A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO EM DICIONÁRIOS ESCOLARES INFANTIS

THE CONSTRUCTION OF HYPERTEXT IN CHILDREN SCHOOL DICTIONARIES

Rodrigo Alves Silva[161]
Yana Liss Soares Gomes[162]

RESUMO: Este trabalho analisou a hipertextualidade em dicionários escolares infantis avaliados pelo PNLD. Para tanto, observou-se, na construção do hipertexto, os elementos multimodais, principalmente os *boxes* que contêm outros gêneros textuais. Este trabalho partiu do pressuposto de que o hipertexto está também presente no texto impresso e não é exclusivo do texto virtual, baseado em Koch (2009) e Coscarelli (2009). Além disso, utilizou-se dos conceitos de multimodalidade para a análise das páginas dos dicionários. O *corpus* de análise é composto por dois dicionários escolares: *Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (2009) e *Saraiva infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (2012). Uma análise prévia permitiu concluir que esses dicionários possuem recursos multimodais (como imagens, *boxes* com poemas, adivinhações etc.) que ajudam a tornar esses materiais objetos hipertextuais, pois as informações não ficam apenas a cargo dos verbetes, mas também estão presentes nos demais elementos que os circundam.

Palavras-chave: Hipertexto; multimodalidade; dicionários escolares.

ABSTRACT: This study analyzed the hypertextuality in children school dictionaries evaluated by PNLD. Therefore, it was observed in the construction of hypertext, multimodal elements, especially the *boxes* containing other textual genres. This work began with the assumption that the hypertext is also present in the printed text and is not unique to virtual text, based on Koch (2009) and Coscarelli (2009). In:addition, we used the concept of multimodality for analyzing pages of dictionaries. The analysis *corpus* consists of two school dictionaries: *Saraiva Junior: Illustrated Dictionary Portuguese* (2009) and *Children Saraiva of A to Z: Illustrated Dictionary Portuguese* (2012). A preliminary analysis concluded that these dictionaries have multimodal resources (such as images, boxes with poems, riddles etc.) that help make these

161 Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (Teresina), graduado em Letras-Português pela mesma instituição. Correio Eletrônico: rodrigoalvessilva@hotmail.com.br

162 Pós-doutoranda e bolsista PNPD no Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI–Teresina). Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Correio Eletrônico: profletras2007@hotmail.com

material hypertextual objects, because information are not only in the entries, but are also present in other elements that surround them.

Keywords: Hypertext; multimodality; school dictionaries.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a hipertextualidade em dicionários escolares voltados para alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (do segundo ao quinto ano). Esses dicionários são classificados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Dicionários de 2006 e 2012 como dicionários escolares do tipo 2[163] (RANGEL; BAGNO, 2006; BRASIL, 2012).

Considerando que esses materiais didáticos contêm ilustrações que ajudam a entender um verbete, questiona-se: quais os recursos utilizados pelos autores para a construção do hipertexto e quais os gêneros textuais que compõem essa construção de hipertexto?

Sendo assim, tem-se como objetivo principal analisar o hipertexto em dois dicionários escolares avaliados pelo PNLD. Para tanto, descreve-se como os verbetes se relacionam aos elementos multimodais (imagens e ilustrações), principalmente aos *boxes* que contêm outros textos, bem como identificar os principais gêneros textuais presentes no hipertexto dos dois dicionários analisados.

Este trabalho parte do pressuposto de que o hipertexto está presente no texto impresso e não é exclusivo do ambiente virtual, baseado em Koch (2009) e Coscarelli (2009). São utilizados de Mayer (2001) e Teixeira (2008) alguns conceitos referentes à multimodalidade para compreender o papel das imagens e ilustrações nas páginas dos dicionários.

Nesse sentido, destaca-se a relevância deste estudo, pois se concebem os materiais didáticos – livros e dicionários – como instrumentos importantes no aprendizado da leitura e da escrita. Sendo assim, os resultados desta pesquisa podem contribuir com os estudos da área da Linguística Textual, sobretudo no contexto pedagógico, uma vez que investiga dicionários escolares, permeado de diferentes gêneros textuais.

TEXTO E HIPERTEXTO

O conceito de texto tem mudado ao longo do tempo, desde o surgimento da Linguística Textual, na década de 1960, até os estudos mais recentes. Cada concepção de texto orienta os estudos de diferentes maneiras, ora enfatizando as relações entre as frases, ora observando os elementos que fazem do texto um texto etc.[164]

163 O PNLD - Dicionários classifica os dicionários em quatro tipos: tipo 1, tipo 2, tipo 3 e tipo 4. Essa classificação tem como principais critérios o número de verbetes no dicionário e o público-alvo. Essa classificação é discutida com mais detalhes em seção posterior.

164 Não se pretende, neste tópico, fazer o rastreamento histórico da Linguística Textual. Para o estudo do tema, cf. Fávero e Koch (2008).

A concepção adotada neste trabalho é a de texto como *lugar de interação entre autor, texto e leitor*, na qual se entende que o leitor interage com o autor para a construção de sentido, ativando seus conhecimentos de mundo e preenchendo as lacunas existentes no texto (KOCH, 2009). Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído em um processo de interação entre autor, texto e leitor. Além disso, acredita-se que "[...] todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção" (KOCH, 2009, p. 61). Em função disso, a autora citada afirma que todo texto é um hipertexto. Isso porque o próprio processo de construção de um texto se dá a partir de outros textos, como também o processo de leitura, que é feito por meio de ativação de conhecimentos prévios advindos não só de experiências vivenciadas, mas também das leituras de outros textos. Sendo assim, um texto, seja em seu processo de produção ou de leitura, sempre remete a outros textos.

Os textos podem ser de naturezas diversas e com propósitos distintos. Eles circulam na sociedade e baseiam a maioria das atividades humanas. Esses textos são chamados de *gêneros textuais.* Eles são definidos por Marcuschi (2002, p. 22-23) como "[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". Dessa forma, os gêneros textuais não são definidos apenas pela sua estrutura — que não é estática, mas dinâmica e acompanha as mudanças sociais —, mas também pela sua função na sociedade.

O hipertexto pode ser entendido como "[...] textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons" (COSCARELLI, 2009, p. 554). Além disso, a autora afirma que os hipertextos não são exclusivos do ambiente digital, como se vê no seguinte fragmento:

> Como se pode notar, as definições de hipertexto aplicam-se também a textos que não estão em ambiente digital, pois a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais (COSCARELLI, 2009, p. 554).

A partir do trecho acima, é possível inferir que a definição de hipertextualidade não se restringe ao ambiente digital, pois o texto impresso também oferece elementos que constroem um hipertexto, tais como: referências, notas de rodapé, citações, ilustrações, gráficos etc. A diferença entre o hipertexto impresso e o hipertexto digital está, segundo Koch (2009, p. 61), "[...] apenas no suporte e na forma e rapidez do acessamento". Segundo Xavier (2002), o leitor do hipertexto é chamado de *hiperleitor*. Este, por sua vez, se depara com o hipertexto e constrói sentidos a partir de seus conhecimentos prévios e das informações trazidas no próprio hipertexto. O *hiperleitor* pode também decidir seguir ou não os *links* disponíveis no hipertexto, construindo, assim, sua própria leitura.

O hipertexto impresso pode também ser construído a partir de elementos multimodais, como gráficos, *boxes*, ilustrações etc. Sendo assim, como afirma Koch (2009, p. 62): "[...] o sentido não é construído somente com base no texto central, mas pela combinação de todos esses recursos: portanto, pode-se, perfeitamente, falar, nesse

caso, da presença de uma multissemiose". Dessa forma, pode-se entender que essa combinação de elementos verbais e não verbais resulta da multimodalidade presente na construção do hipertexto impresso.

Mayer (2001) concebe multimodalidade como:

> [...] a apresentação de um material usando palavras e imagens. Por palavras, eu quero dizer um material que é apresentado na forma verbal, tais como textos escritos ou orais. Por imagens, eu me refiro ao material que é apresentado na forma pictórica, tais como os que fazem uso de gráficos estáticos, incluindo ilustrações, tabelas, fotos, ou mapas, ou os que usam gráficos dinâmicos, que incluem animação ou vídeo (MAYER, 2001 apud TEIXEIRA, 2008, p. 54).

Teixeira (2008) afirma, baseada em Kress e van Leeuwen (1996 apud TEIXEIRA, 2008), que a análise de um texto multimodal pode levar em conta três metafunções: a representacional, a interpessoal e a composicional. A autora enfatiza esta última e afirma que a composição do texto multimodal se dá por meio de três sistemas inter-relacionados:

> *Valor informativo*: a localização de elementos na página (esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem);
>
> *Saliência*: a capacidade dos elementos atraírem a atenção do observador em níveis variados através do posicionamento da imagem (frente ou fundo, tamanho, contraste de cor, etc.);
>
> *Moldura*: a presença ou não de moldura pode conectar ou desconectar os elementos da imagem (TEIXEIRA, 2008, p. 57 – grifo nosso).

Dos três sistemas elencados acima, destacam-se o *valor informativo* e a *moldura*. O primeiro sistema diz respeito ao local onde os elementos multimodais estão dispostos. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), dependendo da localização da imagem, há um valor informativo diferente: se está à *direita* do texto verbal, ela representa uma informação nova; se à *esquerda*, uma informação dada, já conhecida; quando está na parte *superior*, é uma informação "ideal", quando na parte *inferior*, uma informação real. Quando está no centro do texto, ele é o núcleo da informação; quando está na margem, ele acrescenta informações ao elemento central.

O segundo sistema *moldura* trata das linhas que demarcam o espaço de imagens ou ilustrações. Segundo Teixeira (2008), elas servem para conectar ou desconectar os elementos multimodais de um texto verbal. Sendo assim, conforme Teixeira (2008), quanto mais forte for a moldura, mais os elementos multimodais estão desconectados da informação, e quanto mais conectados estão os elementos, mais se percebe que eles constituem uma unidade de informação coesa.

Entre os hipertextos impressos construídos com os recursos multimodais estão os livros didáticos. Esses materiais podem ser considerados objetos hipertextuais, pois contêm, em suas páginas, diversos gêneros textuais, ilustrações, imagens, ícones, jogos de cores etc. (BARROS-GOMES; SILVA, 2012). Coscarelli (2009) também considera o livro didático como um objeto hipertextual, pois muitos desses materiais possuem páginas com leiuaute semelhante ao das páginas da internet e muitos sites são indicados para aprofundamentos de determinados conteúdos.

Teixeira (2008), ao fazer um estudo de textos multimodais em livros didáticos elenca três princípios da Teoria da Cognição da Aprendizagem Multimídia (TCAM) de Mayer, dos quais destacamos dois:

> *Princípio Multimedia*: os alunos aprendem melhor a partir de palavras e imagens do que de palavras somente; e
>
> *Princípio da Contiguidade Espacial*: os alunos aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando são apresentadas afastadas na página. (TEIXEIRA, 2008, p. 64-65 – grifo do autor).

Além dos livros didáticos, alguns dicionários escolares direcionados para o Ensino Fundamental – objetos de estudo desta pesquisa – têm sido elaborados com elementos multimodais, com o propósito de esclarecer e contextualizar os conceitos trazidos nos verbetes. Esse modo de organização dos dicionários escolares permite também concebê-los como objetos hipertextuais. No tópico seguinte, será feita uma discussão mais profícua sobre esses materiais.

DICIONÁRIOS ESCOLARES

Os dicionários escolares estão entre os materiais didáticos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Esses compêndios são destinados aos alunos da educação básica e são classificados em 4 tipos, segundo o PNLD – Dicionários de 2012, a depender do número de verbetes e das séries a que se destinam (BRASIL, 2012). São eles: tipo 1 – de 500 a 1000 verbetes – destinados aos alunos doprimeiro ano do Ensino Fundamental; tipo 2 – de 3000 a 15000 verbetes – destinados aos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; tipo 3 – de 19000 a 35000 verbetes – destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e tipo 4 – de 40000 a 100000 verbetes – destinados às três séries do Ensino Médio. Este trabalho pretende analisar dicionários do tipo 2.

Cada dicionário escolar tem a sua *proposta lexicográfica*,[165] ou seja, seu plano de composição e organização que leva em conta o público alvo, os critérios de seleção e estruturação dos verbetes, o uso ou não de ilustrações e sua utilização. Geralmente a proposta lexicográfica vem logo nas páginas iniciais com os seguintes títulos: "apresentação", "como usar este dicionário", "chave do dicionário" etc. (BRASIL, 2012).

Os dicionários do tipo 2 direcionam-se aos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de consolidar o processo da aprendizagem de leitura e escrita, bem como preparar o aluno para o acesso aos dicionários de tipos seguintes. Eles também se caracterizam, dentre outros, pelos seguintes aspectos: um número limitado de verbetes com foco em um vocabulário básico; utilizam ilustrações como estratégia de motivação tanto para a leitura como para complementar os sentidos das palavras; trazem verbetes com estruturas simples e com poucas acepções (BRASIL, 2012).

165 Rangel (2011) afirma que "o elemento que, num dicionário escolar, melhor exprime os compromissos explícita e implicitamente assumidos pelo autor entre demandas e princípios pedagógicos, de um lado e, de outro, as exigências decorrentes do rigor lexicográfico, é o que denominamos, no contexto do PNLD, de *proposta lexicográfica* (ou projeto lexicográfico)" (RANGEL, 2011, p. 53).

Por trazerem ilustrações em suas páginas e informações que ajudam na compreensão do sentido das palavras, os dicionários do tipo 2 acabam se assemelhando às enciclopédias, podendo ser consideradas minienciclopédias. Pode-se citar como exemplo o caso do verbete *quiuí*, no dicionário *Saraiva Junior*, no qual, ao definir como "planta que produz frutas ricas em vitamina C, de polpa verde com pequenas sementes pretas e casca marrom coberta de pelos; a fruta dessa planta", o dicionário acrescenta informações dizendo que "a palavra de origem inglesa *kiwi* refere-se tanto a uma ave que vive na Nova Zelândia quanto a uma fruta, cada vez mais encontrada no Brasil" [...]. É esse caráter enciclopédico desses materiais que se considera o dicionário como um objeto hipertextual, pois, como afirma Lévy (2003 apud FACHINETTO, 2005), em uma enciclopédia pode haver hipertexto.

O caráter enciclopédico de dicionários do tipo 2 auxiliam no ensino mais eficaz da língua, pois possibilita ao aluno um conhecimento vasto, e não somente linguístico, de determinados verbetes. No entanto, além do caráter didático dos dicionários, não se pode negar o caráter prescritivo que essas obras contêm, pois, como afirma Auroux (2009), esses materiais, juntamente com as gramáticas, são instrumentos de normatização da língua.

A partir dos conceitos apresentados sobre texto, hipertexto e multimodalidade em dicionários escolares, é possível compreender os resultados da pesquisa numa seção posterior. Mas antes disso, cumpre mencionar o percurso metodológico adotado neste trabalho.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter bibliográfico, uma vez que analisa dois dicionários escolares do tipo 2, a saber: 1) *Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (2009) e 2) *Saraiva infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (2012). A escolha desses dicionários se deu pelo fato de eles serem obras recentes e que possuem o recurso do hipertexto (objeto de estudo).

A pesquisa também possui caráter qualitativo, pois são descritos alguns aspectos estruturais e formais dos verbetes presentes nos dicionários que, em seguida, são relacionados aos hipertextos e aos gêneros textuais.

A coleta e a análise dos dados seguiu as seguintes etapas: primeiramente, fez-se uma descrição da proposta lexicográfica de cada dicionário; em seguida, foram selecionadas algumas páginas de cada obra (escolhidas aleatoriamente) para discussão dos elementos que compõem o hipertexto (imagens e diferentes gêneros textuais); e, por fim, fez-se uma análise comparativa dos dicionários a fim de apontar semelhanças e diferenças entre esses dois dicionários.

A análise dos dados se apresenta no tópico seguinte, seguida das discussões.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

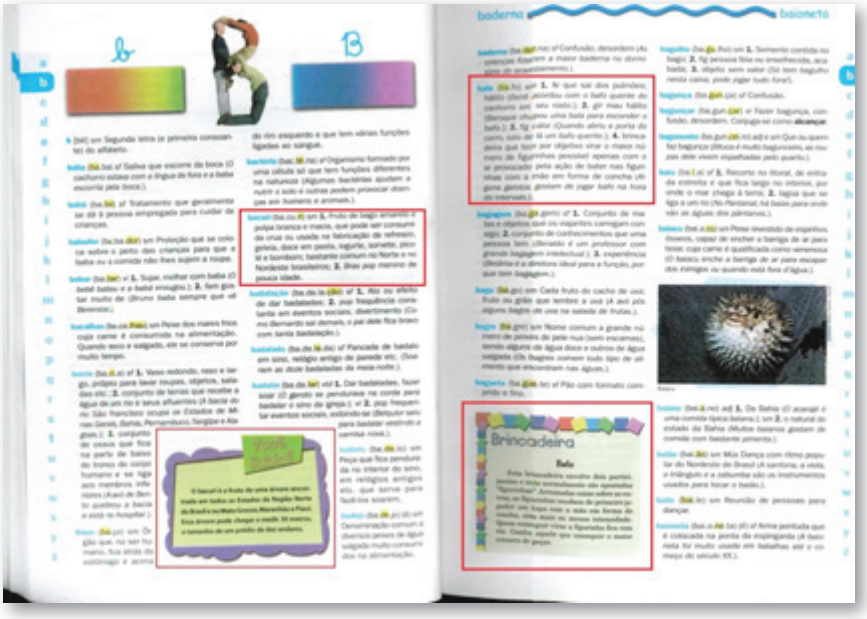
DICIONÁRIO *SARAIVA JÚNIOR*

O dicionário *Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado* é composto por 7.040 verbetes, como informa o próprio dicionário. Nele muitos gêneros textuais são utilizados para contextualizar determinada palavra e para acrescentar informações aos

verbetes. O dicionário contém, segundo as informações da apresentação, 14 trava-línguas, 20 adivinhas, 19 provérbios, 3 poemas, 10 brincadeiras, 11 cantigas de rodas, mais instruções práticas em 6 seções de "faça você mesmo" e curiosidades em 31 seções de "você sabia". Cada um desses gêneros é utilizado para se construir o hipertexto.

Na primeira imagem selecionada, é possível perceber um exemplo de verbetes relacionados a dois desses gêneros:

Figura 1 — Verbetes *bacuri* e *bafo*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Na imagem acima, destaca-se, os verbetes *bacuri* e *bafo*, juntamente com as seções *Você sabia* e *Brincadeira*. Ao se observar o verbete *bacuri*, vê-se que são apresentadas duas acepções para explicitar o significado da palavra "bacuri". No entanto, a definição parece não contemplar todas as informações que envolvem o termo, o que é de se esperar de um dicionário de pequeno porte, como é o caso deste. Por isso, tem-se a seção *Você sabia*, que informa as regiões onde podem ser encontradas esse fruto e quais as características da árvore que o produz. Tendo em vista essas informações adicionais, esse dicionário se aproxima de uma enciclopédia, cuja característica seria trazer outras informações não propriamente linguísticas.

Na parte direita da imagem, destaca-se o verbete *bafo*, no qual são apresentados 4 acepções. A quarta acepção trata-se de uma brincadeira. Essa brincadeira é explicada com mais detalhes no boxe *Brincadeira* logo na parte inferior da página. O leitor poderá ter mais informações sobre a brincadeira *bafo* ao se dirigir a esse boxe. Isso mostra, pois, que, nos dois casos, as informações sobre as palavras *bacuri* e *bafo* não ficam apenas restritas ao gênero verbete, mas são complementadas com outros boxes utilizados para ilustração.

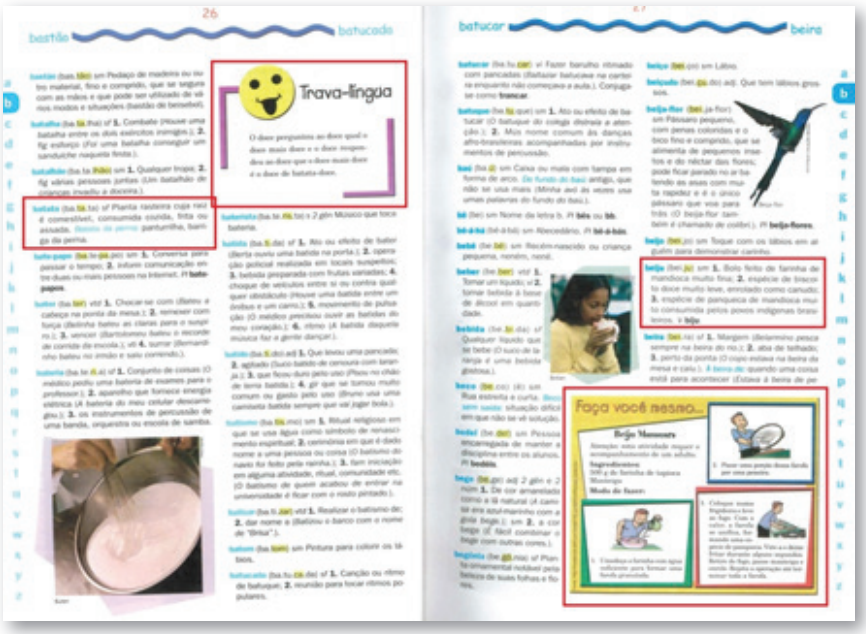
Nota-se que os *boxes* são destacados por meio de *molduras*, que são um dos sistemas que compõe a multimodalidade. As molduras, segundo Teixeira (2008), são usadas para conectar ou desconectar um grupo de elementos visuais num texto multimodal. Sendo assim,

observa-se que as seções ***Você Sabia*** e ***Brincadeira***, estão desconectadas por meio de suas molduras: na primeira seção realçada com a cor lilás, e a segunda, com quadrinhos coloridos.

Outra observação que se faz é que a escolha dos verbetes usada na construção do hipertexto parece ser feita de forma aleatória, sem o estabelecimento de critérios.

Na imagem seguinte, é possível visualizar outros casos de hipertextualidade.

Figura 2 — Verbetes *batata* e *trava-língua*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Na parte esquerda da imagem, destaca-se o verbete *batata*, relacionado à seção *trava-língua*. Neste gênero, trava-língua, a palavra batata é contextualizada. Este dicionário se preocupa em colocar a língua em uso, utilizando a palavra num contexto usual no cotidiano das crianças. Essa relação entre textos pode facilitar o entendimento do significado da palavra.

É importante observar que o termo utilizado no trava-língua não é propriamente *batata,* mas sim *batata-doce*. O que se pode inferir é que o autor do dicionário não faz distinção entre um termo e outro, uma vez que não há um verbete exclusivo para *batata-doce*.

Na parte direita da imagem, o destaque é dado ao verbete *beiju*, relacionado à seção *Faça você mesmo*. Em todas as acepções dos verbetes, *beiju* é tratado como um tipo de comida. Por conta disso, a seção *Faça você mesmo* dá instruções detalhadas de como se preparar um beiju. Observa-se que esse *boxe* tem caráter atitudinal, ou seja, instrui a realizar uma ação. Nos dois casos analisados, nota-se, mais uma vez, uma relação entre textos, que ajuda o hiperleitor a construir seu próprio conhecimento.

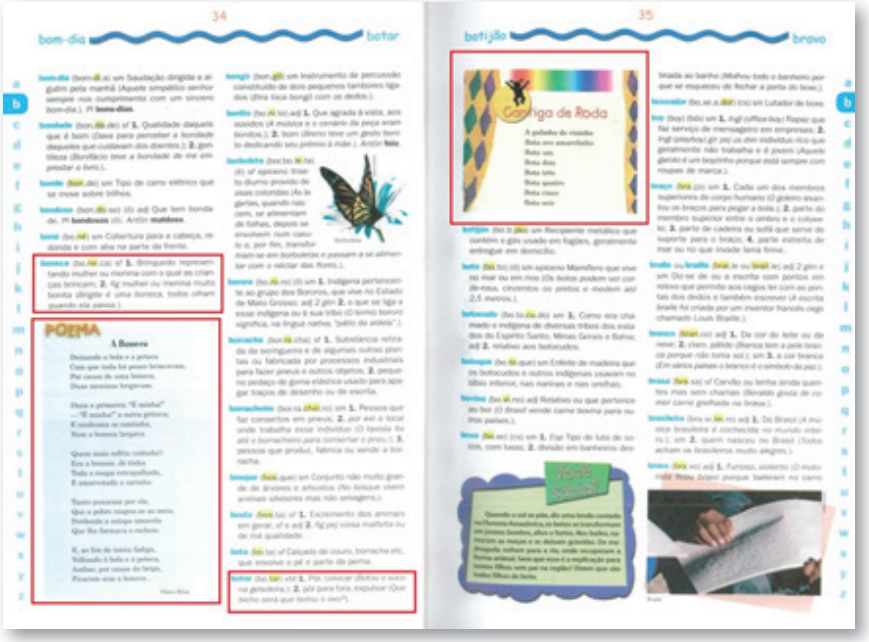
Ainda sobre a figura 2, é possível perceber que as imagens são utilizadas para ilustrar as páginas, colaborando com a leitura multimodal do dicionário. Elas estão cada

vez mais presentes nos textos, como afirma Coscarelli (2009, p. 552): "se antes os textos contavam quase que exclusivamente com a linguagem verbal, agora eles contam também com outras linguagens que podem e devem ser incorporadas a eles".

Retomando o conceito de composição do texto multimodal quanto ao valor informativo (figura 2) nota-se que, no verbete *beija-flor*, a imagem está do lado direito do texto, representando, assim, uma informação nova. Ou seja, sabe-se o conceito de *beija-flor*, mas só depois se apresenta sua imagem.

Passa-se, agora, para a análise da figura 3:

Figura 3 — Verbetes *boneca* e *botar*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

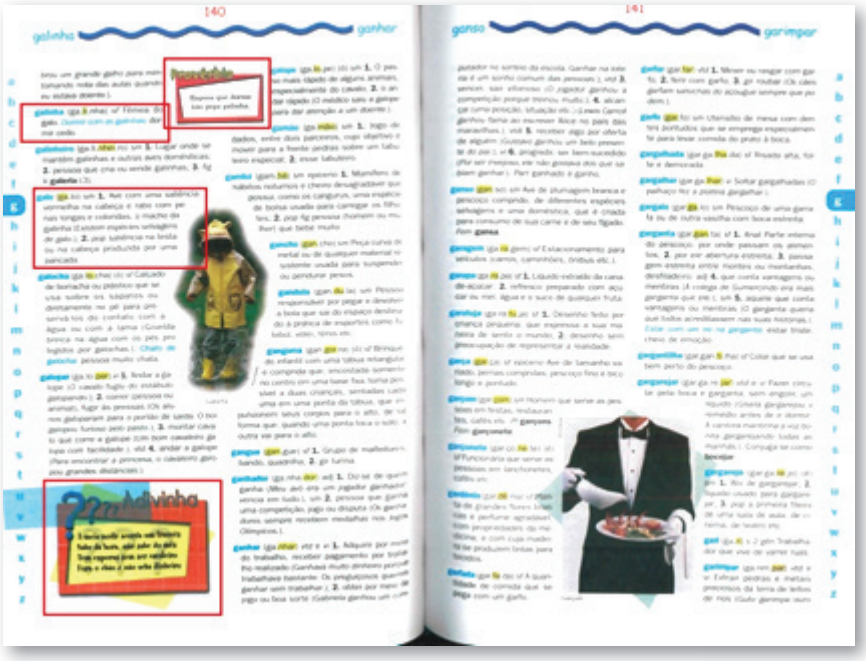
Na imagem acima, no lado esquerdo, destacam-se o verbete ***boneca*** e o ***poema*** "A boneca", de Olavo Bilac. Mais uma vez, vê-se a tentativa do dicionário de contextualizar a palavra. A escolha desse gênero também pode ser explicada pelo fato de o autor querer familiarizar os alunos dessa fase de ensino, 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com esses textos. O poema trata de uma cena comum no contexto infantil: a briga por um brinquedo. A escolha da temática também pode ser intencional, uma vez que o dicionário retrata a realidade em que vivem as crianças.

Outro ponto a destacar seria a proximidade entre o verbete ***boneca*** e o ***poema***, que, baseado no princípio da Contiguidade Espacial de Mayer (2001 apud TEIXEIRA, 2008), mencionada em tópicos anteriores, facilita a aprendizagem do leitor. Segundo o autor, "[...] os alunos aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando são apresentadas afastadas na página" (TEIXEIRA, 2008, p. 65).

Outro caso de hipertextualidade ocorre entre o verbete ***botar*** e a ***cantiga de roda***. O verbo "botar" é explicado no verbete, mas é posto em uso na cantiga de roda, um gênero que também é comum nesse período escolar. Ainda que o verbete e o boxe estejam em páginas diferentes, percebe-se que há também uma contiguidade espacial, assim como no caso mencionado no parágrafo anterior.

A imagem a seguir ilustra outros casos de hipertexto:

Figura 4 — Verbetes *galinha* e *galo*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Observando o verbete *galinha*, nota-se a relação estabelecida com o gênero *provérbio*, no boxe ao lado do verbete. O provérbio também põe em uso a palavra galinha e serve para familiarizar o aluno/leitor com esse gênero.

A posição do *boxe* do provérbio (ao lado do verbete) remete ao *valor informativo* já mencionado, que, no caso, representa uma informação nova. Além disso, apresenta uma moldura bem forte, propondo uma separação.

No caso do verbete *galo*, destacado em amarelo, tem-se uma relação não explícita com o boxe *advinha*. Isso porque, a palavra "galo" não aparece na advinha, mas seria a resposta dela. Talvez a relação entre esses dois textos esteja mais voltada para o próprio significado do verbete, pois é por meio dele, ou seja, das pistas dadas na própria advinha ("tem esporas", "fura o chão") e de outros conhecimentos a respeito do animal que o aluno/leitor possui, é que se poderá obter a resposta da advinha.

Na última imagem desse dicionário percebe-se outro gênero textual utilizado:

Figura 5 — Verbete *melhor*

Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

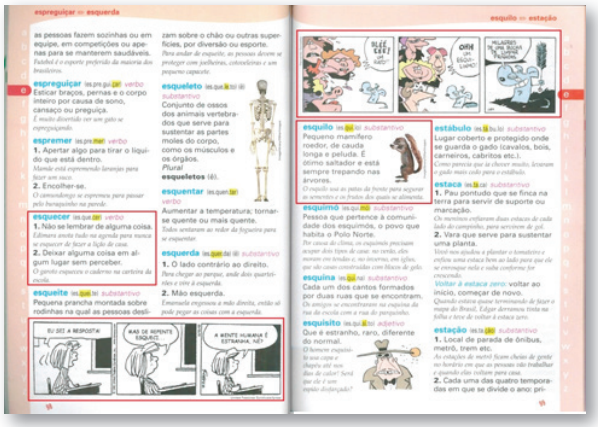
O hipertexto, nesse exemplo, é formado pelo verbete ***melhor*** mais a ***tirinha*** de Charles Schulz (1990). Nessa tirinha, a palavra melhor é utilizada na fala do segundo balão. Esse gênero serve, pois, para ilustrar um uso da palavra em questão. Além disso, mais uma vez, se observa a presença do princípio de contiguidade espacial, pois o verbete e a tirinha estão próximas uma da outra.

Na seção seguinte, passe-se para análise do segundo dicionário.

DICIONÁRIO SARAIVA INFANTIL

O dicionário *Saraiva infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa* contém 3.061 verbetes, acompanhados de 300 imagens fotográficas e 200 vinhetas, que ilustram suas páginas. Além disso, o dicionário é composto por 79 tirinhas que também ajudam a contextualizar as palavras-entrada dos verbetes. É através dessas tirinhas que se constrói a hipertextualidade, como se vê na imagem a seguir:

Figura 6 – Verbetes *esquecer* e *esquilo*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Na figura 6, é possível notar duas construções de hipertexto: a primeira seria, do lado esquerdo, o verbete ***esquecer*** relacionado à ***tirinha*** do Snoop, logo abaixo, em que a palavra "esquecer" aparece conjugada: "esqueci". A segunda, do lado direito da imagem, está na relação entre o verbete ***esquilo*** e a ***tirinha*** acima do verbete.

A palavra "esquilo" também é utilizada de forma flexionada: "esquilinho". O uso das palavras flexionadas é interessante para que a criança/leitora compreenda que a palavra pode tomar novas formas em diferentes contextos.

Observa-se ainda que as páginas são compostas de imagens que ajudam a ilustrar os verbetes e a construir o sentido do hipertexto, o que prova a presença da multimodalidade na construção do texto.

Nesse dicionário, o único gênero textual utilizado é a tirinha. Por causa disso, optou-se por apresentar apenas uma imagem que mostrasse o leiaute desse dicionário, uma vez que não há diversidade de gêneros textuais como no dicionário analisado anteriormente.

Diante das análises feitas até aqui, é importante ressaltar que a leitura desses hipertextos não se dá, necessariamente, na ordem verbete-ilustrações, uma vez que o próprio leitor constrói sua leitura e pode definir a sua sequencialidade. Sendo assim, a leitura pode partir de um dos *boxes* (advinha, trava-língua, poema etc.) para o verbete ou vice-versa, ou de um boxe para outro. O hiperleitor define sua sequência de leitura, como afirma Storrer: "A leitura de hipertextos é processada parcialmente e numa sequência nem sempre prevista pelo autor, o que ocasiona uma diferença entre a coerência do autor e a do leitor." (STORRER, 2002 apud GOMES, 2007, p. 76). Além disso, nota-se que, nos dois dicionários, não há um *link*, ou seja, uma remissão direta entre o verbete e o elemento multimodal, o qual geralmente se faz com os seguintes recursos: "v. quadro"; "cf. boxe" etc. No entanto, os *links* podem ser feitos de diferentes formas, como exemplifica Coscarelli (2009, p. 554): "[...] notas de pé-de-página, citações, referências a outros textos e vozes, além de ícones, palavras azuis grifadas, entre outras convenções para indicar links [...]", o que reforça a tese da autora de que todo texto é um hipertexto.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS DICIONÁRIOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Tomando como base as descrições feitas nas seções anteriores sobre os dois dicionários, é possível apontar semelhanças e diferenças entre eles quanto à construção do hipertexto. Com relação às semelhanças, observa-se que ambos os dicionários ilustram suas páginas com imagens e outros gêneros textuais que se relacionam aos verbetes. Esses gêneros estão organizados em boxes e dispostos nas páginas dos dicionários. Os gêneros textuais utilizados (trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, brincadeiras, cantigas de rodas, tirinhas, entre outros), na maioria dos casos, utilizam a palavra de alguns verbetes para contextualizar seu uso. Não há um gênero textual para cada verbete, pois apenas algumas palavras são contempladas. No entanto, os dicionários não informam o critério de escolha dos verbetes que são ilustrados com os gêneros textuais.

Com relação às diferenças, nota-se que os gêneros textuais utilizados no dicionário *Saraiva Júnior* são mais diversificados, pois contém trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, etc., porém o dicionário *Saraiva Infantil* faz uso apenas do gênero

tirinha. Essa divergência pode interferir, de alguma forma, no uso do dicionário, pois, sendo o *Saraiva Junior* mais diversificada em termos de gêneros textuais, a escola, pais e até mesmo as crianças podem preferir utilizá-lo como fonte de consulta. Sendo assim, os dois dicionários utilizam imagens e gêneros textuais na construção do hipertexto, contudo um é mais diversificado que o outro quanto aos elementos multimodais.

Tendo em vista que os dois dicionários são voltados para um público específico — alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental —, nota-se a sua importância no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. A fazer uso desses materiais, dentro ou fora da sala de aula, o aluno poderá não somente aprender o significado de uma palavra, mas também conhecer em que contextos essas palavras podem ser utilizadas e, além disso, (re)conhecer diversos gêneros textuais que estão presentes no dicionário, facilitando, assim, sua aprendizagem de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a hipertextualidade em dois dicionários escolares voltados para o público infantil, isto é, para leitores do Ensino Fundamental (do segundo ao quinto ano), com o objetivo principal de identificar recursos utilizados pelos autores, assim como os gêneros textuais que compõem essa construção de hipertexto.

A partir da análise feita, observou-se que os recursos utilizados na construção do hipertexto foram elementos multimodais, tais como: *boxes* com diferentes gêneros textuais e imagens ilustrativas. Os gêneros textuais presentes no dicionário *Saraiva Júnior* são provérbios, poemas, advinhas, brincadeiras, trava-línguas, tirinhas, dentre outros. Já no dicionário *Saraiva Infantil* encontra-se apenas o gênero textual tirinha.

Em relação ao princípio de Contiguidade Espacial de Mayer, presente na construção de um texto multimodal, apontado por Teixeira (2008), viu-se que a posição das imagens e das ilustrações nos dicionários pode facilitar a aprendizagem dos alunos. Nas páginas analisadas, perceberam-se alguns casos de obediência a esse princípio, em que texto (verbete) e imagem/ilustração estão próximos um do outro.

A análise feita, neste trabalho, não esgota as possibilidades de estudo de textos multimodais como este, pois vários aspectos podem ser explorados. Conclui-se, a *priori*, que o hipertexto ajuda ao aluno que consulta os dicionários a ter acesso a mais informações, numa mesma página, sem ter que recorrer a outros materiais.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnologia da gramatização**. 2. ed. Campinas: EdUnicamp, 2009.

BARROS-GOMES, J. S.; SILVA, J. O. Textualização do discurso: o livro didático como hipertexto. **Revista Encontros de Vista**, jul/dez, 2012.

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.

COSCARELLI, C. V. **Textos e hipertextos:** procurando o equilíbrio. Linguagem em (Discurso), Palhoça, SC, v. 9, n. 3, pp. 549-564, set/dez, 2009.

FACHINETTO, E. A. **O hipertexto e as práticas de leitura.** Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura — Ano 02, n.03 — 2º Semestre de 2005.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual:** uma introdução. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais:** o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos. 2007. 214 f. Tese (Doutorado) —Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual d e Campinas. Campinas: SP, 2007.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.

RANGEL, E. O.; BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

____. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da proposta lexicográfica.In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Dicionários escolares:** políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

SARAIVA INFANTIL DE A A Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3. ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

SARAIVA JÚNIOR: dicionário de língua portuguesa ilustrado. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

TEIXEIRA, C. H. E. T. **A multimodalidade do gênero livro didático de língua inglesa**: imagem, texto e função. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras). INFORMAR FACULDADE. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

XAVIER, A. C. S. **Hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 214 f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas — Campinas, SP, 2002.