

# TEXTO E IMAGEM: A COMPLEMENTARIDADE INTERSEMIÓTICA EM DICIONÁRIOS ESCOLARES TIPO 2

TEXTO E IMAGEN: COMPLEMENTARIEDAD INTERSEMIÓTICA EN DICCIONARIOS  
ESCOLARES TIPO 2

TEXT AND IMAGE: INTERSEMIOTIC COMPLEMENTARITY IN LEARNER'S DICTIONARIES

**Francisco Iací do Nascimento\***  
Universidade Estadual do Ceará

**Antônio Luciano Pontes\*\***  
Universidade Estadual do Ceará

**RESUMO:** O texto dos dicionários escolares se utiliza de ilustrações para complementar as definições. Nosso objetivo com este artigo é investigar e descrever os tipos de relações semânticas intersemióticas existentes entre texto e imagem nos verbetes ilustrados dos dicionários escolares tipo 2. Adotamos o modelo proposto por Royce (1998) para o estudo das relações intersemióticas entre texto e imagem. Desenhamos uma pesquisa quati-qualitativa em que verificamos a ocorrência ou não da complementaridade intersemiótica entre o texto do verbete e a ilustração por meio das seguintes relações semânticas: repetição, sinonímia, meronímia, hiponímia, antonímia e colocação. Os resultados deste estudo demonstram que a complementaridade intersemiótica ocorre em quase 90% dos verbetes ilustrados, destacando-se a relação semântica de sinonímia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dicionário Escolar. Relações texto-imagem. Relações intersemióticas. Sinonímia. Ilustração.

**RESUMEN:** El texto de los diccionarios escolares utiliza ilustraciones para complementar las definiciones. Nuestro objetivo con este artículo es investigar y describir los tipos de relaciones semánticas intersemióticas existentes entre texto e imagen en las entradas ilustradas de los diccionarios escolares tipo 2. Adoptamos el modelo propuesto por Royce (1998) para el estudio de las relaciones

---

\* Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da EEM José Francisco de Moura, pertencente a rede de escolas da Secretaria de Educação do Ceará. E-mail: [iacipalhano@gmail.com](mailto:iacipalhano@gmail.com).

\*\* Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [pontes321@hotmail.com](mailto:pontes321@hotmail.com).

intersemióticas entre texto e imagen. Diseñamos una investigación cuali-cuantitativa en la que verificamos la presencia o ausencia de complementariedad intersemiótica entre el texto de la entrada y la ilustración a través de las siguientes relaciones semánticas: repetición, sinonimia, meronimia, hiponimia, antonimia y colocación. Los resultados de este estudio muestran que la complementariedad intersemiótica ocurre en casi el 90% de las entradas ilustradas, destacando la relación semántica de la sinonimia. PALABRAS CLAVE: Diccionario escolar. Relaciones texto-imagen. Relaciones intersemióticas. Sinonimia. Ilustración.

ABSTRACT: The text of school dictionaries uses illustrations to complement the definitions. Our objective with this paper is to investigate and describe the types of intersemiotic semantic relationships existing between text and image in the illustrated entries of type 2 school dictionaries. We adopted the model proposed by Royce (1998) for the study of intersemiotic relations between text and image. We designed a qualitative and quantitative research in which we verified the occurrence or not of intersemiotic complementarity between the text of the entry and the illustration through the following semantic relations: repetition, synonym, meronymy, hyponymia, antonymia and collocation. The results of this study show that intersemiotic complementarity occurs in almost 90% of the illustrated entries, highlighting the semantic relationship of synonymy.

KEYWORDS: School Dictionary. Text-image relations. Intersemiotic relations. Synonymy. Illustration.

## 1 INTRODUÇÃO

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. Esses modos são mais perceptíveis nos dicionários destinados a crianças (Tipo 1 e 2), uma vez que utilizam cores, ilustrações e recursos tipográficos com o intuito de tornar o texto lexicográfico mais acessível a esse público. Contudo, é preciso conhecer como esses recursos semióticos são usados e como as relações entre textos e imagens são estabelecidas no texto dicionarístico. Por fim, vale questionar: que tipos de relações intersemióticas existem entre texto e imagem nos verbetes ilustrados dos dicionários escolares tipo 2?

Frente a isso, nosso objetivo com este estudo é investigar e descrever os tipos de relações semânticas intersemióticas existentes entre texto e imagem nos verbetes ilustrados desse tipo de dicionário escolar. Para tanto, adotamos o modelo de análise das relações intersemióticas proposto por Royce (1998). Para esse autor, os modos verbal e visual nos textos multimodais estabelecem uma relação de complementaridade intersemiótica por meio de relações semânticas, tais como repetição, sinonímia, meronímia, hiponímia, antonímia e colocação. Nesse contexto, cabe ainda perguntar: quais dessas relações são mais recorrentes para construir a complementaridade nos dicionários escolares?

Para efetivar este estudo, inicialmente, selecionamos todos os verbetes ilustrados em quatro dicionários escolares tipo 2. Depois disso, anotamos a posição que cada uma das ilustrações ocupa na página em relação aos verbetes. Em seguida, analisamos a existência da complementaridade intersemiótica em cada um dos verbetes ilustrados e classificamos as relações semânticas intersemióticas existentes entre definição e imagem ilustrativa com base nos seis tipos de relações semânticas do modelo de Royce (1998). Por fim, condensamos os dados em tabelas, contando as ocorrências de cada um dos tipos, e calculamos os percentuais referentes a cada um deles.

Além desta introdução, este artigo apresenta mais quatro partes. Na primeira, apresentamos e discutimos o modelo de relações texto e imagem de Royce (1998). Na segunda, descrevemos os caminhos metodológicos que percorremos para realizar este estudo. Na terceira parte, apresentamos e discutimos os resultados desta pesquisa, mais especificamente, descrevemos e analisamos em qual

posição as imagens são colocadas na página em relação aos verbetes, para depois, estudarmos a complementaridade intersemiótica entre texto e imagem nos verbetes ilustrados, analisando as relações semânticas intersemióticas. Na quarta parte, tecemos alguns comentários e conclusões a respeito das relações entre texto e imagem nos dicionários e apresentamos algumas sugestões para melhor se tirar proveito delas e evitar ambiguidades decorrentes do uso inadequado de ilustrações.

## 2 RELAÇÕES TEXTO IMAGEM: O MODELO TEÓRICO DE ROYCE (1998)

Como dissemos anteriormente, os textos multimodais se caracterizam pela presença de vários modos semióticos. Nos últimos anos, houve um grande interesse dos estudiosos e semioticistas em descrever e explicar como cada modo isoladamente constrói significados representacionais, interativos e composicionais. Os estudos nessa área se baseiam, principalmente, na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Algumas pesquisas descrevem a tipografia, a cor e a imagem como modos semióticos presentes nos mais diversos textos.

Essas pesquisas têm mostrado que a tipografia e a cor são recursos semióticos que funcionam em relação de codependência e copresença com outros modos (verbal e visual) para o reforço sutil dos significados potenciais. A imagem, por sua vez, goza de relativa independência semiótica e pode funcionar como um modo semiótico tão eficiente quanto o verbal para a construção de significados, dependendo, evidentemente, do tipo de mensagem e do contexto. Por exemplo, o uso de imagens em propagandas de *outdoors* torna a comunicação muito mais eficiente do que o uso apenas da linguagem verbal, isso devido à rapidez com que se lê esse tipo de texto – afinal, ninguém estaciona o carro para ler esses textos que estão ao longo de uma rua ou estrada.

Quando usamos diversos modos semióticos em um texto, o significado é construído por todos eles de forma que se tenha um todo, um grande sintagma, formando uma unidade de sentido. Mesmo percebendo os sentidos realizados especificamente por cada modo, outros significados são produzidos nessa mistura, nas fronteiras intersemióticas de cada um deles, que se integra e se harmoniza para compor o sentido global da composição visual.

Da mesma forma que um texto apenas verbal não é um amontoado de palavras, de frases e de parágrafos, o texto multimodal não é um amontoado de recursos de vários modos semióticos. Cada elemento tem uma razão de existir naquele texto e foi escolhido por melhor se adequar ao propósito comunicativo de seu produtor. Dessa forma, o grande desafio hoje dos estudos em Semiótica Social e Multimodalidade é analisar e descrever como os vários modos semióticos são coarticulados e orquestrados nos textos multimodais e como as relações entre eles constroem a textualidade nesses textos.

Muitas pesquisas já foram feitas nas quais se discute, analisa e se descreve os sistemas potenciais de significados de cada modo semiótico isoladamente (tipografia, cor, imagem). Contudo, ainda são poucos os estudos que discutem as relações de sentidos e as coarticulações intersemióticas entre texto e imagem. Três modelos têm servido de base para os estudos intersemióticos: Barthes (1968), Royce (1998), Martinec e Salway (2005). Barthes (1968) foi um dos primeiros semioticistas a se interessar pelas relações semânticas entre texto e imagem. Ele identificou três tipos dessas relações: ancoragem, ilustração e *relais*. Esse modelo tem servido de base para muitos estudos dentro da semiótica peirciana. Por sua vez, os modelos de Royce (1998) e de Martinec e Salway (2005) se baseiam na hipótese metafuncional de Halliday para explicar a construção dos significados intersemióticos.

Neste trabalho, optamos por utilizar o modelo de Royce (1998) por duas razões. Primeira, a imagem é utilizada no dicionário com uma função muito específica: complementar a definição verbal de uma palavra. Dessa maneira, a relação principal entre texto e imagem no dicionário é de complementaridade, isto é, a ilustração complementa a definição do item lexical, de modo que todo o significado possa ser determinado a partir da ilustração e da definição (KLOSA, 2016). Segunda, em seu modelo, Royce (1998) defende que as relações intersemióticas são sinérgicas e complementares, ou seja, os modos semióticos são coarticulados para se construir uma unidade de sentido maior do que os significados potenciais de cada modo. Portanto, esse modelo pode nos ajudar a descrever e a explicar melhor como as relações entre texto e imagem constroem significados nos dicionários escolares tipo 2.

Royce (1998) assenta seu modelo de relações intersemióticas em dois conceitos-chave: sinergia e complementaridade intersemiótica. A sinergia é uma ação conjunta, cooperativa, coesa entre coisas, pessoas, empresas ou entre grupos em prol de um objetivo comum mais amplo que resulta das contribuições individuais de cada um. Esse conceito pressupõe um sistema de relações entre os participantes da ação que contribui individualmente para um resultado geral. Para o autor, a sinergia entre verbal e visual em um texto multimodal está relacionada ao sentido global do referido texto, embora se possa remover um dos modos e ainda se obter um texto verbal ou visual coerente, de algum modo, essa remoção diminui o seu poder comunicativo.

De acordo com o autor, a complementaridade intersemiótica pressupõe que, em uma composição multimodal, as características de criação de significados peculiares a cada modo semiótico são articuladas em conjunto para projetar uma mensagem única e coerente para o leitor. Dessa forma, os modos verbal e visual se complementam semanticamente entre si para produzir um fenômeno textual singular com uma mensagem resultante da orquestração de significados específicos de cada modo e de sentidos construídos na interação entre eles. Ou seja, a noção de complementaridade intersemiótica entre texto e imagem implica que ambos os modos funcionam conjuntamente para produzir um texto multimodal coerente. Contudo, vale destacar que a realização dessa complementaridade não se efetiva pela simples coocorrência do verbal e do visual no espaço da página. Não se trata de uma conjunção simples dos modos semióticos, mas de uma relação sinérgica muito complexa, construída pelas relações semânticas entre texto e imagem.

Além disso, Royce (1998) se baseia nas metafunções de Halliday (1985) para mostrar que as relações entre texto e imagem também instanciam e compõem significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e textuais/composicionais. Ele se baseia ainda nas categorias de coesão lexical de Hasan e Halliday (1985) para explicar os significados ideacionais em textos multimodais e nos sistemas da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) para a descrição dos significados visuais.

Com base nesse arcabouço teórico, Royce (1998) argumenta que a complementaridade intersemiótica ocorre quando os significados entre os modos semióticos se complementam em pelo menos uma das metafunções. Sendo assim, ela acontece quando em ambos os modos: os significados ideacionais/representacionais se relacionam léxico-semânticamente por meio das relações intersemióticas de repetição, sinonímia, antonímia, hiponímia, meronímia e colocação; os significados interpessoais/interativos estão relacionados através do reforço intersemiótico do modo e através da congruência ou dissonância atitudinal intersemiótica; e os significados textuais/composicionais são integrados pelas categorias de valor da informação, saliência, enquadramento, sinonímia visual e caminhos de leitura.

Neste trabalho, estamos interessados nos sentidos representacionais produzidos na relação entre a definição lexicográfica e a ilustração nos dicionários escolares tipo 2, por isso, aqui nos deteremos apenas aos significados ideacionais/representacionais apresentados por Royce (1998). No Quadro 1 abaixo, apresentamos algumas características para melhor identificar e explicar como os sentidos ideacionais/representacionais são produzidos pela complementaridade intersemiótica entre texto e imagem.

METAFUNÇÃO	SENTIDOS VISUAIS	COMPLEMENTARIDADE INTERSEMIÓTICA	SENTIDOS VERBAIS
Ideacional / representacional	As variações ocorrem de acordo com o código de orientação. Na codificação naturalista, podemos observar: <b>Identificação:</b> Quem ou quais são os participantes representados (ator, destinatário, meta)? Com quem ou com o que eles estão interagindo? Os participantes estão interagindo? (Vetores). <b>Atividade:</b> Que ação está ocorrendo nos eventos, quadros, cenas, estados, tipos de comportamento (gestos,	Várias formas léxico-semânticas de relacionar o conteúdo ou assunto experiencial e lógico representado ou projetado nos modos visual e verbal através das relações de sentido intersemióticas de: • <b>Repetição:</b> significado experiencial idêntico. • <b>Sinonímia:</b> mesmo significado experiencial ou similar. • <b>Antonímia:</b> significado experiencial oposto.	Elementos lexicais que se relacionam com os significados visuais. Estes elementos surgem de acordo com: <b>Identificação</b> (participantes): Quem ou o que está envolvido em alguma atividade? <b>Atividade</b> (processos): Que ações, eventos, estados, tipos de comportamento estão ocorrendo?

<p>expressões faciais, postura, movimentos físicos)?</p> <p><b>Circunstâncias:</b> Onde, com quem e por quais meios as atividades estão sendo realizadas?</p> <p><b>Atributos:</b> Quais são as qualidades e características dos participantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Meronímia:</b> a relação entre parte e todo de algo.</li> <li><b>Hiponímia:</b> a relação entre uma classe geral e suas subclasses.</li> <li>• <b>Colocação:</b> uma expectativa ou alta probabilidade de coocorrer em um campo ou área de conhecimento.</li> </ul>	<p><b>Circunstâncias:</b> Onde, com quem e por quais meios as atividades estão sendo realizadas?</p> <p><b>Atributos:</b> Quais são as qualidades e características dos participantes?</p>
---	---	--

**Quadro 1:** Complementaridade intersemiótica: sentidos representacionais

Fonte: Traduzido e adaptado de Royce (1998, p. 31)

Como podemos observar no Quadro 1, as relações semânticas, que estabelecem a complementaridade intersemiótica entre texto e imagem, são classificadas como repetição, sinonímia, antonímia, meronímia, hiponímia e colocação. A **repetição** ocorre quando o significado experiencial é idêntico nos dois modos.

A **sinonímia** é a relação léxico-semântica entre duas ou mais palavras que apresentam significados semelhantes, por exemplo, bonito / lindo, bondoso / caridoso. Essa mesma relação pode ocorrer entre os modos verbal e visual em um texto multimodal, quando o significado experiencial é semelhante ou similar nos dois modos.

A **antonímia** é a relação que se estabelece entre duas palavras de significados opostos, contrários, por exemplo, bonito / feio, bondoso / maldoso. Essa relação também pode ocorrer entre texto e imagem em um texto multimodal. A complementaridade intersemiótica se realiza por meio da antonímia, quando os significados ideacionais/representacionais são opostos nos modos verbal e visual.

A **meronímia** é a relação semântica que envolve uma parte em relação a um todo. Por exemplo, dedo (parte) / mão (todo), pneu (parte) / carro(todo), maçaneta(parte) / porta (todo). A palavra que se refere à parte se chama merônimo e a que se refere ao todo se chama holônimo. Essa relação semântica também pode ocorrer em texto multimodais para concatenar os sentidos dos modos verbal e visual.

A **hiponímia** é uma relação de hierarquia de significado entre uma palavra de sentido mais específico e outra de sentido mais geral, abrangente. Por exemplo, manga, caju, abacate e acerola são frutas. A palavra de sentido mais específico é chamada de hipônimo e a de sentido mais geral hiperônimo. Essa relação hiponímica que ocorre entre as palavras pode ocorrer também entre os modos verbal e visual.

Por último, a **colocação** é uma associação entre itens lexicais ou entre o léxico e os campos semânticos. Está relacionada à padronização lexical de palavras que coocorrem de forma regular e recorrente nos textos. Na composição multimodal, a colocação constrói a complementaridade intersemiótica, quando uma palavra se relaciona a uma imagem que apresenta uma expectativa ou uma alta probabilidade de coocorrência em um campo semântico ou área de conhecimento. Podemos dizer que se trata de uma relação de associação entre as várias palavras e as imagens inseridas em um mesmo campo semântico que de alguma forma mantém uma relação associativa de sentido dentro de um determinado contexto de cultura.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo quanti-qualitativo no qual realizamos a análise das relações entre texto e imagem de quatro dicionários escolares tipo 2 com base no modelo de Royce (1998). Os quatro dicionários foram sorteados entre os sete avaliados pelo Ministério da Educação. São eles: a) Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa - Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo (AULETE, 2009) - CA; b) Dicionário Ilustrado do Português (BIDERMAN, 2009) – DIP; c) Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado (SARAIVA JÚNIOR, 2009) – SJ; d) Fala Brasil: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (BRAGA; MAGALHÃES, 2011) – FB.

Os dicionários escolares tipo 2 são indicados para alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental I. Eles têm um mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes e apresentam uma proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário. Escolhemos esses quatro dicionários por terem sido avaliados e aprovados no PNLD- dicionários (2012), programa do MEC que seleciona, avalia e distribui dicionários escolares para as escolas públicas brasileiras desde ano de 2000.

Para efetivar esse estudo, inicialmente, selecionamos todos os verbetes ilustrados nos quatro dicionários. Logo em seguida, anotamos a posição que cada uma das ilustrações ocupa na página em relação aos verbetes. Depois disso, analisamos a existência da complementaridade intersemiótica em cada um dos verbetes e classificamos as relações semânticas intersemióticas existentes entre definição e imagem ilustrativa com base nos seis tipos de relações semânticas do modelo de Royce (1998). Por último, condensamos os dados em tabelas, contando as ocorrências de cada um dos tipos, e calculamos os percentuais referentes a cada um deles.

#### 4 RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES TIPO 2

Existem alguns modelos teóricos que buscam descrever as relações de sentido que são estabelecidas entre os modos semióticos de uma composição multimodal. Neste trabalho, adotamos o modelo proposto por Royce (1998). Ao aplicá-lo para estudar a relação entre texto e imagem nos dicionários escolares, nossa intenção é verificar que tipos de relações existem entre o texto verbal e a imagem ilustrativa que compõem os verbetes ilustrados nessas obras. Inicialmente, descrevemos e analisamos em qual posição as imagens são colocadas na página em relação aos verbetes. Depois disso, estudamos a complementaridade intersemiótica entre texto e imagem nos verbetes ilustrados, analisando as relações semânticas intersemióticas. Por último, analisamos os casos em que não ocorrem complementaridade semiótica.

##### 4.1 POSIÇÃO DA ILUSTRAÇÃO EM RELAÇÃO AO VERBETE

Nos dicionários impressos, as ilustrações são organizadas no espaço da página de modo que fiquem o mais próximo possível ao verbete que complementa o sentido, uma vez que elas têm por função complementar e aprofundar a compreensão do significado das palavras. De acordo com Svensén (2009), a posição mais adequada para o usuário é aquela que fica nas imediações do lema, no corpo do texto ou na margem. Contudo, em alguns desses dicionários, a ilustração tem sido colocada em vários locais, sem a preocupação de apresentá-la próxima ou não ao lema. Na Tabela 1, apresentamos os dados sobre a posição da ilustração nos quatro dicionários escolares tipo 2 analisados.

Localização	DIP		CA		SJ		FB	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Abaixo	410	89,91	251	39,16	63	17,03	139	17,16
Acima	3	0,66	13	2,03	32	8,65	225	27,78
Ao lado	0	0,00	374	58,35	159	42,97	266	32,84
Distante	33	7,24	0	0,00	100	27,03	159	19,63
Em outra página	10	2,19	3	0,47	16	4,32	21	2,59
Total	<b>456</b>	<b>100,00</b>	<b>641</b>	<b>100,00</b>	<b>370</b>	<b>100,00</b>	<b>810</b>	<b>100,00</b>

Tabela 1: Posição da imagem em relação ao verbete nos dicionários analisados

Fonte: elaborada pelos autores

Ao examinarmos os dados da Tabela 1, podemos constatar que as ilustrações são dispostas em diversas posições nos dicionários analisados. No DIP, a posição preferida é abaixo do verbete com 89,91% (410) das ocorrências. Nesse dicionário, 7,24% (33) das imagens estão distantes dos verbetes que ilustram, 2,19% (10) estão em outra página e 0,66 (3) estão acima e não foi colocada nenhuma ao lado dos verbetes. Embora apresente uma grande quantidade de imagens próximas ao verbete, o referido dicionário traz quase 10% de suas ilustrações distantes ou em outra página. Isso pode causar problemas para o usuário que poderá não relacionar a ilustração ao verbete de forma imediata, mesmo ela sendo acompanhada por legenda.

Já o dicionário CA colocou 99,53% (638) das imagens ilustrativas próximas ao verbete, sendo 58,35% (374) ao lado, 39,16% (251) abaixo e 2,03% (13) acima. Apenas 0,47% (3) das ilustrações estão em outra página. Além disso, esse dicionário utiliza linhas pontilhadas para ligar as imagens aos verbetes e dispensa o uso de legendas; contudo, não faz remissão na imagem ou nas definições dos verbetes polissêmicos a qual acepção a ilustração se refere. Enfim, nesse dicionário, a localização da imagem ilustrativa próxima ao verbete pode contribuir para que o usuário estabeleça a relação entre texto e imagem de forma mais rápida e adequada.

Por sua vez, o dicionário SJ traz 42,97% (159) de suas ilustrações ao lado dos verbetes, 17,03% (63) abaixo e 8,65% (32) acima, totalizando assim 68,65% (254) das ilustrações nas imediações do lema. Contudo, 31,35% (116) das imagens ilustrativas estão distantes dos verbetes, sendo 27,03% (100) na mesma página e 4,32% (16) em outra página. Mesmo as ilustrações sendo acompanhadas de legendas, essa localização distante pode trazer problemas para o usuário que poderá ter dificuldades em associar a imagem ao verbete.

Por último, o dicionário FB também organiza as suas imagens ilustrativas em diversas localizações na mesma página e até mesmo em outra página. Dessa forma, 77,78% (630) das imagens estão em posições próximas aos verbetes que ilustram, sendo 32,84% (266) ao lado, 27,78% (225) acima e 17,16% (139) abaixo. No entanto, 22,22% (180) das ilustrações foram colocadas distantes dos verbetes que complementam, sendo 19,63% (159) na mesma página e 2,59% (21) em outra página. Tal qual nos outros dicionários, a distância entre imagem e verbete pode gerar dificuldades para o usuário que poderá demorar a associar a ilustração à palavra-entrada, fazendo, assim, com que a imagem perca seu potencial de complementação de significados, relegando a ela apenas uma função decorativa. Para melhor entender essa questão, descrevemos e analisamos dois verbetes ilustrados em que imagem e texto estão distantes, extraídos dos dois dicionários com a maior quantidade de verbetes nessa situação (SJ e FB).

A distância entre a ilustração e o verbete é um problema que gera ambiguidades e dúvidas para o consulente. Isso poderá lhe trazer dificuldades para associar a imagem ao verbete. Ele poderá simplesmente negligenciar a imagem, fazendo com que o seu potencial de complementação de significados seja diminuído consideravelmente. Dessa forma, a ilustração terá apenas a função de decorar o dicionário. A imagem da Figura 1 ilustra muito bem o que estamos argumentando aqui. Primeiro, aparece o verbete “ovo” seguido dos verbetes “ovulação” e “ovular, e, depois, a imagem de crianças seguida de uma legenda remetendo-a à palavra-entrada em questão. Essa distância entre a imagem e o verbete produz ambiguidades, deixa a ilustração “solta” na página, até mesmo porque a imagem ilustrativa apresenta também problemas de representação que não são sanados com o recurso da legenda.

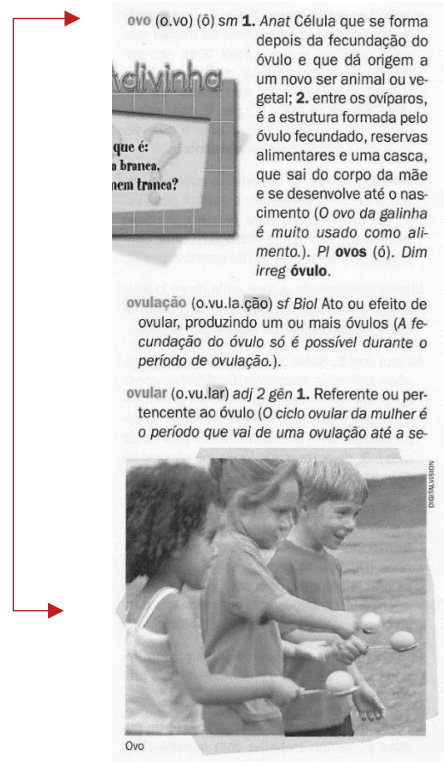


Figura 1: Verbetes ovo do SJ

Fonte: Extraído de Saraiva Júnior (2009, p. 276)

Na Figura 1, há três crianças, cada uma com um ovo em uma colher, caminhando em um campo verde, possivelmente brincando de “corrida do ovo na colher”. No entanto, a simples presença do ovo na imagem não garante a interpretação do conceito, é preciso fazer algum esforço para entender a função ilustrativa dessa imagem.

Além disso, o verbete apresenta duas acepções, mas não há nenhum recurso visual referindo-se a qual das duas a imagem ilustra e representa. Pela presença do ovo na colher segurada pelas crianças, sabemos que ela está se referindo à segunda acepção. Apesar desses problemas, vale salientar que a ilustração sugere uma ludicidade quando retrata uma brincadeira comum de crianças. Como se trata de um dicionário escolar destinado a crianças de até 12 anos, essa ilustração pode prender a atenção do leitor (criança) e fazer com ele se identifique e sinta-se até mesmo estimulado a brincar também. Entretanto, não podemos deixar de observar que essa imagem pode gerar ambiguidade entre o que está escrito no verbete e o que está representado nela, especialmente, no exemplo de uso que se refere ao ovo como alimento e não como um “brinquedo”.

Com base nisso, podemos afirmar, portanto, que o potencial de complementação e de elucidação de sentidos dessa imagem não foi explorado adequadamente, resultando em uma ilustração apenas decorativa. Face a isso, talvez fosse mais adequado utilizar apenas a imagem de um ovo próximo ao verbete ou pelo menos tê-la colocada próxima a ele com algum recurso visual destacando o “ovo”. Na Figura 2, apresentamos o verbete “guampa” para análise da localização da imagem em relação ao verbete.



**grisalho** (gri.sa.lho) *adjetivo* Uma pessoa está com os cabelos **grisalhos** quando tem muitos cabelos brancos misturados com os fios que ainda têm cor. *Minha avó tem os cabelos grisalhos e muito bonitos.*

**gritar** (gri.tar) *verbo* 1. *intr* Você **grita** quando dá gritos, quando solta um som qualquer bem alto pela boca. *Gritou ao ver a barata.* 2. **Gritar** é dizer algo com a voz muito alta. *td: Gritaram o meu nome lá fora. intr: Diga o que quer, mas sem gritar.* 3. **ti Gritar** com alguém é xingá-lo com a voz muito alta. *Não grite com o seu irmão!*

**grito** (gri.to) *sm* O **grito** é um som alto e forte que soltamos pela boca, e que pode ou não ter palavras. *Soltei um grito quando vi a barata. / Ouvii gritos de socorro.*

**grosseiro** (gros.sai.ro) *adjetivo* 1. **Grosseiro** é o mesmo que desrespeitoso, mal-educado. *Fez um comentário grosseiro que me ofendeu muito.* 2. Uma coisa é **grosseira** quando é feita rapidamente e sem muito cuidado. *Num cálculo grosseiro, eu diria que havia umas 15 mil pessoas no show.*

**grosso** (gros.so) *adjetivo* 1. Uma coisa é **grossa** quando tem grande espessura. *Li um livro grosso em apenas dois dias.* 2. É **grossa** a atitude ou a pessoa desrespeitosa e mal-educada. *Ficou nervoso e foi grosso com o repórter.* Antônimo (de 1 e 2): *fino.* 3. Um líquido **grosso** é pesado, espesso, com uma consistência de creme. *Fiz um mingau grosso.* Antônimo (de 3): *ralo.* Pronúncia: *grosso* (leia o). Plural: *grossos* (o). Feminino: *grossa* (o).

**grupo** (gru.po) *sm* 1. Um **grupo** é uma série de coisas ou de pessoas que têm alguma característica em comum e que são consideradas como um todo. *O Ceará faz parte do grupo de estados que formam o Nordeste.* 2. Você forma um **grupo** quando se junta com alguém para realizar uma tarefa em conjunto. *Dividii a turma em grupos para fazer o trabalho.*

**guampa** (gwa.m.pa) *sf regionalismo* A **guampa** é um recipiente especial, feito de chifre de boi, que é usado para se tomar o tereré, uma bebida consumida no sul do Brasil e no Mato Grosso. *O tereré é feito com ervamate e tomado numa guampa.*

**guará** (gwa.rá) *sm* 1. O **guará** é um animal selvagem parecido com um cachorro bem grande, que vive no Brasil e em outros países da América do Sul. Ele tem o corpo avermelhado, patas pretas e rabo bem peludo e claro. Sinônimo: *lobo-guará.* 2. **Guará** é também o nome de uma ave grande, vermelha e de pernas compridas que vive em manguezais no Brasil e em outros países da América do Sul. Sinônimo (de 2): *ibis-escarlate.*

**guaraná** (gwa.ra.pá) *sm* 1. O **guaraná** é uma fruta natural da Amazônia usada para a produção de xaropes, pós e bebidas. O guaraná é o fruto do guaranzeiro. 2. Também chamamos de **guaraná** o refrigerante feito a partir das sementes dessa fruta.

**guarani** (gwa.ra.ni) 1. s 2g Os **guaranis** são um povo indígena que vive em vários estados brasileiros e também em outros países da América Latina. *No Brasil, os guaranis vivem nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.* 2. *sm* O **guarani** é a língua falada por esse povo. *O guarani é uma das línguas oficiais do Paraguai.* 3. *adjetivo* 2g Algo é **guarani** quando tem a ver com o povo guarani ou com a sua língua. *Nane Ramôi Jusu Papa é o criador do mundo na mitologia guarani.*

**guarda** (gwa.da) 1. s 2g **Guarda** é o mesmo que *policia* ou *soldado*. *Seu guarda, esse capacete é muito pesado?* 2. *sf* Uma **guarda** é um grupo de pessoas que tem como trabalho proteger um lugar, uma instituição ou uma pessoa. *O milionário tinha a sua própria guarda pessoal.* 3. *sf direito* Alguém tem a **guarda** de uma criança quando é o responsável legal por ela. *Os avós ficaram com a guarda de Wagner depois que os pais dele morreram.*



Figura 2: Verbetes guampa do FB

Fonte: Extraído de Braga e Magalhães (2011, p. 204)

Na Figura 2, ao visualizarmos a imagem ilustrativa de guampa, em um primeiro momento, nós a relacionamos ao verbete que está ao seu lado direito (grupo), devido à forma como ela foi inserida na página. Isso também é reforçado pela maneira como o verbete guaraná foi ilustrado (imagem ao lado do verbete). Contudo, ao analisarmos mais detidamente, percebemos que a imagem não se refere ao verbete que está ao seu lado esquerdo, mas ao verbete guampa, que está acima, com os lemas guará, guaraná e guarani entre ele e a ilustração. Embora a legenda auxilie nessa relação, pois sem ela dificilmente o consultante associaria essa imagem ao verbete guampa, há uma certa dificuldade e um pouco de perda de tempo para se relacionar imagem e texto. Diferentemente do que ocorre com o verbete guaraná em que imagem e verbete estão próximos. Enfim, o dicionarista acertou em ilustrar uma palavra de uso regional, trazendo uma ilustração colorida em que texto e imagem se conectam por meio da relação intersemiótica de sinonímia. Entretanto, pecou ao colocá-la distante do verbete, de uma forma que leva o usuário a associá-la equivocadamente a outro.

#### 4.2 COMPLEMENTARIDADE INTERSEMIÓTICA

A complementaridade intersemiótica diz respeito à forma peculiar de como as características de criação de significados de cada modo semiótico funcionam juntas para construir uma mensagem única e coerente nos textos multimodais. Dessa forma, pressupõe-se uma complementação semântica entre os modos semióticos que realizam e constroem significados representacionais, interacionais e composicionais. Contudo, vale salientar que a realização da complementaridade intersemiótica é um fenômeno complexo que se efetiva por uma inescrutável sinergia entre os modos semióticos. De acordo com Royce (1998), ela ocorre quando os significados construídos por esses modos se complementam em pelo menos uma das metafunções de Halliday.

Neste estudo, analisamos apenas as relações semânticas intersemióticas relativas aos significados representacionais, uma vez que estamos investigando as relações entre a definição lexicográfica e a ilustração nos dicionários escolares tipo 2. De acordo com Royce

(1998), as relações semânticas que estabelecem a complementaridade intersmiótica entre texto e imagem são repetição, sinonímia, antonímia, meronímia, hiponímia e colocação. Na Tabela 2, trazemos a quantidade de verbetes que apresentam complementaridade e não complementaridade intersemiótica nos quatro dicionários analisados.

Relação texto-imagem	DIP		CA		SJ		FB	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Complementaridade	446	97,81	566	88,3	331	89,5	786	96,91
Não complementaridade	10	2,19	75	11,7	39	10,5	24	3,09
<b>Total</b>	<b>456</b>	<b>100,00</b>	<b>641</b>	<b>100,0</b>	<b>370</b>	<b>100,0</b>	<b>810</b>	<b>100,00</b>

**Tabela 2:** Relação texto-imagem nos dicionários analisados

Fonte: elaborada pelos autores

Como podemos observar na Tabela 2, a complementaridade intersemiótica entre texto e imagem nos quatro dicionários analisados atingiu percentuais altos. No DIP: 97,81% (446) dos verbetes ilustrados apresentam complementaridade e apenas 2,19% (10) não apresentam. No CA: 88,30% (566) dos verbetes ilustrados têm complementaridade intersemiótica e 11,70% (75) não têm. No SJ: 89,50% (331) dos lemas ilustrados apresentam complementaridade e 10,50% (39) não apresentam. Por fim, no FB: 96,91% (786) dos verbetes ilustrados apresentam complementaridade e apenas 3,09% (24) não apresentam. Entre os dicionários analisados, o CA e o SJ são os que trazem o maior número de verbetes ilustrados que não apresentam complementaridade intersemiótica. Na Tabela 3, resumimos a quantidade e os tipos de relações semânticas que realizam a complementaridade intersemiótica nos verbetes ilustrados dos quatro dicionários escolares analisados.

Complementaridade	DIP		CA		SJ		FB	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Sinonímia	414	92,83	516	91,17	306	92,45	702	89,31
Hiponímia	19	4,26	21	3,71	7	2,11	24	3,05
Meronímia	11	2,47	28	4,95	16	4,83	58	7,38
Colocação	2	0,45	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Repetição	0	0,00	1	0,18	2	0,60	2	0,25
Antonímia	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	<b>446</b>	<b>100,00</b>	<b>566</b>	<b>100,00</b>	<b>331</b>	<b>100,00</b>	<b>786</b>	<b>100,00</b>

**Tabela 1:** Complementaridade intersemiótica nos dicionários analisados

Fonte: elaborada pelos autores

Ao examinarmos os dados da Tabela 3, podemos observar que a sinonímia é a relação semântica intersemiótica mais recorrente nos dicionários, atingindo percentuais em torno de 90%. Já a hiponímia e a meronímia atingem percentuais entre 2% e 7%, dependendo do dicionário. Por sua vez, a colocação e a repetição atingiram menos de um por cento das ocorrências, enquanto a antonímia não ocorreu em nenhum dos quatro dicionários. A seguir, apresentamos exemplos de cada uma das relações semânticas intersemióticas e alguns casos de não complementaridade.

A sinonímia ocorre quando temos significados experienciais similares no modo verbal e no visual. Nos dicionários analisados, essa relação semântica foi a mais utilizada para construir a complementaridade. Como podemos constatar na Tabela 3, esse tipo de relação corresponde a 92,83% (414) das relações no DIP, a 91,17% (516) no CA, a 92,45% (306) no SJ e a 89,31% (702) das relações semânticas intersemióticas no FB. Na Figura 3, apresentamos um verbete em que a complementaridade intersemiótica foi construída por essa relação semântica.

**anel** *s. masc. a- nel.* 1. Objeto circular de metal usado no dedo para enfeite. *No seu aniversário, Alice ganhou um anel de brilhante.* 2. Objeto que é parecido com um anel. *O planeta Saturno tem vários anéis.* ■ **pl.:** anéis.



ANEL

Figura 3: Verbetes anel do DIP

Fonte: extraído de Biderman (2009, p. 25)

Como podemos observar na parte textual do verbete, a expressão “objeto circular de metal” da primeira acepção se relaciona à imagem que, pelo formato circular, pela cor dourada e pelo brilho, se assemelha ao conteúdo proposicional da expressão. Essa conexão pela similaridade do conteúdo experiencial entre o verbal e o visual constrói a complementaridade intersemiótica nesse verbete. Dessa forma, a imagem ilustrativa é um sinônimo visual da primeira acepção da palavra. Além disso, a imagem colorida instancia um processo representacional simbólico atributivo em modalidade naturalista, em que ela significa por aquilo que ela é, construindo valores de realidade e de verdade.

Por sua vez, a hiponímia acontece quando há uma relação entre uma classe geral e suas subclasses. Nos quatro dicionários analisados, essa relação semântica ocorreu em 4,26% (19) dos verbetes no DIP, em 3,71% (21) no CA, em 2,11% (7) no SJ e em 3,05% (24) dos verbetes no FB, conforme Tabela 3. Na Figura 4, temos um exemplo de verbete ilustrado em que a complementaridade intersemiótica foi construída pela relação semântica de hiponímia.

**ferramenta** *fer.ra.men.ta sf.*  
1 **Ferramenta** é qualquer instrumento de ferro ou de metal para fazer trabalhos manuais ou mecânicos: *Serrote, martelo, alicate são ferramentas.* 2 figurado **Ferramenta** também é uma habilidade, conhecimento ou instrumento que uma pessoa usa para fazer seu trabalho: *A ferramenta do pintor é o pincel. A voz e o corpo são as ferramentas do ator.*

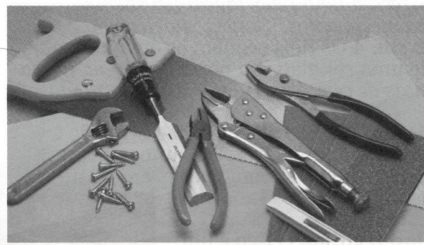


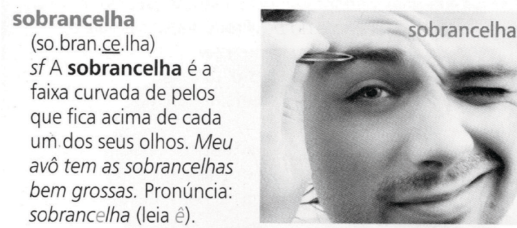
Figura 4: Verbetes ferramenta do CA

Fonte: extraído de Aulete (2009, p. 211)

Ao examinarmos a Figura 4, podemos perceber que o verbete “ferramenta” está relacionado a uma classe geral e a imagem ilustrativa se compõem de vários tipos de ferramentas, instanciando um processo conceitual analítico. Além disso, algumas ferramentas da imagem são citadas no exemplo de uso: “serrote, martelo, alicate são ferramentas”. No entanto, nesse exemplo de uso foi citada uma ferramenta (martelo) que não está na imagem, talvez isso possa gerar algum problema de compreensão para o usuário, visto que não

foram colocados rótulos de identificação em nenhuma dos objetos apresentados na imagem. O uso de rótulos em ilustrações que instanciam processos classificacionais é fundamental para que o consulente possa conhecer cada um dos objetos da imagem. Isso também contribui para ampliação do vocabulário do usuário.

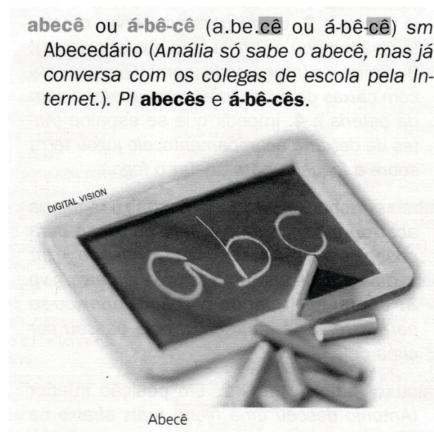
Por seu turno, a meronímia ocorre quando podemos identificar uma relação entre uma parte e um todo de algo. Esse tipo de relação ocorreu nos quatro dicionários escolares analisados, sendo que construiu a complementaridade intersemiótica em 2,47% (11) dos verbetes ilustrados no DIP, em 4,95% (28) no CA, em 4,83% (16) no SJ e em 7,38% (58) no FB, conforme Tabela 3. Na Figura 5, trazemos um exemplo de verbeito ilustrado em que a complementaridade intersemiótica foi construída por esse tipo de relação semântica.



**Figura 1:** Verbeito sobrançelha do FB  
**Fonte:** extraído de Braga e Fernandes (2011, p. 397)

Ao analisarmos o verbeito da Figura 5, podemos perceber que a parte verbal (faixa curva de pelos) se refere apenas a uma parte da imagem (sobrançelha), que está destacada por uma pinça. Na imagem, temos o rosto de um homem jovem, no entanto, o exemplo de uso faz referência às sobrançelhas do avô. Além disso, a ilustração instancia um processo conceitual analítico em que se está referindo a uma parte da imagem, contudo não foi colocado nenhum recurso visual indicando-a. Em ilustrações como essa é imprescindível destacar com algum recurso (seta, círculo) a parte da imagem a qual o verbeito se refere.

Por sua vez, a repetição acontece quando os significados experienciais são idênticos no modo verbal e no visual. Nos dicionários analisados, esse tipo de relação semântica intersemiótica ocorreu poucas vezes, apenas 5 ocorrências (0,18% - 1 no CA; 0,60% - 2 no SJ; e 0,25% - no FB, conforme Tabela 3). Na Figura 6, apresentamos um exemplo de verbeito que tem a complementaridade construída pela relação semântica de repetição.



**Figura 6:** Verbeito abecê do SJ  
**Fonte:** extraído de Saraiva Júnior (2009, p. 2)

Como podemos observar na Figura 6, a complementaridade intersemiótica se constrói pela repetição de "abc" no modo verbal e no visual. Esse tipo de relação semântica intersemiótica teve baixíssima ocorrência nos dicionários analisados, talvez porque as ilustrações não são uma mera tradução ou repetição do verbal, mas efetivamente um recurso que auxilia no esclarecimento e na complementação das definições.

Por último, a colocação constrói a complementaridade intersemiótica quando uma palavra se relaciona a uma imagem que tem uma expectativa ou alta probabilidade de coocorrência em um campo semântico ou área de conhecimento. Esse tipo de relação intersemiótica ocorreu apenas duas vezes em um dos dicionários escolares analisados (no DIP), portanto, é muito rara. Na Figura 7, temos um exemplo de como esse tipo de relação constrói a complementaridade intersemiótica.



**Figura 7:** Verbetes moda do DIP

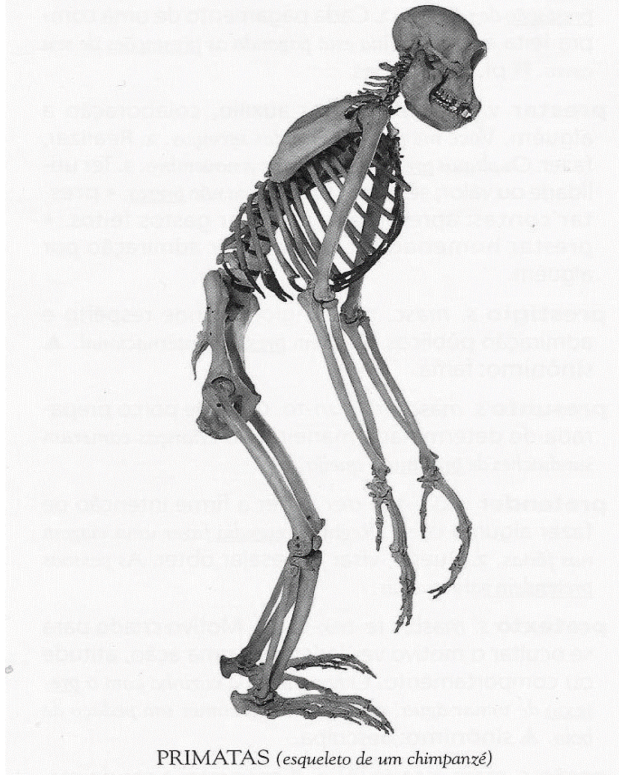
**Fonte:** extraído de Biderman (2009, p. 201)

Na Figura 7, a imagem ilustrativa retrata uma linha do tempo da moda em que modelos vestem roupas de várias épocas. Essa linha do tempo é construída pelas mudanças nas vestimentas e pelos anos colocados embaixo de cada uma das modelos. Em nossa cultura, geralmente a moda é associada à mulher. Dessa forma, temos uma relação associativa dentro do campo semântico moda que constrói a complementaridade intersemiótica no verbete em análise.

Até aqui, analisamos exemplos de verbetes em que ocorrem complementaridade intersmiótica. A seguir, passamos a descrever e a analisar alguns exemplos em que não há existência de complementaridade entre os modos verbal e visual.

Como vimos anteriormente, a complementaridade intersemiótica entre verbal e visual ocorre, quando há algum tipo de relação semântica que conecta os dois modos semióticos. Quando isso não acontece, a complementaridade não se efetiva. Dessa forma, os significados verbais e os visuais se realizam de forma independente. Nos dicionários escolares, a falta de complementaridade intersemiótica pode gerar problemas de ambiguidade para o usuário, visto que a função da imagem nessas obras é complementar e esclarecer os sentidos verbais de algumas palavras. Na Figura 8, temos um exemplo de verbete em que a complementaridade intersemiótica não ocorre.

**primatas** *s. masc. pl. pri-ma-tas*. Grupo de mamíferos que têm capacidade de segurar objetos com os dedos das patas. O homem, o gorila e o chimpanzé são *primatas*. ver **mamífero**.



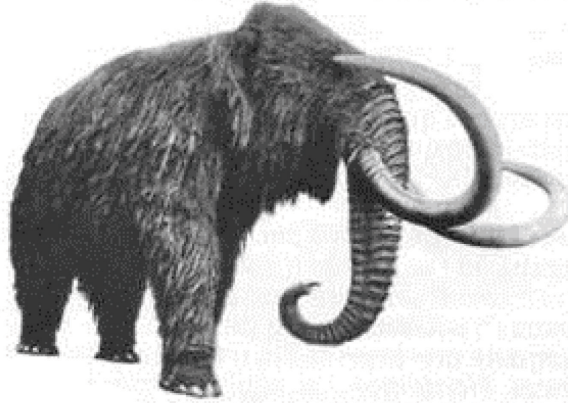
**Figura 8:** Verbetes primatas no DIP

**Fonte:** Extraído de Biderman (2009, p. 248)

A imagem ilustrativa foi escolhida para representar o verbete “primatas”, mas a nossa impressão inicial é que ela representa o verbete esqueleto. Além disso, o verbete “primatas” nos remete à ideia de um grupo, que, nessa ilustração, foi representado apenas por uma imagem de um esqueleto de um chimpanzé. Ela está logo abaixo do verbete que representa com uma legenda indicando-o, além de uma explicação entre parênteses. No entanto, esses recursos verbais não são suficientes para garantir a interpretação adequada da imagem ilustrativa que não representa apropriadamente a palavra “primatas”.

Ademais, a representação visual do verbete “primatas” por meio da imagem do esqueleto de um primata é problemática e pode gerar ambiguidades. Primeiro, essa imagem sozinha não contempla o conceito de grupo que o verbete encerra. Segundo, a definição salienta como traços definitórios a ideia de grupo e a capacidade que os animais desse grupo têm de segurar objetos com as mãos. No entanto, a ilustração traz apenas um tipo de primata que não está segurando nada com as mãos. O exemplo de uso inclui o chimpanzé como primata, mas a imagem precisa da legenda para que essa relação se estabeleça. Enfim, essa imagem seria mais adequada para ilustrar o verbete “esqueleto” ou “ossos”. Nesse caso, mais apropriado seria utilizar uma ilustração com vários exemplos de primatas, instanciando um processo conceitual classificacional e que realizasse a complementaridade por meio da hiponímia. Vale salientar que a legenda e o subtítulo, nesse caso, não são suficientes para desfazer a ambiguidade ou limitar o caráter aberto da imagem. Na Figura 9, trazemos mais um exemplo em que a complementaridade intersemiótica não ocorre.

**pré-histórico** *pré-his.tó.ri.co a.* Dizemos que é **pré-histórico** tudo aquilo que existia ou aconteceu antes da invenção da escrita: *época pré-histórica; animal pré-histórico; homem pré-histórico.* [Pl.: *pré-históricos.*]



**Figura 9:** Verbetes pré-histórico do CA

**Fonte:** Extraído de Aulete (2009, p. 379)

Na Figura 9, a imagem foi escolhida para ilustrar o verbete “pré-histórico”, porém o que vemos nessa imagem é um mamute. Na parte verbal, a definição indica que pré-histórico é aquilo que existia ou aconteceu antes da invenção da escrita. Ela faz referência a animal pré-histórico, mas não se refere ao mamute como tal. Além disso, esse verbete é muito denso de informações e, para interpretá-lo adequadamente, o usuário precisa de conhecimentos sobre história, invenção da escrita e sobre animais pré-históricos. Talvez uma criança de 10 anos não disponha ainda desses conhecimentos para estabelecer as relações complexas que foram construídas entre verbal e visual nesse verbete. Nesse caso, a relação entre os dois modos semióticos poderia ter sido construída pelo exemplo de uso, em que se poderia apresentar o mamute como animal pré-histórico. Enfim, a imagem escolhida para ajudar a esclarecer o sentido do verbete não contribui para isso de forma direta e clara, é preciso ter muito conhecimento sobre história para se chegar em uma relação semântica que estabeleça a complementaridade intersemiótica. Na Figura 10, apresentamos mais um exemplo de verbete em que a complementaridade intersemiótica não se realiza.

**plataforma** (pla.ta.fo.rma) *sf* **1.** Parte plana nas estações de estrada de ferro ou de metrô que se destina à subida e descida dos passageiros (As pessoas devem esperar o metrô longe da beira da plataforma.); **2.** construção apropriada para lançamento de foguetes; **3.** plano ou programa de governo (A plataforma de governo é o conjunto de ideias que o prefeito, o governador ou o presidente têm intenção de pôr em prática durante o seu governo.).

**plata** (pla.tei.a) (*é*) *sf* **1.** Local destinado ao público em uma sala de espetáculos (A sala de teatro é dividida em duas partes: o palco e a platéia.); **2.** fig o conjunto de pessoas que se acham nesse local para ver um acontecimento qualquer (A platéia aplaudiu muito o espetáculo de dança.).

**playground** (play.ground) (plei.graund) *sm* *Ing* Local com brinquedos destinado ao divertimento de crianças.

**pó** (pó) *sm* **1.** Porção de partículas de terra ou de outra substância que se acumula sobre qualquer superfície; poeira (As crianças começaram a espirrar porque a casa abandonada estava cheia de pó.); **2.** qualquer substância sólida e seca reduzida a partículas minúsculas (O pó do café assentou no fundo da xícara.).

**pobre** (po.bre) *adj* **1.** Diz-se da pessoa que vive com pouco dinheiro e tem poucos bens materiais ou que passa necessidades (Tio Pedrão dá aulas de música de graça para as crianças pobres.); **2.** fig sem imaginação (A história pobre não prendeu a atenção das crianças.); **3.** que dá pena (Pobre gatinho! Está todo molhado!); **4.** que produz pouco ou é pouco fértil (Nada cresce nesse solo pobre!); s 2 gên **5.** pessoa pobre (Perpétua arruma trabalho para os pobres e desempregados da sua cidade.). *Sup abs sint* **pobríssimo** ou **paupérrimo**.



Plataforma

Figura 10: Verbetes plataforma do SJ  
Fonte: Extraído de Saraiva Júnior (2009, p. 306)

O verbo “plataforma” apresenta três acepções e apenas uma imagem ilustrativa. Ao analisarmos essas acepções, constatamos que nenhuma delas corresponde ao tipo de plataforma que está sendo retratado na imagem. A primeira se refere às plataformas de embarque das estações de trem ou metrô. A segunda diz respeito à plataforma de lançamento de foguetes e a terceira corresponde a um plano ou programa de governo. Em contrapartida, na imagem, foi apresentada uma plataforma de petróleo. Portanto, não há complementaridade intersemiótica entre verbal e visual nesse verbo, a ilustração está solta na página e apresenta apenas uma função decorativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos textos multimodais, as relações intersemióticas são responsáveis pela complementaridade intersemiótica, fazendo com que todos os modos se harmonizem em função da significação total dos textos. No caso dos dicionários escolares tipo 2, as análises dos dados demonstraram que a complementaridade ocorreu em quase 90% dos verbetes ilustrados por meio das relações semânticas de sinonímia, hiponímia, meronímia, repetição e colocação. Não se verificou nenhum caso de antonímia nos verbetes ilustrados nos referidos dicionários. A sinonímia foi a relação semântica que mais construiu a complementaridade intersemiótica, presente em aproximadamente 90% dos verbetes ilustrados nos quatro dicionários. Essa quantidade expressiva de ocorrências se justifica pela própria natureza do dicionário, em que as definições, mesmo quando são parafrásticas, estão oferecendo sinônimos para que o consulente possa compreender os significados das palavras. Por sua vez, a hiponímia e a meronímia ocorreram em percentuais menores, em média, 9% dos verbetes ilustrados tiveram a complementaridade construída por essas relações semânticas. Por último, a repetição e a colocação ocorreram pouquíssimas vezes, em menos de 1% dos verbetes ilustrados, sendo que a repetição aconteceu somente no CA, no SJ e no FB, e a colocação apenas no DIP.

Por outro lado, podemos considerar que a não complementaridade intersemiótica pode resultar problemática e gerar ambiguidades para o consulente. Nos quatro dicionários analisados, tivemos muitos casos de não complementaridade. No DIP, tivemos 10 (2,19%) verbetes nessa situação. No CA, encontramos 75 (11,70%) casos. No SJ, nos deparamos com 39 (10,50%) verbetes em que não havia complementaridade. E no FB, tivemos 24 (3,09%) verbetes sem complementaridade. Por esses dados, podemos perceber que a não



existência de complementaridade é alta, se considerarmos os problemas que a falta de algum tipo de relação entre texto e imagem podem acarretar para compreensão dos usuários. Nesse caso, as ilustrações perdem sua função de complementar e de esclarecer sentidos, podendo ser vistas apenas como enfeites nas páginas dos dicionários.

Ademais, analisamos também a localização da imagem em relação ao verbete. Os dados das análises demonstram que os quatro dicionários escolares analisados colocam as imagens em várias posições na página. O DIP colocou as imagens preferencialmente abaixo dos verbetes que ilustra, mas também insere ilustrações distantes deles. Já o CA colocou quase todas as suas ilustrações próximas aos verbetes. Por sua vez, SJ e FB foram os dois dicionários que mais colocaram ilustrações distantes dos verbetes que complementam (31,35% e 22,22% respectivamente). Com base nesses resultados, vale salientar que colocar as imagens em uma posição distante do verbete que ilustram pode trazer problemas e gerar algumas dificuldades para o consulente associar a imagem ao verbete. Essa posição, portanto, deve ser evitada na ilustração de dicionários escolares impressos, sobretudo, destinados a aprendizes em fase de consolidação da língua escrita, que ainda estão se familiarizando com o texto lexicográfico.

Em face de tudo que apresentamos e discutimos neste trabalho, podemos considerar que o processo de ilustração de um dicionário é muito complexo e requer cooperação entre o lexicógrafo e o ilustrador, uma vez que eles constroem sentidos por meio de modos semióticos diferentes e podem, em algum momento, não conseguir a clareza desejada em um verbete ilustrado. Durante esse estudo, percebemos que alguns problemas podem comprometer o potencial significativo das ilustrações nos dicionários escolares. São eles: não complementaridade intersemiótica entre definição e ilustração, distância entre verbete e imagem ilustrativa na página do dicionário, ausência de legendas, de subtítulos e de rótulos nas ilustrações e falta de recursos de saliência e de destaque em ilustrações meronímicas (parte/todo). Todos esses problemas precisam ser considerados ao se confeccionar um dicionário escolar para crianças. Evidentemente, esse estudo tem limitações, pois analisamos apenas os dicionários prontos. Em pesquisas futuras, seria interessante realizar testes com crianças para verificar em que medida esses problemas afetam a recepção de significados e a compreensão do usuário.

## REFERÊNCIAS

- AULETE. *Dicionário escolar de língua portuguesa ilustrado com a turma do sitio do pica-pau amarelo*. 2.ed. São Paulo: Globo, 2009.
- BARTHES, R. *Elements of semiology*. New York, NY: Hill and Wang, 1968.
- BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário ilustrado de português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BRAGA, R. de C. E.; MAGALHÃES, M. A. F. *Fala Brasil! Dicionário ilustrado de língua portuguesa*. Belo Horizonte, Dimensão, 2011.
- BRASIL. *Edital do Programa nacional do livro didático – PNLD – Dicionários 2012*. SED/MEC. Brasília, 2011.
- KLOSA, A. Illustrations in dictionaries; encyclopaedic and cultural information in dictionaries. In: DURKIN, P. *The Oxford Handbook of Lexicography*. New York: Oxford University Press, 2016. p. 590-604.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading imagens: the grammar of visual design*. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.
- MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. *SAGE Publications*, London, v.4, n.3, p.337-371, 2005.

ROYCE, T. D. Synergy on the page: exploring intersemiotic complementarity in page based multimodal text. *JASFAL - Occasional Papers*, v. 1, n. 1, p. 25-49, 1998.

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

SVENSÉN, B. *A Handbook of Lexicography: the theory and practice of dictionary-making*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.



Recebido em 02/01/2020 Aceito em 16/05/2020.