

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

## **Princípios de uma fundamentação teórica para a inclusão de ilustrações em dicionários infantis à luz da Psicologia Cognitiva**

Laura Campos de Borba  
Profa. Mestra em Letras  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
lauracborba@hotmail.com

**Resumo:** Em dicionários para ensino-aprendizagem de línguas, é comum encontrar ilustrações junto aos verbetes. Apesar de potencialmente úteis para auxiliar na compreensão de uma definição, por exemplo, pouco se sabe acerca da qualidade das ilustrações enquanto recurso complementar a um verbete. O objetivo deste trabalho é correlacionar os princípios metalexigráficos de inclusão de ilustrações com a noção de familiaridade presente na Psicologia Cognitiva e com as necessidades de aprendizagem do consulente almejado sob a perspectiva do Ensino-aprendizagem de línguas para avaliar quando incluir ilustrações em dicionários infantis Tipo 1. A partir dessa correlação, elaborou-se um instrumento de análise experimental da qualidade das ilustrações presentes nessa classe de obra lexicográfica.

### **1 Introdução**

Todas as informações incluídas em uma obra lexicográfica deveriam estar a serviço do seu usuário almejado, sejam elas linguísticas ou não. A teoria metalexigráfica apresenta avanços em determinados componentes canônicos, como a microestrutura (*i.e.*, as informações linguísticas em cada verbete). Este componente, entretanto, comporta em certos casos informações não linguísticas, tais como ilustrações. É possível encontrar ilustrações facilmente em dicionários pedagógicos, tanto os que são direcionados para estudantes de língua materna (dicionários escolares) como os que são direcionados para estudantes de língua estrangeira (dicionários de aprendizes).

Uma ilustração deveria auxiliar na compreensão de informações oferecidas nos dicionários. Não obstante, cabe salientar que pouco se sabe acerca da qualidade das ilustrações enquanto recurso complementar a um verbete. Algumas possíveis razões para esse cenário são a carência de propostas de critérios para a inclusão de ilustrações, bem como de avaliações acerca do benefício real que o consulente poderia obter a partir das ilustrações contidas em um dicionário. É possível distinguir três variáveis que influenciam na qualidade das ilustrações nos dicionários: a) a função a ser desempenhada; b) a(s) circunstância(s) a partir da(s) qual(is) se deve incluir uma ilustração, ou seja, quando incluí-la; e c) os tipos de ilustrações mais adequados. Até o momento, a Metalexigrafia pode esclarecer somente a primeira variável; as outras duas necessitam ainda de investigações.

Sob semelhante conjuntura, é forçoso buscar auxílio em outras áreas do conhecimento para que se possa avançar nos estudos da qualidade das

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

ilustrações. A hipótese inicial deste trabalho é a de que áreas como ensino-aprendizagem de língua e psicologia cognitiva poderiam oferecer subsídios para a investigação da(s) circunstância(s) a partir da(s) qual(is) se deveria incluir ilustrações em dicionários de língua. Trata-se, mais especificamente, do aproveitamento da noção de familiaridade em relação a referentes, advinda da Psicologia Cognitiva, e das orientações presentes em estudos acerca das necessidades de aprendizagem de recursos linguísticos em determinadas etapas de ensino. Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é correlacionar os princípios metalexigráficos de inclusão de ilustrações com a noção de familiaridade e com as necessidades de aprendizagem do consulente almejado para elucidar as circunstâncias sob as quais se deveriam incluir ilustrações. O produto dessa correlação consiste em um instrumento de análise experimental para avaliar a qualidade das ilustrações em uma classe específica de obras lexicográficas: os dicionários infantis, precisamente aqueles que almejam auxiliar as crianças que se encontram no primeiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira.

## **2. Dicionários infantis: o que são, para quem são e para que servem?**

De acordo com Bugueño Miranda (2013), um dos princípios básicos da (meta)lexicografia é o de que uma obra lexicográfica precisa ser fruto da correlação entre um enquadramento taxonômico, uma função e um perfil de usuário almejado. O enquadramento taxonômico consiste na obediência a uma determinada matriz de traços conforme princípios de imanência linguística e funcionalidade. Em sua proposta de taxonomia, Bugueño Miranda (2014), por exemplo, arrola o seguinte conjunto de traços aplicáveis a dicionários infantis: a) ser monolíngue; b) direcionado a falantes nativos; c) apresentar unidades léxicas que se organizam livremente no discurso (discurso livre); d) ser diassistemicamente restritivo, ou seja, almejando incluir apenas determinadas unidades léxicas de uma língua (e não a sua totalidade, como um dicionário geral de língua); e e) ter como função atender a demandas de ensino-aprendizagem (cf. Antonioli (2012) sobre lexicografia para alfabetização).

Já o usuário precisa ser considerado a partir de suas necessidades específicas. Nesse sentido, a correlação entre lexicografia e ensino-aprendizagem de língua materna é fundamental para que se possa estabelecer com maior precisão quais são as necessidades linguísticas do usuário almejado. Dever-se-ia considerar, por um lado o conhecimento já adquirido em etapas anteriores (isto é, o que o estudante está apto a compreender) e, por outro, os recursos linguísticos que formam parte da etapa pela qual o estudante deverá passar (e para os quais o dicionário deveria fornecer auxílio). Por exemplo: ao compilar-se um dicionário infantil para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, é preciso saber quais são as necessidades linguísticas dessas crianças ao estudar os recursos linguísticos atinentes a essa etapa de

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

aprendizagem para, então, selecionar informações relevantes a partir de tais demandas.

Taxonomia, funcionalidade e perfil de usuário são naturalmente recursivos, pois cada elemento depende diretamente dos outros dois. As orientações presentes em Brangel (2016, p. 64) são um exemplo de semelhante recursividade. A autora correlaciona as necessidades advindas dos objetivos de aprendizagem de diferentes etapas da Educação Básica com os tipos de informação linguística passíveis de tratamento lexicográfico. Como resultado, conclui que, para cumprir com as demandas de ensino-aprendizagem do primeiro ano do Ensino Fundamental – isto é, a aquisição da representação ortográfica de unidades léxicas da língua portuguesa – um dicionário infantil deveria oferecer tão somente a ortografia e a separação silábica das unidades léxicas incluídas. Em outras palavras, um dicionário se classifica como infantil (taxonomia) quando oferece informações que atendem às demandas de alfabetização próprias da primeira etapa do Ensino Fundamental (função), da qual forma parte um público-alvo específico que formula as mais variadas hipóteses ortográficas em função do processo de aquisição da escrita (cf. Antonioli (2012) para uma análise acurada dessas hipóteses).

### **3. As ilustrações como recurso auxiliar**

A razão que justifica a presença de ilustrações em uma obra lexicográfica é a capacidade de resolver possíveis dúvidas do consultante almejado. Além disso, a teoria metalexiconográfica reconhece a possibilidade de se recorrer às ilustrações de maneira complementar, por exemplo, à definição, visando facilitar a compreensão de algumas das informações oferecidas nos dicionários, tais como classes naturais, artefatos, cores, entre outros (FARIAS, 2013, p. 288).

Farias (2013, p. 293-300) explicita um critério metalexiconográfico básico atinente à inclusão de ilustrações em dicionários: a sua funcionalidade. Uma ilustração é funcional quando empregada em uma situação na qual a informação linguística em questão não alcança elucidar um significado - fenômeno conhecido como definição opaca (FARIAS, 2013, p. 294). Nesse tipo de situação, uma ilustração funcional é um elemento a partir do qual se identifica um referente mais fácil e rapidamente se comparado a uma definição. É importante observar que as ilustrações geralmente estão presentes nos dicionários para auxiliar na compreensão de uma definição. No tocante aos dicionários Tipo 1, contudo, e para fins deste trabalho, é preciso restringir esse postulado à indicação da representação ortográfica (cf. seções 2 e 4).

Cabe salientar que uma ilustração é um mecanismo complementar à definição (ou à informação linguística à qual está atrelada), mas não imprescindível. Um exemplo de ilustração elucidativa e pouco funcional é a que

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

se emprega em um verbete cuja definição (ou outro segmento informativo em questão) não oferece dificuldades de compreensão. Nesse caso, a ilustração é um elemento prescindível.

A funcionalidade é um parâmetro necessário para que as ilustrações sejam, mais do que um elemento para motivar a leitura, um recurso auxiliar para que o usuário do dicionário resolva suas dúvidas de uma maneira mais rápida e efetiva. Entretanto, e conforme a própria Farias (2013, p. 300) comenta, o uso de ilustrações é um problema ainda não resolvido na (meta)lexicografia. No caso do usuário almejado para os dicionários Tipo 1, entretanto, a dificuldade encontra-se em comprovar ou refutar hipóteses ortográficas – algo bastante anterior à definição (v. seção 4 para mais detalhes). Em vista disso, percebe-se que a dificuldade linguística cuja resolução requer o emprego de uma ilustração varia conforme a etapa de aprendizagem na qual se encontra o usuário pretense.

**4. Necessidades de aprendizagem: alfabetização e dificuldades ortográficas**

Ao adquirir a escrita, as crianças em fase de alfabetização fazem hipóteses acerca da ortografia das unidades léxicas. Cagliari (2003) analisa e aponta uma série de contextos ortográficos que podem causar dificuldades para as crianças em fase de alfabetização. Grande parte dessas dificuldades constituem uma correspondência direta entre letras e fonemas:

Quadro 1 – contextos ortográficos que podem causar dificuldades (I)

Contexto ortográfico	Exemplos de Cagliari (2003)
Neutralização da vogal átona: <i>e</i> → <i>i</i> , <i>o</i> → <i>u</i>	* <i>qui</i> ( <i>que</i> ); * <i>tudu</i> ( <i>tudo</i> )
Ditongação da tônica final: <i>a</i> → <i>ai</i> , <i>e</i> → <i>ei</i>	* <i>rapais</i> ( <i>rapaz</i> ); * <i>feis</i> ( <i>fez</i> )
Monotongação de sílabas átonas: <i>ei</i> → <i>e</i> , <i>ou</i> → <i>o</i>	<i>pergunto</i> ( <i>perguntou</i> )
Apagamento do <i>r</i> em final de palavra	* <i>mulhe</i> ( <i>mulher</i> ); <i>lava</i> ( <i>lavar</i> )
Apagamento do <i>s</i> em final de palavra	* <i>vamu</i> ( <i>vamos</i> )
Uso de <i>u</i> em lugar de <i>l</i> em final de sílaba	<i>sou</i> ( <i>sol</i> ), * <i>sauva</i> ( <i>salvar</i> )
Uso de <i>li</i> em lugar do dígrafo <i>lh</i>	* <i>coelio</i> ( <i>coelho</i> )
Fonema /j/ e suas representações em <i>x</i> e <i>ch</i>	* <i>xata</i> ( <i>chata</i> ), * <i>licho</i> ( <i>lixo</i> )
Fonema /s/ e suas representações em <i>s</i> , <i>z</i> , <i>c</i> , <i>ç</i> e <i>ss</i>	* <i>susego</i> ( <i>sossego</i> ), * <i>felis</i> ( <i>feliz</i> ), * <i>aseito</i> ( <i>aceito</i> )

Fonte: organização própria do quadro a partir de dados apresentados por Cagliari (2003)

Pessoa e Moraes (2010, p. 112) também investigaram a relação entre alfabetização e hipóteses ortográficas em determinados contextos. Os dados do estudo dos autores estão reunidos no Quadro 2:

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

Quadro 2 – contextos ortográficos que podem causar dificuldades (II)

Contexto ortográfico	Exemplos
Fonema /ʒ/ e suas representações em j e g	<i>gente, janela</i>
Nasalização através de m, n, nh ou ~	<i>mãe, caminhão, pente</i>
Fonema /x/ e suas representações em r e rr	<i>relógio, cachorro</i>
Fonema /x/ e suas representações em z, s, x	<i>casa, exemplo</i>

Fonte: organização própria do quadro a partir de dados de Pessoa e Morais (2010)

Os contextos ortográficos apontados por Cagliari (2003) e Pessoa e Morais (2010) revelam justamente as possíveis necessidades relacionadas ao perfil de usuário dos dicionários infantis Tipo 1. Tais necessidades são bastante anteriores à compreensão de definições (paráfrases explanatórias) e exemplos. Se as crianças precisam de um instrumento que as auxilie a confirmar ou refutar hipóteses ortográficas, é necessário um dicionário que enfoque justamente o nível ortográfico da língua. Nesse sentido, as ilustrações nos dicionários Tipo 1 devem servir de complemento para os casos de unidades léxicas cuja representação e decodificação ortográfica podem causar dificuldades às crianças. Em tais situações, a ilustração funciona como um *representamen* mais efetivo do que o lema e serve como elo entre a criança e a representação ortográfica.

Um dicionário é um catálogo sobre a língua e, para acessá-lo, o consulente não somente tem que ter uma estratégia de busca, mas também a própria obra lexicográfica deve dispor as informações de forma tal que o usuário consiga estabelecer a relação entre aquilo que ele busca e as informações que o dicionário dispõe. Uma maneira de auxiliar o usuário a ler os lemas cuja representação ortográfica apresenta algum(ns) do(s) contexto(s) ortográficos expostos *ad supra* é a inclusão de ilustrações. No entanto, a simples inserção de uma ilustração no dicionário não garante que a mesma será funcional. Para garantir a funcionalidade de uma ilustração, faz-se necessário que na mesma esteja assegurado o princípio da familiaridade em relação ao referente representado de maneira gráfica e icônica. Referimo-nos, mais precisamente, à familiaridade das crianças em relação aos referentes dessas unidades léxicas específicas.

## **5. Modelos de memória, memória de trabalho e memória explícita**

Um dos temas de investigação na área da Psicologia Cognitiva é a memória. Por *memória*, entende-se a capacidade e o processo de armazenar, reter e recuperar informações para usá-las no presente (TULVING, TULVING; CRAIK citado em STERNBERG, 2012, p. 187). Para transformar-se em um item de memória, uma informação é, primeiramente, codificada, para, então, ser armazenada; uma vez armazenada, essa informação pode ser recuperada.

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

Conforme Sternberg (2012, p. 203), o modelo de memória mais aceito entre os psicólogos cognitivos atualmente (e que adotamos aqui) é a memória de trabalho. Este modelo está baseado em níveis de processamento. Segundo o nível mais superficial ou mais profundo com que uma informação é codificada e processada, tal informação será armazenada em uma memória de curto prazo (itens de memória armazenados temporariamente, por segundos ou minutos) ou em uma memória de longo prazo (itens de memória armazenados por um longo espaço de tempo, podendo ser mais de 20 anos). Há uma dinamicidade entre os tipos de memória e um terceiro armazenamento, de caráter intermediário entre as memórias de curto e longo prazo: a memória de trabalho, que dá nome ao modelo. A memória de trabalho é uma parte consciente da memória de longo prazo e abriga a memória de curto prazo. É como se a memória de longo prazo fosse um depósito escuro; sabe-se que há objetos guardados lá, mas é preciso um mecanismo para torná-los visíveis. Através de uma “lanterna” (memória de trabalho), é possível iluminar uma parte de cada vez desse depósito. Os objetos entram e saem do campo de iluminação constantemente, assim como os itens de memória estão em constante fluxo na memória de trabalho.

Na memória de longo prazo, há sistemas múltiplos que interagem entre si. Uma primeira distinção que existe entre esses sistemas corresponde à memória explícita e à memória implícita. A distinção entre ambas está no nível da consciência: na memória explícita, o indivíduo tem ciência do armazenamento e recuperação das informações na memória; já na memória implícita, as informações são armazenadas e recuperadas de maneira inconsciente. É possível dizer que o armazenamento e recuperação de itens da memória explícita é algo controlado pelo indivíduo, enquanto que, na memória implícita, não há controle. Por exemplo: ao visualizar uma palavra na qual falta uma letra, um indivíduo a completa a partir de um processo de recuperação da memória implícita, sem se dar conta de fazê-lo. Ao contrário, ao ser solicitado a recuperar uma dada informação para responder a uma questão de prova, um indivíduo recorre conscientemente à memória para resgatar o item almejado.

Entre os processos de memória envolvidos na memória explícita, encontra-se a memória de reconhecimento. O processo de reconhecimento ocorre sempre a partir da exposição de um determinado item (palavras, imagens, números ou outro tipo de estímulo) a um indivíduo. Em testes de memória de reconhecimento como o que se emprega neste trabalho (seção 5.2), o participante é solicitado a manifestar se o item está ou não armazenado na sua memória.

A memória de reconhecimento é a que melhor pode trazer contribuições para a questão das ilustrações no âmbito da lexicografia. Ao deparar-se com um lema (isto é, palavra-entrada) em um verbete de dicionário ou com uma ilustração junto a um verbete, o consulente é capaz de executar um processo de reconhecimento; tal processo o conduz à recuperação de um item

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

específico da memória. Trata-se de um ponto específico de confluência entre psicologia cognitiva e lexicografia que será explorado nas próximas seções, a começar pelos tipos de memória de reconhecimento.

### **5.1 Memória de reconhecimento: familiaridade e recordação**

A memória de reconhecimento envolve dois sistemas de memória distintos: memória semântica e memória episódica (TULVING, 1972, *apud* Sternberg, 2012, p. 209 e YONELINAS, 2002, p. 446). A memória semântica armazena conhecimento geral de mundo, ou seja, diz respeito às informações que sabemos ou das quais temos ciência de que existem. Quando um indivíduo recupera um item da memória semântica, tal recuperação ocorre através de um processo de *familiaridade*. Durante o processo de reconhecimento via familiaridade, sabe-se que já se teve contato com um determinado item antes (ou seja, o item é familiar), mas não se alcança estabelecer associações com outros tipos de informações, como quando ou onde o item foi armazenado na memória. Por exemplo: é possível atestar que se conhece a expressão *jeitinho brasileiro*, mas não se pode afirmar quando ou onde foi aprendida.

Yonelinas (2002, p. 446) destaca que a familiaridade é de caráter quantitativo, pois permite o armazenamento de vários itens; no entanto, não é possível recuperar mais de um item por vez (através de associação entre itens). Há, por exemplo, um estudo desenvolvido por Stanting et al. (1970, *apud* STERNBERG, 2012, p. 189) no qual participantes puderam reconhecer, através de processo de familiaridade, mais de 2000 imagens. Outra característica do processo de familiaridade diz respeito à velocidade com que os itens são recuperados. Ainda que, conforme Yonelinas (2002, p. 480), sugere-se que há uma relação entre familiaridade e automatização; no entanto, o controle exercido pelo indivíduo e o decréscimo da capacidade de reconhecimento sob certas circunstâncias não permitem confirmar tal relação.

Por outro lado, a memória episódica armazena experiências pessoais, sempre associadas a outras informações de cunho qualitativo, como *quando* e/ou *onde* algo nos aconteceu – dentre outras associações possíveis. Quando um indivíduo recupera um item da memória episódica, tal recuperação ocorre através de um processo de recordação<sup>1</sup>. A recordação, quando comparada com a familiaridade, é um processo mais lento, justamente pela necessidade

---

<sup>1</sup> O termo em inglês é *recollection*. Observe-se que tradução ao português para *recordação* resulta ambígua, pois essa unidade léxica também é usada como tradução de outro termo distinto - *recall*. *Recollection* e *recall* são dois processos de memória distintos. O primeiro processo ocorre a apresentação de um item que deve ser julgado como algo armazenado ou não na memória; já o segundo processo ocorre mediante a necessidade de recuperar da memória um determinado item. Neste trabalho, usa-se *recordação* como tradução exclusiva de *recollection*.

### **XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis**

de recuperar e associar outros itens de memória. Por exemplo: é possível relembrar quando se foi a uma pizzaria pela última vez e onde ficava o estabelecimento (*i.e.*, um evento específico), mas o processo de recuperação desses itens não ocorre “de uma vez”, em um mesmo momento.

Em suma, a familiaridade envolve saber algo, enquanto que a recordação envolve relembrar algo. Ao estabelecer uma relação entre os dois processos de reconhecimento e a consulta a um dicionário, percebe-se que o processo de familiaridade é o que melhor reflete a relação entre o consulente e as informações contidas em uma obra lexicográfica. Para o indivíduo já alfabetizado, o processo de familiaridade pode ocorrer a partir do próprio lema, por exemplo. Se o referente *abacaxi* é familiar a esse consulente, a simples leitura do lema já basta para que ocorra o processo de familiaridade.

Entretanto, para o indivíduo em fase de alfabetização, o lema de um referente familiar não é uma opção segura para que ocorra o processo de familiaridade se o mesmo contém, por exemplo, contextos ortográficos que podem causar dificuldades ao consulente (conforme os exemplos da seção 4). Nos dicionários infantis Tipo 1, as ilustrações têm a função de facilitar a ocorrência do processo de familiaridade.

Ainda em relação às imagens, é pertinente destacar que nem para todos os lemas é necessária uma ilustração. A mesma se torna funcional quando o lema corresponde a problemas de contextos ortográficos complexos. No entanto, nessa dimensão é possível reconhecer duas situações. Por um lado, há casos em que o referente não é familiar à criança (*cupuaçu*). Nesses casos, não se conta ainda com subsídios teórico-metodológicos que possibilitem uma solução. Por outro lado, há os casos em que o referente é familiar à criança. Para esses casos, subsídios advindos da psicologia cognitiva oferecem soluções plenamente aproveitáveis para a metalexigrafia.

Frente à debilidade dos argumentos em prol dos casos de referentes com pouco ou nulo grau de familiaridade, para fins deste trabalho, será considerada fundamental a inclusão de ilustrações junto a referentes que sejam familiares às crianças e que apresentem contextos ortográficos passíveis de lhes gerar dificuldades.

#### **5.2 Pompéia et al. (2001): um estudo acerca da familiaridade com 400 imagens**

Na psicologia cognitiva, há pesquisas que medem os graus de familiaridade de participantes em relação a um estímulo. Um estudo já diversas vezes replicado é o de Cywicz et al. (1997), no qual usa-se um conjunto de 400 imagens como estímulo para medir, entre outros aspectos, a familiaridade de crianças (5-7 anos) e de adultos jovens (média de 23,6 anos) em relação ao referente em questão. Este estudo foi replicado no Brasil por Pompéia et al. (2001) junto a 36 crianças e 150 adultos brasileiros de classe média e



**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

residentes na cidade de São Paulo. As 400 imagens foram apresentadas aos participantes, que, por sua vez, foram orientados a responder oralmente a algumas perguntas acerca da familiaridade – a qual foi medida através de uma escala de 1 a 5.

Os dados mais relevantes para este trabalho são os graus de familiaridade e os nomes modais da parte das crianças. Foram selecionados os referentes com média maior ou igual a 4. Já os nomes modais permitirão analisar os contextos ortográficos que podem oferecer mais dificuldade para as crianças brasileiras em fase de alfabetização.

Através da correlação entre familiaridade e dificuldades ortográficas, proporemos na próxima seção uma ferramenta de análise experimental de ilustrações como recurso auxiliar das informações ortográficas em dicionários infantis Tipo 1.

**6. Proposta para análise de ilustrações em dicionários infantis Tipo 1**

Primeiramente, a partir dos dados de nomes modais e familiaridade de Pompéia et al. (2001), foram selecionados os referentes que obtiveram maiores graus de familiaridade para as crianças (média acima de 4,00 pontos, totalizando 93 referentes). Em segundo lugar, a partir dos dados de Cagliari (2003) e Pessoa e Moraes (2010), destacaram-se os referentes cuja transcrição apresente um ou mais contextos ortográficos que podem ser alvo de dificuldades por parte das crianças. Na lista final, constam 76 referentes.

Quadro 3 - Instrumento de avaliação de ilustrações em dicionários Tipo 1

Unidade léxica	POSSÍVEIS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NA ALFABETIZAÇÃO											
	NEUTR	DITON	MONOT	APAG	*U (L)	*LI (LH)	/j/	/s/	/z/	NASAL	/x/	/z/
formiga	X											
maçã								X		X		
braço	X							X				
banana										X		
cama										X		
abelha						X						
cinto	X							X				
passarinho								X		X		
livro	X											
garrafa											X	
pão										X		
vassoura			X					X				
escova	X											
botão	X									X		
boné	X											
carro	X										X	
gato	X											
cadeira			X									
relógio	X		X						X		X	

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

Unidade léxica	POSSÍVEIS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NA ALFABETIZAÇÃO											
	NEUTR	DITON	MONOT	APAG	*U (L)	*LI (LH)	/j/	/s/	/z/	NASAL	/x/	/z/
pregador				X								
pente	X									X		
xícara							X					
cachorro	X						X				X	
vestido	X											
orelha						X						
olho	X					X						
dedo	X											
flor				X								
garfo	X											
copo	X											
óculos	X											
martelo	X											
mão										X		
cabide	X											
chapéu							X					
casa												X
ferro	X										X	
chave	X						X					
escada	X											
abajur									X			
lâmpada										X		
cadeado	X											
agulha						X						
nariz								X				
calça					X			X				
bolsa					X			X				
geladeira			X						X			
anel					X							
sanduíche	X						X			X		
tesoura	X		X									X
sapato	X											
colher	X			X								
estrela	X											
banco	X									X		
fogão	X									X		
sol					X							
blusa												X
mesa												X
telefone	X											
televisão										X		X
tomate	X											
árvore	X											
escova de dente	X									X		
caminhão										X		
guarda-chuva							X					

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

Unidade léxica	POSSÍVEIS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NA ALFABETIZAÇÃO											
	NEUTR	DITON	MONOT	APAG	*U (L)	*LI (LH)	/j/	/s/	/z/	NASAL	/x/	/z/
vaso	X											X
colete	X											
janela									X			
guarda-roupa			X									
roda-gigante	X								X			
quadro	X											
chuveiro	X		X				X					
pneu										X		
pote	X											
batom										X		

Fonte: elaboração própria a partir dos dados de Pompéia et al. (2001), Cagliari (2003) e Pessoa e Morais (2010)

Por meio da ferramenta *ad supra*, almeja-se fornecer subsídios para avaliar se as ilustrações facilitam o reconhecimento de referentes cuja representação ortográfica possa causar dificuldades de leitura para crianças em alfabetização.

### 7. Considerações finais

O presente trabalho almeja provar que subsídios advindos de outras áreas do conhecimento podem complementar as orientações já existentes na área da Metalexigrafia acerca da inclusão de ilustrações e, assim, auxiliar tanto na compilação de obras que possam auxiliar o seu consulente de uma maneira cada vez mais efetiva como também na avaliação das obras já disponíveis. Nosso objetivo último é contribuir para que os dicionários infantis (Tipo 1) possam desempenhar de maneira mais satisfatória a sua função de ferramentas complementares ao processo de alfabetização.

Por um lado, o ensino de línguas fornece dados importantes acerca das necessidades do potencial consulente de um dicionário. No caso de dicionários Tipo 1, tais necessidades não são outras que as advindas do ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a contribuição mais inovadora do trabalho para a Metalexigrafia consiste na aplicação de subsídios da Psicologia Cognitiva para responder a questões ainda nebulosas. A familiaridade é um entre os muitos conceitos que podem (e devem) ser melhor explorados para que se ofereçam produtos lexicográficos cada vez mais eficazes.

### Referências

BRANGEL, L. M. **Proposta teórico-metodológica para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários voltados para crianças: uma abordagem cognitiva.** 2016. 208p. Tese (Doutorado em Teorias Linguísticas do

**XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq**  
**Centro Universitário Ritter dos Reis**

Léxico) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Balanço e perspectivas da lexicografia. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 32, v. 2, 2013.

\_\_\_\_\_. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n.1, p. 215-238, 2014.

CAGLIARI, L. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2003.

CYCOWICZ, Y.; FRIEDMAN, D.; ROTHSTEIN, M.; SNODGRASS, J. Picture naming by young children: norms for name agrément, familiarity and visual complexity. **Journal of Experimental Child Psychology**, [s.l.], v. 65m p. 171-237, 1997.

FARIAS, V. S. **Sobre a definição lexicográfica e seus problemas**. Fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos. 2013. 398p. Tese (Doutorado em Teorias Linguísticas do Léxico) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PESSOA, A. C.; MORAIS, A. Relações entre habilidades metafonológicas, explicitação verbal e desempenho ortográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 109-138, 2010.

ANTONIOLI, J. **Considerações sobre dicionários escolares destinados a alfabetizandos**. 2012. 136p. Dissertação (Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

POMPÉIA, S.; MIRANDA, M. C.; BUENO, O. F. A set of 400 pictures standardised for Portuguese. Norms for name agrément, familiarity and visual complexity for children and adults. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 59, n. 2B, p. 330-337, 2001.

STERNBERG, R.; STERNBERG, K. **Cognitive Psychology**. Belmont: Cengage, 2012.

YONELINAS, A. The nature of recollection and familiarity: a review of 30 years of research. **Journal of Memory and Language**, [s.l.], v. 46, p. 441-517, 2002.