

**MODALIDADE EM ILUSTRAÇÕES DE PLANTAS E ANIMAIS:  
REPRESENTAÇÕES DA REALIDADE EM UM DICIONÁRIO INFANTIL  
ILUSTRADO**

**Ana Grayce Freitas de SOUSA<sup>26</sup>**

**Antônio Luciano PONTES<sup>27</sup>**

**Resumo:** Os dicionários infantis, obras essencialmente didáticas, apresentam uma gama de recursos visuais, entre eles, as ilustrações que acompanham o conteúdo verbal. Este artigo tem como objetivo analisar a modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) das ilustrações de verbetes de plantas e animais do *Aurelinho: dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa* (FERREIRA, 2008). Como base teórica, utilizamos os trabalhos de Pontes (2008; 2009), Krieger (2007) e Kress e van Leeuwen (2006). Em sua grande maioria, as ilustrações analisadas aproximam-se da realidade, organizando os elementos visuais que as compõem para oferecer aos consulentes um fácil reconhecimento dos seres reais representados nas ilustrações.

**Palavras-chave:** Modalidade. Gramática do *design* visual. Ilustração. Dicionário infantil.

**Abstract:** *The children's dictionaries, which are essentially educational, bring a range of visual resources, among them, the illustrations that accompany the verbal content. This article aims to analyze the modality (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) in the illustrations of plants and animals contained in entries from Aurelinho: dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa (FERREIRA, 2008). As a theoretical basis, we use the work of Bridges (2008, 2009), Krieger (2007) and Kress and van Leeuwen (2006). The illustrations analyzed overwhelmingly approach the reality, organizing the visual elements which make them up in order to give the readers easy recognition of the real beings represented in the illustrations.*

**Keywords:** *Modality. Grammar of visual design. Illustration. Children's dictionary.*

---

<sup>26</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA da Universidade Estadual do Ceará – UECE. [anagrayce@gmail.com](mailto:anagrayce@gmail.com)

<sup>27</sup> Professor titular do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA da Universidade Estadual do Ceará- UECE. [pontes321@hotmail.com](mailto:pontes321@hotmail.com)

## Introdução

Os dicionários são importantes ferramentas que auxiliam na aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Com caráter essencialmente didático, essas obras fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2001, sendo recomendadas como material de apoio aos professores de todos os anos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Assim como outros materiais didáticos, os dicionários também passaram por diversas mudanças gráficas e visuais em suas estruturas, influenciadas pelo surgimento de novas tecnologias e técnicas. Tendo em vista que esses recursos, especialmente os relacionados à informática, tornaram-se parte de nosso cotidiano, uma das características do dicionário apontadas por Pontes (2009) é a sua configuração enquanto texto multimodal, ou seja, em seu interior, diversos modos semióticos contribuem para a construção de significados. Segundo o autor, “manifestam-se, em uma página do dicionário, além do código escrito, outras formas de representação como a cor e o tamanho da letra, a diagramação da página, a formatação do texto, a presença de ilustrações visuais etc.” (PONTES, 2009, p.28). Essa característica, é importante ressaltar, torna-se mais evidente em obras lexicográficas voltadas para o público infantil, em virtude do grande interesse das crianças por cores, imagens e outras linguagens não verbais.

Os alunos que estão em fase de alfabetização e consolidação da escrita e da leitura passam por uma fase de transição entre a leitura de imagens e a leitura de palavras. Desse modo, ilustrações, cores, gráficos, quadrinhos e outros textos multimodais, que acompanham o verbete nos dicionários infantis, tornam-se recursos importantes que auxiliam na compreensão do verbal.

Nessa fase, há também, por parte desse público, a aprendizagem de novos conhecimentos tomando por base o que ele já conhece, ou seja, o que está a sua volta, como plantas, animais, pessoas, brinquedos, objetos etc. Assim, é interessante que os dicionários destinados a esses usuários apresentem grande quantidade de representações do real.

Tomando como base esse contexto, abordaremos neste artigo a modalidade, categoria pertencente à metafunção interativa da Gramática do *design* visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que diz respeito à aproximação ou ao distanciamento das imagens com a realidade. Verificamos, em nosso estudo, como este recurso é usado nas ilustrações de

animais e plantas do *Aurelino: dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa* (FERREIRA, 2008), presente no PNLD 2006 e indicado para consulentes em fase de aprendizagem de leitura e escrita.

Com base em Kress; van Leeuwen (2006), criadores da Gramática do Design Visual, e em pesquisas desenvolvidas por Pontes (2009) e Krieger (2007), relacionadas à Lexicografia e Lexicografia Pedagógica, pretendemos compreender melhor como a modalidade das ilustrações pode auxiliar ou não na leitura dos verbetes.

A seguir discutiremos como a Lexicografia Pedagógica e a Gramática do Design Visual fundamentaram nossas observações acerca das ilustrações analisadas neste trabalho.

### **Dicionários infantis, multimodalidade e modalidade**

Como dito anteriormente, o dicionário apresenta um caráter essencialmente didático. Sobre isso, Krieger (2004/2005, p.102) afirma que

O potencial pedagógico do dicionário é indubitável, pois este ajuda o aluno a ler, escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram. Em razão disso, os dicionários de língua, a “mais prototípica das obras lexicográficas”, contribuem para a alfabetização e o desenvolvimento da competência de leitura. Podem ainda auxiliar, em muito, nos estudos descritivos da língua, tornando-se obras essenciais a toda aprendizagem de língua materna e também de outras disciplinas curriculares.

Podemos constatar, pelas palavras de Krieger (2007), que os dicionários infantis ilustrados também possuem um “potencial pedagógico”, pois apresentam uma proposta especializada para crianças em período de aprendizado e consolidação da leitura e da escrita. Além de auxiliar no desenvolvimento dessas competências, essas obras podem ajudar o aluno a esclarecer dúvidas sobre outras disciplinas escolares. Por exemplo, as ilustrações do corpo humano podem ser usadas pelo professor de Ciências, enquanto os mapas podem ser aproveitados nas aulas de Geografia.

As inúmeras potencialidades dos dicionários, especialmente os escolares, levaram à criação de um campo das Ciências do Léxico voltado para o estudo de questões que envolvem a adequação das obras lexicográficas às necessidades de seus usuários. Este campo, chamado

de Lexicografia Pedagógica ou Didática, é de origem recente no Brasil, entretanto, pesquisas com essa orientação têm surgido nos últimos anos com o intuito de melhorar a utilização do dicionário como ferramenta de aprendizagem em sala de aula.

Para compreendermos essa teoria tão essencial a este trabalho, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre as Ciências nas quais ela se insere. De acordo com Pontes (2009), são muitas as disciplinas que estudam o léxico, no entanto, as principais são: a Lexicologia, a Terminologia e a Lexicografia.

Resumidamente, a Lexicologia é responsável pelo estudo das palavras que compõem uma língua, sejam elas em discursos individuais ou coletivos. A Terminologia interessa-se pelo léxico especializado de uma área técnica ou científica ou de algum grupo específico. E a Lexicografia preocupa-se com as questões teóricas e práticas que fundamentam a elaboração de dicionários (PONTES, 2009).

Por tratar-se de uma ciência que estuda um gênero tão amplo quanto o dicionário, a Lexicografia divide-se em várias vertentes. Duas delas estão diretamente relacionadas com os dicionários escolares. A primeira trata-se da Lexicografia Prática, que tem por finalidade trabalhar com a produção de dicionários monolíngues, bilíngues ou trlíngues, centrando-se no léxico geral, na palavra. E a segunda, chamada de Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia, se ocupa da análise das obras lexicográficas, enquanto objetos linguísticos (HEINRICH, 2007).

A Lexicografia Pedagógica ou Didática, ramo da Lexicografia Teórica, de acordo com Pontes (2009) é uma

Disciplina definida a partir de duas características fundamentais: a escolha de um público definido e de um fim específico. Os dicionários produzidos com tais fins tentam, segundo Humblé (1998, p.66), “resolver os problemas de um grupo de aprendizes bem definidos, sejam eles iniciantes ou avançados; sejam de uma determinada área de estudo; ou simplesmente de uma determinada língua materna” (PONTES, 2009, p.21).

Assim, percebemos que a Lexicografia Pedagógica estabelece critérios de estudos especializados em dicionários que se destinam a grupos específicos de aprendizes. Ou seja, a sua produção é fundamentada no público alvo, o que afeta toda a sua estrutura, desde a seleção lexical até a escolha das imagens que ilustrarão os verbetes.

Ao pensarmos os conceitos da Lexicografia Pedagógica aplicados aos dicionários infantis, verificamos que a adequação dessas obras aos seus usuários, crianças em fase de alfabetização não se restringe apenas aos aspectos verbais, como a densidade das acepções ou a seleção da nomenclatura, mas também aos aspectos visuais, como o tamanho das letras, a quantidade de verbetes presentes em uma página, a diversidade de cores e a escolha das imagens.

Ao selecionar as imagens que compõem o dicionário, o lexicógrafo deve levar em consideração se elas estão de acordo com os objetivos da proposta lexicográfica da obra e, ainda, com as habilidades de leitura e o conhecimento de mundo dos possíveis consulentes. Nesse sentido, a relação entre o que está sendo representado nas imagens e o real é de extrema importância para leitores inexperientes, que ainda necessitam de uma “ponte” entre as imagens e as palavras.

Essa comparação entre a realidade do mundo e a construída nas imagens é chamada de modalidade por Krees; van Leeuwen (2006). Antes de conceituarmos mais detalhadamente esse termo, faz-se necessária uma discussão prévia sobre os elementos que compõem a Gramática do Design Visual (GDV), teoria na qual a categoria está inserida.

A GDV, desenvolvida por Krees; van Leeuwen (2006), é considerada um dos mais importantes trabalhos sobre a descrição das estruturas que organizam a informação visual dos textos. Diferentemente de outras teorias sobre imagens, que baseiam suas observações em “aspectos lexicais”, esta trabalha com uma “análise gramatical”. Isso significa que as análises pautam-se em “teorias gramaticais verbais”, especialmente as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (ALMEIDA; FERNANDES, 2008).

Ao basear-se na obra de Halliday, os autores da GDV deixam claro que esta não tem orientação normativa, mas descritiva, pois são observadas as regularidades dos textos visuais e procurados padrões para compreender a organização dessas estruturas. De acordo com Kress; van Leeuwen (2006), a GDV, assim como a GSF, apresenta organização fundamentada nas metafunções de Halliday.

Para a visualização dessas metafunções, recorreremos ao quadro explicativo desenvolvido por Almeida; Fernandes (2008, p.12):

Halliday	Krees; van Leeuwen	
Ideacional	Representacional	Responsável pelas estruturas que compõem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
Interpessoal	Interativa	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (KREES; VAN LEEUWEN, 2006), onde os recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.
Textual	Composicional	Responsável pela estrutura e o formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para a análise de imagens de Krees; van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos por meio da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.

Adaptado de Almeida; Fernandes (2008)

A metafunção que nos interessa neste trabalho é a interativa, que analisa as relações entre o que está sendo representado e o espectador da imagem. Entre as categorias presentes nessa metafunção está a modalidade, recurso utilizado pelo produtor da imagem para aproximar ou distanciar as representações da realidade que nos cerca.

De acordo com Kress; van Leeuwen (2006), a modalidade é um termo originário da Linguística e se refere ao valor de verdade ou de credibilidade de afirmações sobre o mundo real. O conceito de modalidade é também essencial para informes da comunicação visual, pois pode representar pessoas, lugares e coisas como se fossem reais, como se de fato existissem ou não, de certo modo, como se fossem imaginações, fantasias, caricaturas etc. Vale ressaltar, que segundo os autores, juízos de modalidade são sociais, dependentes do que se considera real (ou verdade, ou sagrado) no grupo social para o qual a representação em primeiro lugar se destina.

Assim, uma imagem pode assumir diferentes graus de modalidade dependendo do contexto social em que está sendo vinculada. Por exemplo, um quadro com ilustrações abstratas num museu pode parecer fora da realidade para um observador comum, mas para um estudioso de arte, o mesmo quadro pode apresentar uma realidade bem definida e conhecida.

Ainda sobre modalidade, Krees; van Leeuwen (2006. p.165-166), afirmam que, dependendo do “grau de realidade” com que o real é representado, a modalidade pode ser:

- a) *Naturalística*: o “grau de realidade” pode ser medido pela comparação visual entre o objeto representado e o visto no mundo;
- b) *Sensorial*: o “grau de realidade” é medido pela capacidade que a imagem tem de representar as qualidades sensoriais do objeto real;
- c) *Tecnológica ou científica*: o “grau de realidade” é medido por questões científicas como peso, medida e a contagem do objeto real; e
- d) *Abstrata*: o “grau de realidade” é medido pela maior ou menor abstração em relação ao objeto real.

Além de estabelecer tipos de modalidade, os autores propõem que essa relação entre a imagem e a realidade seja analisada por meio de sete marcadores, que eles denominam de marcadores de modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, p.160). São eles:

- (1) *Saturação de cor*: escala que vai da saturação completa de uma cor à ausência desta, ou seja, ao preto e branco;
- (2) *Diferenciação de cores*: escala que vai de uma gama máxima diversificada de cores ao tom monocromático;
- (3) *Modulação de cor*: escala que vai da cor totalmente modulada, como, por exemplo, a utilização de muitos diferentes tons de vermelho, para a simples, não modulada;
- (4) *Contextualização*: escala que vai da ausência de plano de fundo para o plano de fundo totalmente articulado e detalhado;
- (5) *Representação*: escala que vai da abstração máxima à máxima representação de detalhes pictóricos;
- (6) **Profundidade**: escala que vai da ausência de profundidade à perspectiva máxima de profundidade; e
- (7) *Iluminação*: escala de execução da representação máxima do jogo de luz e sombra para sua ausência.

Diante do exposto, podemos afirmar que a adequação da modalidade das ilustrações presentes nos dicionários infantis pode proporcionar aos usuários uma leitura mais informativa e eficiente e, por que não dizer, agradável, já que as crianças parecem atribuir grande importância aos recursos visuais dos textos que leem.

Passaremos agora à apresentação do *corpus* e dos passos metodológicos que organizaram este estudo.

## Metodologia

Esta pesquisa é um estudo em que buscamos, por meio do método dialético, entender como as imagens apresentadas pelo *Aurelinho*, para os verbetes das plantas e animais, se aproximam ou se distanciam da realidade vivenciada pelos alunos.

Veremos, então, nos tópicos seguintes, como o *corpus* foi delimitado para o estudo e os procedimentos metodológicos planejados para a pesquisa.

### **Do corpus**

O *corpus* deste trabalho é composto pelas ilustrações de plantas e animais presentes no dicionário *Aurelino: dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa* (FERREIRA, 2008). A obra analisada faz parte da lista do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do ano de 2006. É interessante ressaltar que o PNLD – 2006 é considerado um marco para a Lexicografia Pedagógica brasileira, pois além da escolha e distribuição de livros didáticos, o programa conta com uma lista exclusiva para dicionários. Nela, as obras lexicográficas foram selecionadas e classificadas levando em considerações aspectos pedagógicos, como o ano escolar do aluno e suas necessidades de aprendizagem de leitura e escrita.

De acordo com a classificação adotada pelo PNLD – 2006, o *Aurelino* é classificado como tipo 1, indicado para alunos em fase de aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo parte do acervo A, destinado para crianças da alfabetização e dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. O dicionário possui 3.000 verbetes (de substantivos, adjetivos e verbos) e 400 imagens de seres e objetos reais. Destas, apenas 6 estão relacionadas a verbetes de plantas e 60 ilustram animais.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento do presente trabalho. Nessa seção, explicitamos como foi feita a análise das ilustrações do *Aurelino*.

### **Dos passos metodológicos**

Como dito anteriormente, o objetivo principal deste trabalho é compreender como a modalidade, relação de aproximação ou distanciamento entre o que é real e o que é representado nas imagens, apresenta-se nas ilustrações de plantas e animais do *Aurelino*. A escolha dessas duas categorias deve-se ao fato de que as plantas e os animais são seres recorrentes no universo infantil, presentes em histórias, jogos, brinquedos, desenhos animados, decorações etc. Como os consulentes desses dicionários, alunos em fase de alfabetização, frequentemente recorrem às imagens para entender as palavras, nesse processo,

torna-se claro que a vivência com o mundo que os cerca influencia na compreensão do verbal. Assim, o tipo de realidade representada pode facilitar ou dificultar a leitura.

Para que o propósito descrito acima seja alcançado, utilizamos os conceitos propostos por Krees; van Leeuwen (2006) na GDV. Desse modo, em nossas análises verificamos nas ilustrações três dos aspectos que Kress; Van Leeuwen (2006) denominam de marcadores de modalidade.

Em virtude da dimensão reduzida desta pesquisa, optamos por investigar a modalidade por meio da: *cor* (saturação, diferenciação, modulação), *contextualização* e *iluminação*.

Com base nesses três marcadores, classificamos as modalidades das ilustrações em *alta, média ou baixa*. Estabelecemos essa classificação de acordo com um contínuo que vai do mais modulado ao menos modulado. Quanto maior a aproximação da imagem com o real, maior será o seu grau de modalidade.

Salientamos que esta pesquisa tem natureza qualitativo-descritiva, pois nossas considerações são focadas na descrição e compreensão do objeto de estudo e não quantificação de ocorrências dos marcadores ou dos tipos de modalidade.

Na seção seguinte, são apresentadas as análises e a discussão dos dados obtidos nesta pesquisa.

### **Análise e discussão dos dados**

Nas análises que se seguem, selecionamos seis ilustrações das sessenta e seis analisadas. Três delas são de animais e três de plantas, sendo divididas em *modalidade alta, modalidade média e modalidade baixa*. Essa classificação tem como base a verificação dos marcadores de modalidade observados nas imagens e a expressão de realidade que apresentam por meio deles.

#### **Modalidade Alta**

Começamos nossas análises como as ilustrações dos verbetes de “urso” e “verdura”, nos quais a modalidade é alta:



Como podemos observar, as duas imagens apresentam seres reais. Na primeira, vemos um urso sobre um galho e, ao fundo uma floresta; na segunda, o exemplo de uma verdura, uma alface em uma plantação. Percebemos que os participantes representados podem ser comparados com os da realidade em uma simples observação. Quando a imagem usa recursos para facilitar esse reconhecimento do real pelos observadores, Kress; van Leeuwen (2006) afirmam que ela possui uma *modalidade naturalística*.

Ao analisarmos os *marcadores de cor* presentes nas ilustrações, verificamos que as duas são compostas por uma variedade de cores e modulações. Na figura 1 existe uma predominância de tons de verde e de marrom, presentes no participante urso e nas árvores que estão em segundo plano. Na figura 2, a cor verde também predomina, embora o chão possa ser notado por meio do marrom. Nas duas imagens, é evidente que a saturação, a diferenciação e a modulação dessas cores apresentam-se de uma maneira sóbria e sem exageros, ou seja, há uma harmonia entre o que poderia ser considerada uma “pobreza de cores” e um “excesso desnecessário”, atributos de modalidade baixa.

Sobre a *contextualização* das imagens, notamos que, em ambas, os planos que as estruturam possuem detalhamentos que indicam ao observador em que cenário encontram-se os participantes. Na ilustração de “*urso*”, os dois planos existentes na imagem são muito bem articulados. No primeiro, o urso aparece em cima de um galho e, no segundo, aparecem diversas árvores, que trazem a impressão de que o animal está em uma floresta, seu habitat natural. Na imagem de “*verdura*”, o primeiro plano mostra com riqueza de detalhes a alface e

suas características, enquanto o segundo plano nos apresenta o terreno onde se encontra a planta e nos indica, pelas pistas visuais, que este ambiente trata-se de uma plantação.

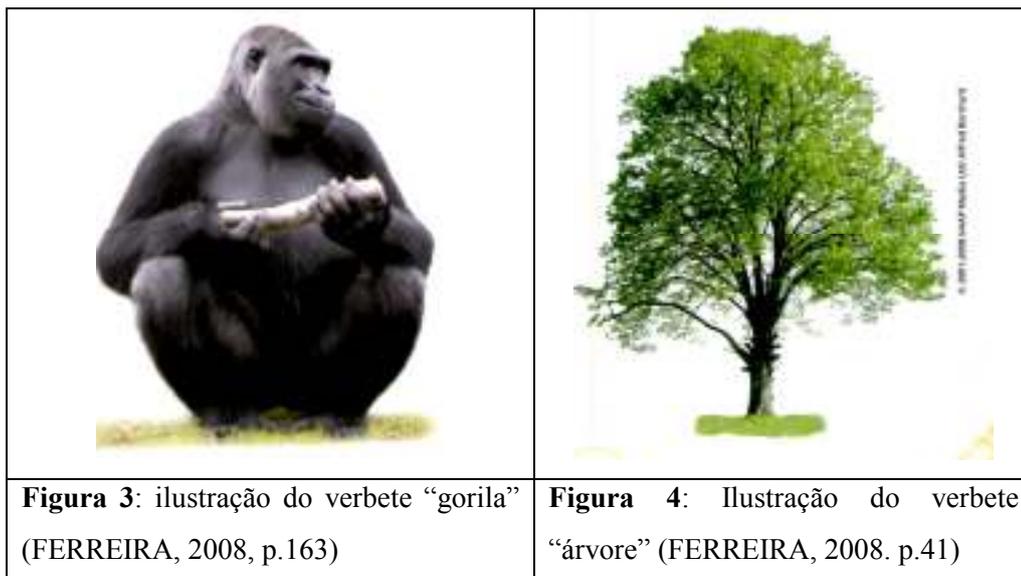
Quando salientamos a *iluminação*, constatamos que as duas imagens possuem modos análogos de representar o jogo de luz e sombra em seus participantes. A figura 1 apresenta pontos de luz em toda a sua extensão, tendo o urso saliente em primeiro plano com a maior iluminação, o que faz com que apareça sua sombra, vista no tronco em que ele se encontra. Sendo toda iluminada, a imagem mostra todos os detalhes do urso e da floresta que está atrás dele. Na figura 2, a iluminação acontece de modo semelhante, pois a luz incide diretamente sobre a alface, participante de maior importância, mostrando também o contexto em que ela está inserida, e ainda projetando nitidamente sua sombra no chão.

Podemos perceber por meio das análises que, nas duas imagens, os recursos relacionados às cores, contextualização e iluminação, são usados com o objetivo de tornar a representação dos seres a mais próxima do real. Ao olharmos para as imagens tendemos a considerar que as características do urso e da alface reais são “transferidas” de forma verdadeira para a construção imagética, ou seja, assumimos que as ilustrações possuem um grau de verdade elevado.

A seguir, apresentamos os exemplos de ilustrações em que a modalidade configura-se em média.

### **Modalidade Média**

As ilustrações dos verbetes “*gorila*” e “*árvore*”, mostradas a seguir, não se distanciam por completo do real, mas apresentam algumas abstrações que geralmente não encontramos na realidade que nos cerca. Vejamos:



Como nas ilustrações analisadas anteriormente, as figuras 3 e 4 também possuem modalidade naturalística, pois podemos fazer um reconhecimento dos seres reais por meio da observação do que está sendo representado imagetivamente. O fato das duas imagens serem fotografias contribui para essa constatação.

Na primeira ilustração, um gorila é representado segurando um pedaço de madeira, sem um plano de fundo bem definido. Na segunda, há uma árvore de tronco alto e copa frondosa desconectada do ambiente a que pertence. Ao analisarmos as cores que constituem as imagens, verificamos que os *marcadores de cor* são semelhantes aos das figuras 1 e 2. Apesar da menor complexidade de cores, a saturação, a diferenciação e a modulação das figuras 3 e 4 apontam para tons considerados naturais, os quais podem ser encontradas numa árvore ou num gorila reais.

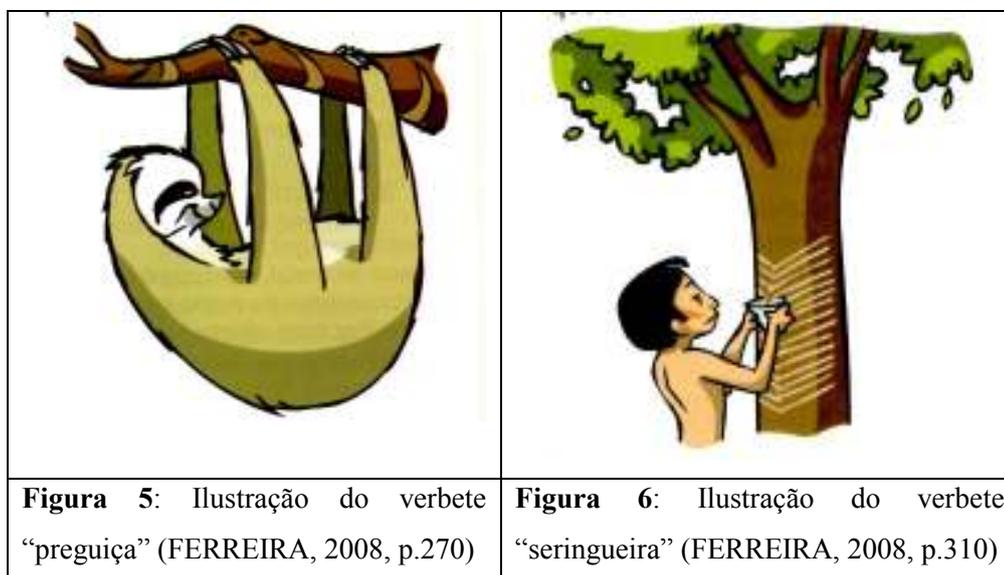
E interessante notar que a *iluminação* e a *contextualização* estão diretamente ligadas nessas imagens. Como podemos perceber nas duas ilustrações, a contextualização é inexistente. Diferentemente das figuras com modalidade alta, não conseguimos identificar o cenário em que a árvore ou o gorila estão inseridos, porque o segundo plano é apenas um fundo branco, sem detalhes pictóricos que indiquem, por exemplo, um parque ou uma floresta, ambientes em que os esses seres poderiam normalmente ser encontrados. Desse modo, a ausência de segundo plano e de detalhes de contextualização influencia na iluminação, que foca sua luz apenas nos seres representados, sem construir sombras ou realizar contraste entre partes iluminadas e escuras no texto imagético.

A partir dessas análises, podemos constatar que as figuras 3 e 4 apresentam uma modalidade média porque apresentam recursos, principalmente os relacionados às cores, que proporcionam aproximação da representação com a realidade. No entanto, as imagens perdem em certo grau suas credibilidades quando não apresentam contextualização e iluminação semelhantes às encontradas em nossas vivências com o mundo real. Reconhecemos o gorila e a árvore nas ilustrações, porém sabemos que eles não existem em fundos brancos, sem um ambiente que os cerque.

No tópico seguinte, analisamos exemplos e ilustrações que expressam modalidade baixa.

### Modalidade Baixa

Na modalidade baixa, os seres representados distanciam-se do real, pois os recursos visuais utilizados fazem com que sua identificação com a realidade torne-se mais difícil. As ilustrações dos verbetes “preguiça” e “seringueira”, abaixo, demonstram essa categoria:



Na figura 5, vemos o desenho de uma preguiça pendurada em um galho e, na figura 6, um índio extraindo látex de uma seringueira.

Ao observarmos os *marcadores de cor* das duas ilustrações, verificamos que a saturação, a diferenciação e modulação são construídas por meio de poucas cores, em que os

tons usados distanciam-se da grande diversidade de cores existentes nos seres reais. Numa rápida olhada em “*preguiça*” representada, percebemos que os tons de amarelo e de marrom, que compõem o desenho do animal e do galho em que ele está preso, são opacos, sem um grande apelo a cores mais vibrantes e fortes. Não há diversidade, portanto, de modulação nas cores encontradas, existe uma predominância do amarelo e do marrom, além da presença discreta do branco. Já no desenho de “*seringueira*”, as cores encontradas são o verde da copa da árvore, o marrom do tronco, o tom de pele do menino e o preto de seu cabelo. Apesar do número maior de cores, elas não se aproximam da realidade, pois como na ilustração de “*preguiça*” apresentam tons opacos, sem brilho, sem semelhança com os seres reais.

Sobre a *contextualização*, as duas imagens apresentam apenas um plano, sem detalhamento dos participantes envolvidos, ou seja, suas estruturas são simples e pretendem ser objetivas, mostrando somente a preguiça e a seringueira em primeiro e único plano.

Sem grandes detalhes de contextualização, é visível que a *iluminação* nestas ilustrações também é construída de modo simples, incidindo em um único ponto, a preguiça, na figura 5 e a árvore e o menino, na figura 6. Como não existem outros participantes representados, não aparecem, nas imagens, jogos de luz e sombra.

Após as análises, podemos considerar que desenhos descontextualizados e com cores artificiais podem fazer com que a Modalidade das imagens seja baixa, o que acarreta numa menor confiança em relação às informações que estão sendo vinculadas por elas.

É interessante salientar, nesse sentido, que realidade pode ser representada de várias maneiras, no entanto nosso reconhecimento do que está sendo mostrado depende de nosso conhecimento de mundo e dos valores sociais de verdade do grupo social no qual estamos inseridos.

### **Considerações finais**

Ao concluirmos as análises, verificamos que todas as imagens de plantas e animais presentes no *Aurelinho* são moduladas de forma *naturalística* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em que o grau de modalidade pode ser medido por meio da comparação entre os participantes representados e os seres reais. Essa característica, presente em todas as ilustrações, pode ser explicada pelo seu caráter informativo e objetivo, pois, em alguns exemplos, elas esclarecerem as possíveis lacunas deixadas pelo verbal.

Podemos destacar que o dicionário analisado ilustra animais e plantas, na grande maioria das vezes, com fotografias que apresentam cores com saturação, diferenciação e modulação próximas à realidade, além de contextos bem definidos e uma boa iluminação. Isso faz com que essas representações aproximem-se do real e sejam de grande auxílio para a identificação das palavras pelas crianças, usuários da obra, já que o seu conhecimento de mundo baseia-se na vivência que elas têm com o que reconhecem como parte do mundo. Assim, imagens com altos graus de modalidade são de extrema importância para a leitura desse tipo de obra.

Ressaltamos que, de acordo com os autores da GDV, a modalidade não pode ser dissociada do contexto social em que a imagem foi produzida. Desse modo, nossas observações teriam que ser repensadas se nosso *corpus* fossem ilustrações de dicionários direcionados para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio. Isto significa que o que seria considerado muito distante da realidade, como o desenho da preguiça na figura 5, para crianças em fase de alfabetização, pode ser facilmente reconhecido por um adolescente.

Reconhecemos, portanto, com este trabalho, a relevância de considerar-se, na produção de dicionários infantis, a adequação não só de vocabulário, do tamanho da letra e da organização lúdica, mas também as peculiaridades das imagens e a adaptação destas ao público ao qual são destinadas.

## Referências

FERNANDES, J. D. C. ; ALMEIDA, D. B. L. . **Revisitando a Gramática do Design Visual em cartazes de guerra**. In: Almeida, D. B. L.. (Org.). *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, v. 1, p.11-31.

BRASIL, M. E.. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: SEF/MEC, 2006.

HEINRICH, L. T.. **Dicionário e ensino de língua materna**: obras lexicográficas diferenciadas para necessidades distintas. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T.. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.

KRIEGER, M. G.. Dicionário para língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura**. Rio de Janeiro, URI, Ano VI; VII, n.10/11, p.103, 2004/2005.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e dicionários para escola**: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. Cadernos de Tradução (UFSC), v. 18, p.235-252, 2007.

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

### **Dicionário analisado**

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurelino**: dicionário infantil ilustrado da Língua Portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2008.