comparando-os. Acreditamos que esse recorte pode representar um panorama geral dos dicionários em estudo.

Na próxima seção, ponderamos entre as informações escritas e visuais para discorrer sobre nossas análises, cujos procedimentos serão explanados.

5 Análise dos dicionários

Nesta seção, exploramos alguns verbetes ilustrados, escolhidos aleatoriamente, analisando-os do ponto de vista de sua contribuição ao processo de ensino-aprendizagem. Como critérios, verificamos se há coerência entre as linguagens (escrita e imagética), se são usados os mesmos recursos nas obras para o mesmo público-alvo e se os elementos visuais favorecem a ampliação lexical. Nas próximas subseções, apresentamos, separadamente, cada dicionário do *corpus*, trazendo entradas que utilizam recursos multimodais, comparando essa estratégia que agrega uma representação visual à definição.

Restringimo-nos aos elementos visuais (ilustrações, fotos, remissivas, cenas temáticas, desenhos e/ou figuras), cujas informações (volume encontrado em cada obra, formato das remissivas etc.) constam não apenas na Introdução, mas também após a nomenclatura dos dicionários em análise (exceto pelas remissivas, uma vez que são entradas).

Durante a busca por significados, as ilustrações auxiliam a compreensão das entradas, pois, de acordo com Farias (2010, p. 7), por meio delas, o consulente identifica “um determinado objeto de forma mais rápida e mais simples do que uma descrição linguística permitiria na mesma situação”.

5.1 Recursos multimodais em dicionários do Tipo 2

Dicionários do Tipo 2 são obras voltadas aos estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I – público que está em fase de alfabetização e que precisa ser estimulado a desenvolver seu desejo pelo conhecimento. Destacamos que, mesmo sendo produzidos na mesma época, há diferentes graus de informatividade visual, conforme Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Entrada ‘capivara’.



Fonte: PV (p. 72-73), à esquerda, e DIP (p. 57), à direita.

Figura 2 – Entrada ‘capoeira’.



Fonte: PV (p. 73), à esquerda, e DAI (p. 88), à direita.

Na Figura 1, temos a entrada ‘capivara’ descrita nos verbetes de dois dicionários. À esquerda, em PV, além da definição lexicográfica, há uma indicação que leva o consulente a duas páginas em que encontrará uma cena temática (‘selva’) – recurso que corresponde a um desenho elucidativo acerca de várias entradas presentes nesse dicionário; por outro lado, à direita, em DIP, há uma figura do animal logo abaixo de sua definição. Vale mencionar que em DAI não é feito uso de imagens, restringindo-se a definir esse item lexical como “o maior dos roedores, vive à beira da água e pode pesar 50 kg” (p. 88). Dentre os três dicionários, entendemos que DIP é aquele que mais contribui para a compreensão do consulente acerca dessa entrada, pois, de acordo com Nascimento e Pontes (2011),

as imagens não são meros enfeites, elas instanciam significados que ajudam a compor um projeto gráfico, que busca retratar um mundo natural, colorido, através de fotografias em modalidade naturalística, ângulos frontais, plano fechado e em nível ocular, construindo assim valores de verdade, intimidade, igualdade e realidade para além do verbal. (NASCIMENTO; PONTES, 2011, p. 161-162).

Em se tratando de ‘capoeira’, DIP a define da seguinte forma:

1. Terreno onde cresce mato no local em que antes havia uma lavoura. O *labrador abandonou a plantação e ela virou uma capoeira*. 2. Luta esportiva brasileira que parece uma dança e é muito rápida e movimentada. Tem origem africana. *A capoeira é muito praticada na Bahia*. (BIDERMAN, 2009, p. 57).

Notamos que DIP não faz uso de imagens, enquanto DAI oferece uma descrição que, ligando-se à foto, mostra-se mais esclarecedora sobre seu significado dado que seu público-alvo (estudantes entre 6 e 10 anos) possuem vocabulário e conhecimento de mundo ainda pouco extensos, por isso uma foto pode ampliar a compreensão do significante haja vista que as crianças podem já ter tido contato com a ‘capoeira’ durante suas práticas sociais. Embora PV também ofereça um desenho para

complementar o paradigma definicional, não supera o grau de informatividade visual de DAI.

A seguir, investigamos, separadamente, PV, DIP e DAI.

5.1.1 PV

No PV, há vários destaques tipográficos, explicitados na chave do dicionário, tais como expressões, abreviaturas, palavras estrangeiras, destaques, pronúncia, que não serão analisados neste momento, pois iremos nos restringir a suas ilustrações e cenas.

Com relação às cenas, há 20, no total: casa (interior), casa (exterior), cidade, circo, escola, esportes, feira, fazenda, família, festa, hospital, loja, oceano, praia, parque, restaurante, selva, supermercado, sala de aula e zoológico), que correspondem a situações do dia a dia, e parecem ter o intuito de demonstrar as unidades lexicográficas em contextos de uso. Além disso, todos os itens lexicais numerados (com indicação da página em que o verbete se encontra) nessas cenas estão lematizados, auxiliando o consulente em sua busca, caso este queira ler sua definição. Da mesma forma, se uma palavra-entrada possui seu desenho em uma cena, ainda no verbete, ela recebe o símbolo de uma flecha vermelha e a indicação da página em que se encontra a ilustração. A título de exemplificação, temos a cena temática 'selva' (Figura 3).

Figura 3 – Cena temática ‘selva’.



Fonte: PV (p. 388-389).

Fica evidente que as cenas temáticas em muito favorecem a compreensão global dos estudantes, pois funcionam como recurso complementar à definição ao contextualizarem as unidades lexicais, por exemplo, na cena ‘selva’, o item 5 corresponde a ‘jacaré’ (analisado mais adiante) e não a ‘crocodilo’ (animal que não pertence à nossa fauna, mas que se assemelha a ‘jacaré’), auxiliando o consulente a associar essa entrada ao contexto do ecossistema brasileiro (animais da fauna estrangeira, como os crocodilos, são encontrados, legalmente, no Brasil, em locais receptivos de fauna apreendida, tais como zoológicos, institutos ou santuários credenciados pelo IBAMA¹).

Entretanto, tanto imagens quanto definição precisam esclarecer e eliminar qualquer tipo de ambiguidade passível de ocorrer. Essa observação se faz em razão

¹ Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/fauna-silvestre/cetas/o-que-sao-os-cetas>. Acesso em: 25 jan. 2022.

esclarecer aos estudantes que se tratam de animais de espécies diferentes. Vejamos o Quadro 2.

Quadro 2 – Entradas ‘crocodilo’ e ‘jacaré’.

entrada	definição
crocodilo	<i>S. masc.</i> grande réptil carnívoro, com pele grossa e dentes afiados: <i>O Capitão Gancho se apavorava cada vez que o crocodilo surgia.</i> => pág. 460 e 461.
jacaré	<i>S. masc.</i> grande réptil de couro grosso, longa cauda, cabeça comprida e dentes enormes. => pág. 388 e 389.

Fonte: PV (p. 112; p. 243).

Essa constatação não desmerece o uso das imagens, ao contrário, ressalta a importância e cuidado que se deve ter ao definir uma entrada, uma vez que não se pode perder de vista quem é o público-alvo.

O PV é um dicionário que está bastante ilustrado por desenhos (528, no total), visando contribuir para o entendimento dos itens lexicais nele definidos. A respeito de sua disposição, notamos que há um arranjo no layout da página (ver Figura 5, a seguir), a fim de guiar o consulente, assim, esses desenhos ilustrativos podem estar próximos, logo abaixo, antes de outro verbete, mas também encontram-se espalhados pela página, cuja indicação ocorre por meio de setas vermelhas inseridas após a palavra-entrada, como se verifica em ‘armação’, ‘arquipélago’, ‘cabra’ e ‘cabrito’ (Figura 5).

Figura 5 – Localização espacial dos desenhos.



Fonte: PV (p. 35; p. 65).

As ilustrações podem estar ou não relacionadas aos exemplos dos verbetes, quando se fazem presentes, o que é capaz de gerar imprecisão na consulta do estudante. Um exemplo é a entrada 'alegrar', definida como "Vt **1** tornar alegre; contentar: *Foi uma notícia que muito nos alegrou.* Vi [Pron] **2** tornar-se alegre; animar-se: *Elisa se alegrou com a chegada dos filhos.* Ant: **entristecer.**", nota-se que o desenho ao qual sua seta faz referência é de um palhaço, que não está presente nos exemplos do verbete. Vale ressaltar que o exemplo é utilizado por se tratar de um enunciado que se soma à definição para autenticar a entrada.

À vista disso, Pontes (2010) relaciona os exemplos e os recursos multimodais e conclui que

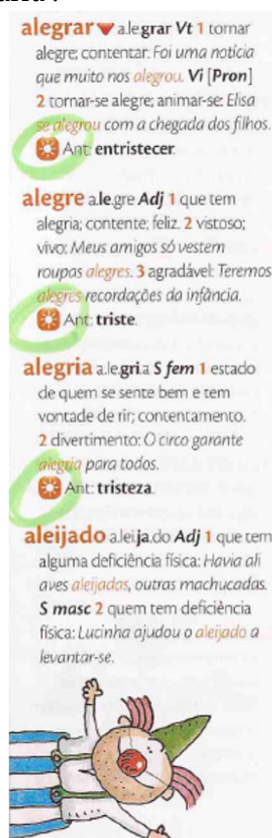
os aspectos semióticos não aparecem no texto com fins meramente estéticos, mas também para significar. Na maioria dos casos, os

lexicógrafos destacam, no interior do exemplo, a palavra-entrada por meio de algum símbolo. (PONTES, 2010, p. 366).

Com base em Pontes (2010), acreditamos que, se a entrada estiver presente tanto nos exemplos quanto nas ilustrações, contribuirá para um entendimento mais completo por parte de seu público-alvo. No verbete em questão ('alegrar'), a indicação do desenho do palhaço não nos parece conveniente não apenas por não ser um item lexical presente no exemplo, mas principalmente porque há uma parcela da população que sofre de coulrofobia (medo incomum de palhaços), sobretudo crianças, principais consulentes das obras em estudo.

Ocorre o mesmo com a entrada 'algazarra', definida como: "*S. fem* conversa barulhenta: *Todos reclamavam fazendo algazarra.*". O desenho remete a crianças reunidas sorrindo, e não a pessoas reclamando de um diálogo barulhento (Figura 6).

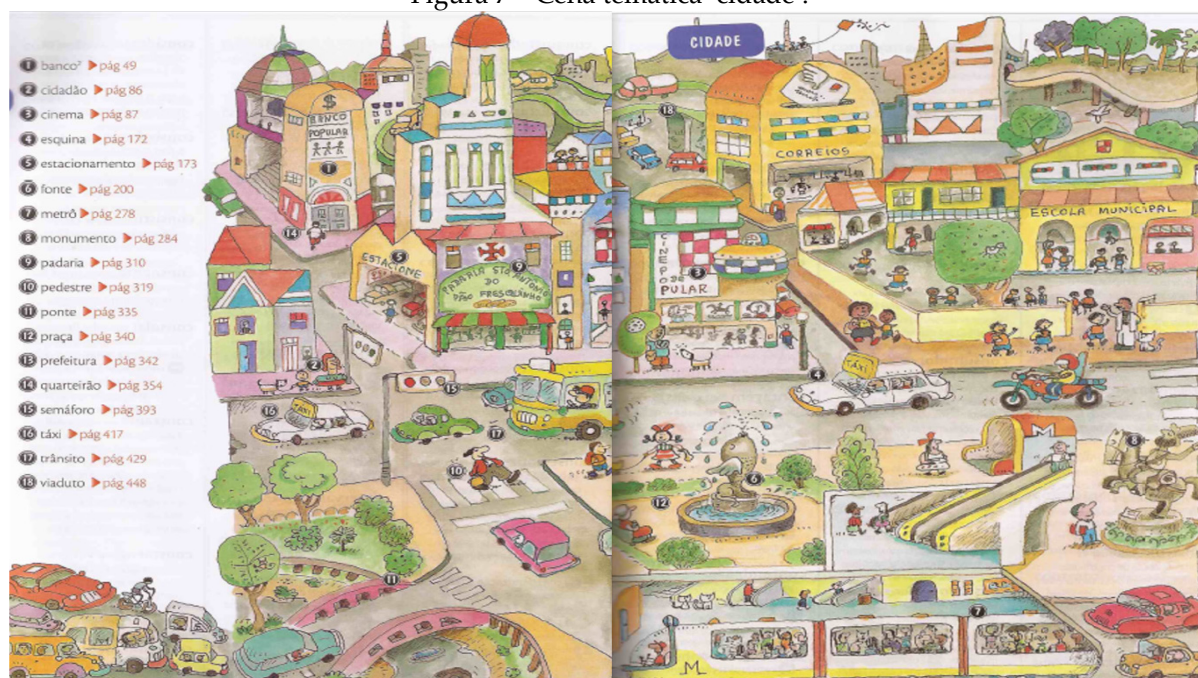
Figura 6 – Entradas 'alegrar' e 'algazarra'.



Fonte: PV (p. 22-23).

Em outro caso, é possível observar que os elementos da imagem a seguir se colocam dispostos em forma de conjunto, em um agrupamento no espaço público para fins de expansão vocabular estudantil. Essa organização contribui para o entendimento da representação conceitual do ambiente urbano (Figura 7).

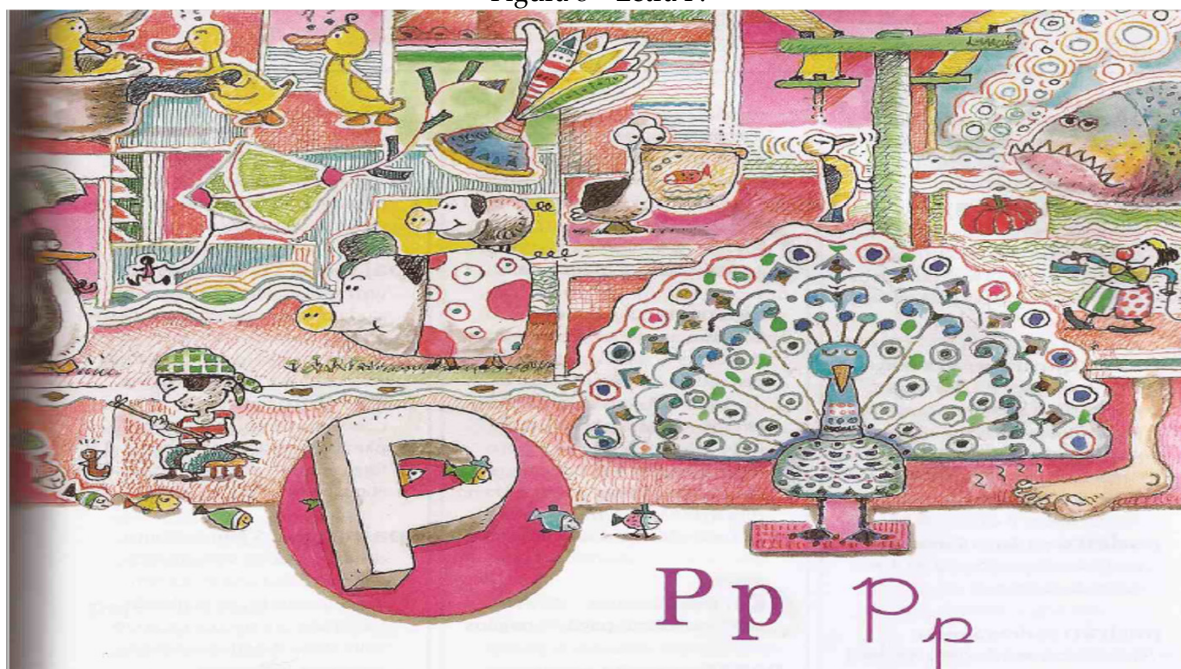
Figura 7 – Cena temática ‘cidade’.



Fonte: PV (p. 102-103).

No PV, outros recursos multimodais utilizados são: (i) a cada nova letra, em sua primeira página, há um conjunto de desenhos que remetem a lexias que serão encontradas como suas entradas, o que é uma estratégia interessante para despertar a curiosidade dos estudantes sobre a nomeação desses desenhos (Figura 8); (ii) ao final da obra, há uma página sobre os numerais e outra sobre os estados e capitais do Brasil e seus adjetivos pátrios, que remetem às entradas ‘número’, ‘estado’ e ‘capital’.

Figura 8 – Letra P.



Fonte: PV (p. 309).

Na Figura 8, vemos desenhos que se iniciam pela letra P e que estão lematizados, dentre eles, 'pato', 'pavão', 'pé', 'piranha' e 'porco'.

5.1.2 DIP

Assim como no PV, também no DIP, há vários destaques tipográficos, explicitados na seção "Como usar este dicionário", que não serão analisados neste momento, tais como entradas, locuções, categoria gramatical, exemplos, abreviaturas, separação silábica, expressão idiomática, pois iremos nos restringir a suas remissões (para outra entrada ou figura), conforme exemplos na Figura 9.

Figura 9 – Entradas ‘chimpanzé’ e ‘corpo’.

chimpanzé s. masc. *chim-pan-zé*. Mamífero primata, que é um tipo de macaco; é encontrado geralmente na África. Alimenta-se de frutas e gosta de bananas. Tem braços longos e o corpo muito peludo. O chimpanzé é um animal inteligente e pode ser treinado para fazer muitas coisas. ver **mamífero**, **primatas**. Obs.: variante: *chimpanzê*.



CHIMPANZÉ

chinelos s. masc. *chi-ne-lo* [ê]. Calçado leve de couro, pano, ou outro material, usado para descansar os pés. *Você está precisando de um chinelo novo.*



CHINELO (de dedo)

chineses s. masc. *chi-nês*. Quem nasce na China. Os chineses inventaram o macarrão. pl.: chineses. fem.: chinesa(s). Obs.: pode ser usado como adjetivo: prato *chines*.

chip s. masc. Conjunto de peças de tamanho muito pequeno que faz parte de aparelhos eletrônicos. *Rádios, televisores, carros, aviões, computadores, todos funcionam com chip.*

chimpanzé s. masc. *chi-pan-zé*. ver **chimpanzé**.

CORPO HUMANO



ESQUELETO (Conjunto de ossos)

SISTEMA RESPIRATÓRIO

SISTEMA MUSCULAR

O CORPO VISTO DE FORA

SISTEMA NERVOSO

SISTEMA CIRCULATÓRIO

SISTEMA URINÁRIO

SISTEMA DIGESTÓRIO

Fonte: DIP (p. 65-66; p. 82).

Enquanto ‘chimpanzé’ remete a ‘chimpanzé’, a entrada ‘corpo’ se liga à figura ‘Corpo Humano’. Além dessas, há outras relações de ligação que conduzem o consultante a mais de 750 imagens (fotos e ilustrações coloridas) relacionadas às unidades lexicais disponíveis para consulta, contribuindo ao processo de aprendizagem do léxico.

Em ‘chimpanzé’, texto verbal e visual formam uma unidade (como uma única imagem), em que a escrita se apresenta como elemento subordinado e a imagem como elemento superordenado, pois a definição detalha aquilo que se vê no texto imagético. Além disso, o animal é visto, em plano aberto e ângulo frontal, de corpo inteiro. A disposição informacional traz a linguagem verbal disposta na posição do ideal (em cima) enquanto a linguagem imagética vem na posição do real (embaixo) com o intuito de salientar a informação escrita que é complementada pela imagem.

Assim como vimos em ‘chimpanzé’, também em ‘corpo’ o verbete é organizado de maneira a manter uma relação coerente entre as duas linguagens (escrita e imagética). No entanto, se observarmos os dois sentidos descritos – “1. Estrutura física

do homem ou animal. *Túlio é um rapaz forte; tem corpo de atleta.* 2. Pessoa morta; cadáver. *O corpo do prefeito foi enterrado no cemitério da cidade.*” (p. 81) –, constatamos que a figura ‘Corpo Humano’ privilegia a primeira acepção em detrimento da segunda.

Conforme sua autora,

o ser ou objeto que a palavra refere só será plenamente apreendido pela mente do educando através do signo total: **conceito** (significado) + **palavra** + **reprodução** desse ser/objeto da realidade. Tratando-se de crianças que vivem o processo de conhecer o universo e o vocabulário que o representa, isso é fundamental. A definição linguística jamais substituirá a visão do *referente* ou de sua *reprodução*. (BIDERMAN, 2009, p. 10).

Essa autora ainda destaca que se trata de um projeto gráfico com letras grandes, utilização de cores, além de uma sinalização funcional, cujas imagens favorecem uma consulta facilitada a esse dicionário, por exemplo, a cada início de letra nova, há uma, duas ou três imagens (exceto as letras K, W, X e Y) que remetem às unidades lexicais que serão encontradas como entradas pertencentes àquela letra (Figura 10).

Figura 10 – Letras G e Y.



Fonte: DIP (p. 144; p. 322).

Por fim, ainda encontramos como recursos multimodais, em anexo, o mapa do mundo, uma seção sobre os países (nomes em ordem alfabética, suas bandeiras, informações sócio-econômico-geográficas), um mapa político do Brasil, informações sobre os estados brasileiros (nomes em ordem alfabética, suas bandeiras, informações

sócio-econômico-geográficas), uma seção dedicada à parte gramatical, em que constam as definições sobre as categorias gramaticais, outra sobre a origem das palavras, uma sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, mais ao final, sobre animais, medidas, figuras geométricas, numerais e o tempo. No prefácio dessa obra, Biderman (2009) relata que houve “a preocupação de apresentar todos os vocábulos usados nas definições e nos exemplos, de modo que não falte explicação para o significado de todas as palavras aqui empregadas” (p. 8), embora não haja uma menção sobre os elementos em anexo, verificamos que eles se relacionam a entradas da nomenclatura, aspecto que poderia ter sido explorado nas definições por meio de remissivas a fim de expandir a informação descrita nos verbetes.

5.1.3 DAI

Da mesma maneira que em PV e DIP, no DAI, há vários destaques tipográficos (não analisados neste momento), tais como separação silábica, exemplos, classificação gramatical, símbolo, pronúncia, estrangeirismo, locução, abreviaturas, porém, delimitamo-nos a suas ilustrações e recursos remissivos.

Com relação às remissões, o intuito de fornecer informações que não tenham sido inseridas no verbete ocorre de duas formas (Figura 11): (i) quando, após uma palavra, surge um número entre parênteses, indicando para qual verbete e definição o consulente deve seguir; (ii) quando é feita a sugestão para se consultar outro verbete indicada pela palavra “Veja” seguida da entrada sugerida.

Figura 11 – Entradas ‘ficha’ e ‘quadro’.

feto fe.to **substantivo masculino** Criança ou animal que ainda está no ventre da mãe, que ainda não nasceu.

fevereiro fe.ve.rei.ro **substantivo masculino** O segundo mês do ano, com 28 ou 29 dias (nos anos bissextos).

fezes fe.zes **substantivo feminino plural** Matérias fecais, excrementos. A calçada estava suja de fezes de cachorro.

fiado fi.a.do **adjetivo** 1. Vendido para ser pago depois, a crédito. **advérbio** 2. A crédito: Comprou fiado. Vendeu fiado.

fiapo fi.a.po **substantivo masculino** Fio muito fino; fiozinho: O bebê só tem uns fiapos de cabelo.

ficha fi.cha **substantivo feminino** 1. Peça com que se marcam pontos em certos jogos. 2. Cartão para anotações e posterior classificação. 3. O que está anotado numa ficha (ex.: ficha não combina com os informações que ele deu).

fichário fi.chá.ri.o **substantivo masculino** 1. Conjunto de fichas: As fichas de pesquisa estão no fichário. 2. Caixa, móvel, etc., onde se guardam fichas.

queijo

q (quê) **substantivo masculino** A décima sétima letra do nosso alfabeto.

quadra qua.dra **substantivo feminino** 1. Quartelão: A casa n.º 20 fica no meio desta quadra. 2. Estrofe de quatro versos; quarteto. 3. Campo de esportes (tênis, vôlei, basquete, etc.). 4. Lugar onde as escolas de samba ensaiam.

quadro qua.dra.do **adjetivo** 1. Que tem quatro lados: mesa quadrada.

quadro qua.dro **substantivo masculino** 1. Obra de pintura feita sobre superfície plana. 2. Peça plana usada nas escolas para cálculos, traçados, etc.; quadro de giz, quadro-negro.

quadro de giz qua.dro de giz **substantivo masculino** Veja quadro (2). [Plural: quadros de giz.]

quadro-negro qua.dro-ne.gro **substantivo masculino** Veja quadro (2). [Plural: quadros-negros.]

Fonte: DAI (p. 229; p. 409).

Na Figura 11, vemos “3. o que está anotado numa ficha (2)” e “Veja *quadro* (2)” remetem a significados, respectivamente, no mesmo verbete (‘ficha’) e em outro (‘quadro’).

A respeito das ilustrações, em DAI, correspondem a mais de 600 fotos (p. 6) que ajudam os estudantes a materializar, mentalmente, a percepção das definições, a todo instante em que são utilizadas, elas mantêm ligação direta com a entrada por uma linha colorida que conduz seu consulente da palavra-entrada à foto (Figura 12).

Figura 12 – Entradas ‘café’ e ‘cais’.

com assento, encosto e pés, para uma só pessoa.

cadela ca.de.la **substantivo feminino** A fêmea do cão.

cadente ca.den.te **adjetivo de dois gêneros** Que cai: estrela cadente.

caderneta ca.der.ne.ta (nê) **substantivo feminino** Pequeno caderno para anotações.

caderno ca.der.no **substantivo masculino** Conjunto de folhas de papel, unidas por um dos lados, e protegidas por uma capa.

caiduco ca.du.co **adjetivo** Que perdeu a razão, ou parte dela, geralmente por velhice.

café ca.fé **substantivo masculino** 1. O fruto do cafeeiro, depois de secas, torradas e moídas. 2. Estabelecimento onde se pode consumir esta bebida: Costumo lanchar no café da esquina.

café da manhã ca.fé da ma.nhã **substantivo masculino** A primeira refeição do dia. [Plural: cafés da manhã.]

cafeeiro ca.fe.ei.ro **substantivo masculino** Arbusto tropical cujo fruto dá os grãos do café.

cafeicultor ca.fe.i.cul.tor (ô) **substantivo masculino** Plantador de cafeeiros.

cafune ca.fu.né **substantivo masculino** Ação de

Habitante do campo ou da roça.

caipora cai.po.ra **substantivo masculino e feminino** Ser fantástico da mitologia indígena tupi, protetor dos animais da floresta.

cair ca.ir **verbo** 1. Ir em direção ao chão: O vaso *caiu* da mesa e quebrou. 2. Diminuir de valor: O preço da gasolina *caiu*. 3. Acontecer em determinada data: *Este ano o meu aniversário *caiu* no domingo.*

cais **substantivo masculino de dois números** Parte de um porto onde as embarcações realizam o embarque e o desembarque de passageiros e carga.

Fonte: DAI (p. 81).

A cada nova letra, há uma imagem de um ser ou objeto no topo da página, cuja identificação remete a um dos itens lexicais que se encontra como entrada iniciada por aquela letra (Figura 13).

Figura 13 – Letra K.



Fonte: DAI (p. 295).

Esses recursos multimodais não apenas contribuem para que as definições sejam compreendidas, mas também ampliam o conhecimento cultural de seus consulentes.

5.2 Recursos multimodais em dicionários do Tipo 3

Dicionários do Tipo 3 são obras voltadas aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II – público, teoricamente, já alfabetizado, que se motiva a estudar quando percebe o sentido daquilo que aprende e consegue relacioná-lo com o mundo –, nessas obras, verificamos diferentes graus de informatividade visual, mesmo sendo contemporâneos, conforme Figura 14 e Quadro 3.

Figura 14 – Entrada ‘íris’.



Fonte: SJ (p. 605).

Quadro 3 – Ocorrência de homonímia em ‘íris’.

entrada	definição
íris ¹	<i>subst. fem. 2 núm. e subst. masc. 2 núm.</i> 1. o espectro solar 2. Ciências naturais em cada olho, membrana circular, pigmentada, com orifício central (<i>pupila</i>), situada posteriormente à córnea e anteriormente à lente (2), e cujas fibras musculares, agindo sobre a pupila, regulam a entrada da luz no olho.
íris ²	<i>subst. fem. 2 núm.</i> 1. nome de várias ervas ornamentais cujas flores, de cores vivas, são, quase sempre, efêmeras. 2. a flor delas.

Fonte: AJ (p. 527).

A entrada ‘íris’ nesses dois dicionários do Tipo 3 nos permite destacar a relação em série que se estabelece por meio da numeração, pois, de acordo com o que afirma Pontes (2010, p. 214), “os números expressos no interior do texto lexicográfico destacam-se em contraste com os recursos verbais escritos, na composição do texto lexicográfico”. Esse mesmo autor destaca que eles podem expressar os diversos sentidos de uma entrada em sua microestrutura (polissemia) e também servem para indicar, no eixo vertical, unidades lexicográficas diferentes, com significados distintos (homonímia) identificados por algarismos arábicos sobrescritos. Em SJ, identificamos

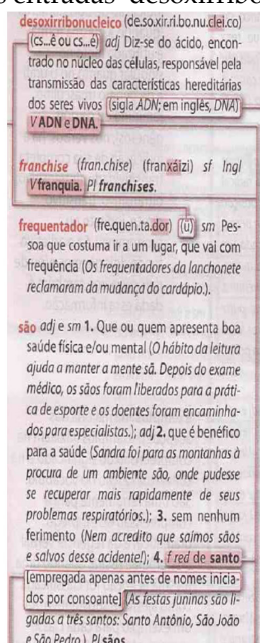
uma proposta lexicográfica que articula o item lexical ‘íris’ a duas imagens favoráveis à construção e transmissão dos significados.

5.2.1 SJ

Em suas entradas, nas acepções ou ainda para destacar a expressividade do item lexical, vários são os recursos tipográficos utilizados no SJ. No entanto, interessa-nos discorrer sobre suas remissivas, que levam a outro verbete, com definição similar, complementar ou usadas para elucidar de modo mais claro seu significado, eliminando possíveis dúvidas.

Como destacado na Figura 15, as relações de ligação presentes nessas unidades lexicográficas – ‘desoxirribonucleico’, ‘*franchise*’ e ‘são’ –, respectivamente, conduzem o consulente a outras entradas pelas indicações de “V ADN e DNA”, “V **franquia**” e “*fred* de **santo**”, que oferecem uma maior amplitude na compreensão dessas unidades lexicais. Além disso, são utilizados recursos de saliência visual (palavras em negrito, em itálico e maiúsculas) que atraem a atenção dos usuários da língua, auxiliando-os a construir os sentidos textuais.

Figura 15 – Remissivas nas entradas ‘desoxirribonucleico’, ‘*franchise*’ e ‘são’.



Fonte: SJ (p. XV).

Nesse dicionário (p. VIII), são utilizadas 543 imagens fotográficas e ilustrações com o objetivo de complementar suas definições ou mesmo evidenciar os diferentes significados que as entradas possam apresentar, além de contextualizar e proporcionar um diálogo com os estudantes do EF II. Também estão presentes 71 tirinhas de cartunistas renomados, que podem contribuir na compreensão das definições ou aumentar o interesse dos jovens estudantes, que são reproduzidas, a título de exemplificação, na Figura 16.

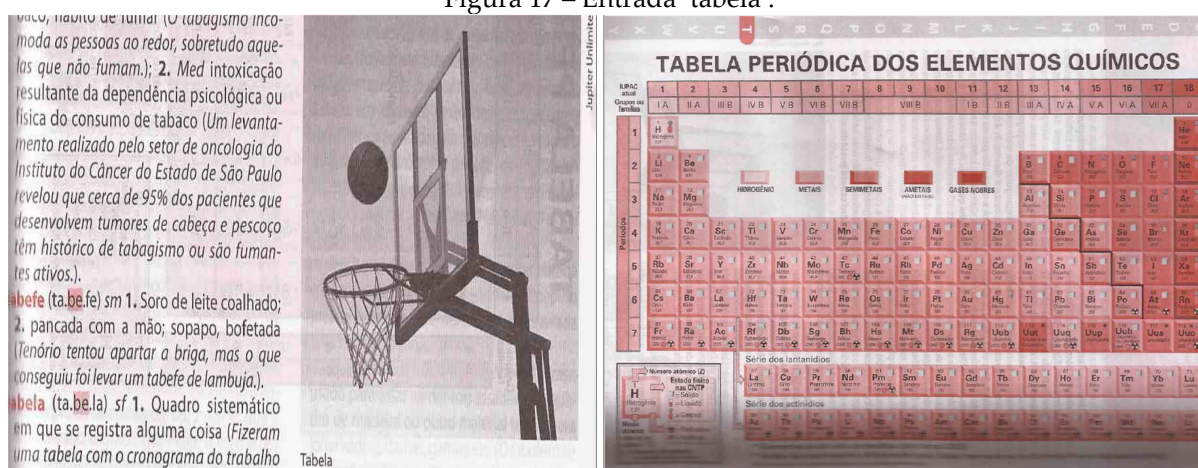
Figura 16 – Tirinhas referentes às entradas ‘faxineiro’, ‘gás’ e ‘ vaidade’.



Fonte: SJ (p. 445; p. 498; p. 1227).

Por fim, como recursos multimodais que podem despertar uma maior familiarização dos alunos com novas grafias, no final desta obra (p. 1284-1285), há uma lista de palavras que figuram como entradas e que tiveram sua grafia alterada. Embora a grafia antiga não faça parte do repertório dos estudantes recém-alfabetizados, essa informação é necessária porque, no decorrer dos anos escolares, as crianças poderão ter contato com outros dicionários que não contemplem a nova ortografia. Há, ainda, 64 quadros de conjugação verbal, situados na entrada dos respectivos verbetes, bem como uma tabela periódica (p. 1142) e uma lista de siglas com seus significados e endereços eletrônicos relativos a elas (Figura 17).

Figura 17 – Entrada ‘tabela’.



Fonte: SJ (p. 1141-1142).

5.2.2 AJ

No AJ, diferentemente das outras quatro obras, não constam ilustrações, configurando-se um baixo grau de informatividade visual. Entretanto, suas remissivas também cumprem um importante papel para a completude da definição dessa obra, sendo que, na chave do dicionário, já são apresentadas e identificadas pela palavra “Veja”, seguida por outra palavra em itálico.

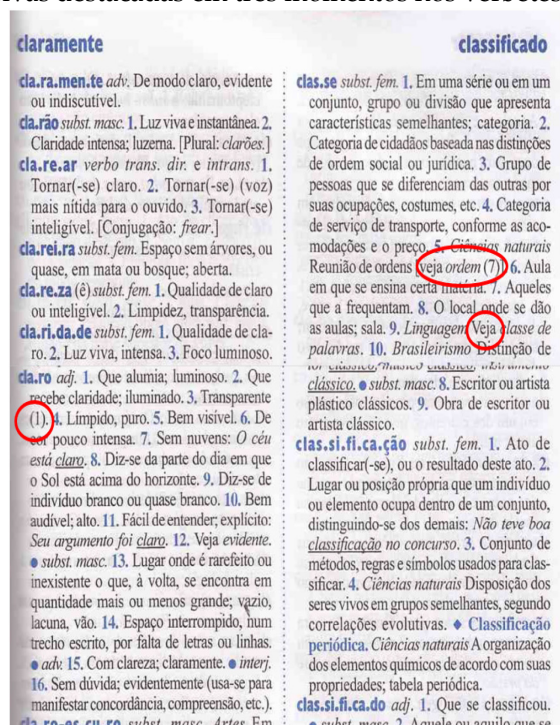
Esse recurso deveria ser destacado pelos professores ao incentivarem o consulente a manusear os dicionários, pois, sozinho, provavelmente, não irá ler essa

parte da obra e, caso leia-a, teria dificuldades em compreender a linguagem técnica (outro obstáculo a ser superado pelo público-alvo). É necessário pontuar que, na Introdução de PV (obra do Tipo 2), há uma preocupação em apresentar informações acerca do dicionário, separadamente, para o professor e para o aluno.

A partir da indicação “Veja”, o consulente deve buscar a palavra seguinte em itálico no dicionário, visto que irá trazer uma definição com significado semelhante ou complementar àquele do verbete que, originalmente, havia sido consultado. É preciso estimular a autonomia discente, sendo que o professor precisa ser o mediador nesse processo de lidar com os dicionários que, por vezes, é muito particular.

Vejamos a ocorrência de remissivas a seguir, na Figura 18.

Figura 18 – Remissivas destacadas em três momentos nos verbetes de ‘claro’ e ‘classe’.



Fonte: AJ (p. 215).

Além disso, a remissiva é um recurso que também pode aparecer por número(s) entre parênteses, o(s) qual(is) representa(m) uma (ou várias) acepção(ões) particular(es) em um verbete a ser pesquisado, caso possua variadas acepções.

Como estratégias, são usados diferentes graus de ênfase (ou saliência) – cores diferentes, negrito, itálico, letras maiúsculas, fontes de tamanhos diferentes –, pois, de acordo com Mozdzenski (2006, p. 59), “a ênfase, como estratégia retórica, é controlada através de realces no layout” a fim de atrair a atenção de seu público-alvo.

6 À guisa de conclusão

Os recursos multimodais (ilustrações, fotos, remissivas, cenas temáticas, desenhos e/ou figuras) verificados em cinco dicionários que compõem o PNLD 2012: Dicionários são muito produtivos para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando são utilizadas as ilustrações. Várias entradas nessas obras aparecem ilustradas em cores (por exemplo, fotos), cujas imagens complementam a informação descrita nas definições, fazendo com que o aprendizado não verbal se reflita na aquisição e expansão do conhecimento lexical dos estudantes. No entanto, destacamos que há casos em que o recurso multimodal não é suficiente para esclarecer dúvidas dos consulentes (como em ‘zoológico’), assim, havendo a necessidade de mais informações na definição.

Essa complementação, quando são utilizadas fotos, explora o aspecto naturalístico, contribuindo para um melhor entendimento do significado, dado que há uma aproximação com o mundo real. Com isso crianças e adolescentes conseguem alcançar com maior clareza intelectual o significado das entradas. Por outro lado, outros recursos multimodais utilizados não são menos importantes já que também auxiliam o consulente a compreender seu mundo. Embora não tenhamos encontrado as razões pelas escolhas desses elementos visuais feitas por seus lexicógrafos, imaginamos que tenham sido intencionais para colaborar no processo de ensino-aprendizagem e ampliação lexical.

Essa complementaridade proporcionada pela junção entre texto e imagem configura um aprendizado muito produtivo a respeito dos itens lexicais, sobretudo

para os consulentes mais jovens – as crianças – que estão em um processo de (re)conhecer o mundo em que vivem por meio de sua expansão lexical.

A facilitação à informação descrita nos dicionários serve de estímulo à leitura dessas obras por seus consulentes, por isso os elementos multimodais precisam ser muito bem planejados e articulados aos verbetes.

Portanto, concluímos que há uma relação de continuidade proporcionada pelos textos multimodais, com o intuito de contribuir para a ampliação de conhecimentos, por meio de uma maior exploração visual. Com isso, ocorre uma integração na produção dos sentidos no texto lexicográfico. Por fim, é preciso ressaltar que esses recursos apresentam variados papéis no verbete, pretendendo não apenas familiarizá-lo ao consulente do dicionário, mas também potencializar a bagagem lexical desse indivíduo.

Referências bibliográficas

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

BERNHARDT, S. A. Seeing the text. *In*: HANDA, C. (org.). **Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook**. Boston: Bedford/St. Martin's Press, 2004. p. 94-106.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário ilustrado de português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

BORBA, F. S. **Palavrinha viva: dicionário ilustrado da língua portuguesa**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** / [elaboração Egon Rangel]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 148p.

DESCARDECI, M. A. A. S. **Ler o mundo: um olhar através da semiótica social**. ETD, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, 2002. DOI <https://doi.org/10.20396/etd.v3i2.604>

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Editora Nova Fronteira, 2008. p. 131-144.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008.

HAENSCH, G. **Tipología de las obras lexicográficas**. *In*: HAENSCH, G.; WOLF, L; ETTINGER, S.; WERNER, R. La lexicografía. Madrid: Editorial Gredos, 1982. p. 95-187.

FARIAS, V. S. O emprego de ilustrações como mecanismos de elucidação do significado das unidades léxicas nos dicionários semasiológicos. *In*: **Anais do IX Encontro do CELSUL**, Palhoça, SC, out. 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 2007. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203619728>

MOZDZENSKI, L. P. **A cartilha jurídica**: aspectos sócio-históricos, discursivos e multimodais. Dissertação (Mestrado em Linguística). Recife, UFPE, 2006.

NASCIMENTO, F. I.; PONTES, A. L. Dicionários escolares: uma análise visual. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 145–166, 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1856>. Acesso em: 27 ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.70887>

NASCIMENTO, F. I.; PONTES, A. L. Texto e imagem: a complementaridade intersemiótica em dicionários escolares Tipo 2. **Fórum Linguístico**, v. 17, p. 5088-5105, 2020.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: Ed. UECE, 2009.

PONTES, A. L. Multimodalidade em dicionários escolares. *In*: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (org.). **As ciências do Léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. V. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010. p. 201-218.

PONTES, A. L. Exemplo lexicográfico em dicionários escolares brasileiros. **Filologia e Linguística portuguesa**, v. 12, n. 2, p. 351-370, 2010. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v12i2p351-370>

PORTO DAPENA, J. Á. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Gredos, 2002.

SANTOS, T. M. R.; PONTES, A. L. Análise da distância social em verbetes de dicionários infantis ilustrados. **Revista GTLex**, v. 2, n. 2, p. 284-315, 2017. DOI <https://doi.org/10.14393/Lex4-v2n2a2017-5>

SARAIVA, K. S. A.; OLIVEIRA, R. C. G. **Saraiva jovem**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2011.

Artigo recebido em: 22.11.2019

Artigo aprovado em: 26.05.2020