

A função de textos autênticos nos níveis introdutórios da aquisição de expressões idiomáticas

The role of authentic texts in the early levels of idiom acquisition

José William da Silva Netto  

williamnettoo@gmail.com

Universidade Federal do Ceará – UFC

Resumo

Investiga como textos autênticos auxiliam crianças nos níveis iniciais de aquisição idiomática a compreenderem estruturas do léxico complexo, por via de um intercruzamento teórico e metodológico da Fraseologia e da Referenciação. Como aporte teórico, recorreu-se aos trabalhos de Gibbs (1993), Cacciari (1993) e Vega-Moreno (2003) para discorrer sobre algumas características das expressões idiomáticas, ao passo que Levorato (1993) e Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011) serviram de base a fim de se descrever os níveis de aquisição idiomática. Decidiu-se apelar, entre outros, para os trabalhos em referenciação de Koch (2004), Marcuschi (2005, 2006), Teixeira (2010) e Cavalcante (2011), a fim de situar os fraseologismos em questão em uma esfera pragmática. Nosso design metodológico avalia o modo como quatro crianças de sete/oito anos de idade buscam compreender a expressão idiomática *Deus Grego* por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, executadas em três fases e amparadas na leitura do quadrinho da Turma da Mônica (Maurício Araújo de Sousa) intitulado *Monicão e o Ciumão*. A expressão idiomática mostrada em um contexto autêntico permitiu às crianças mobilizarem conhecimentos de mundo e estabelecerem relações de sentido entre texto verbal e não verbal. Os resultados mostraram, com suporte no quadrinho da Turma da Mônica, que crianças nos níveis introdutórios de aquisição são altamente dependentes de um contexto para estabelecer as relações entre expressão e texto, aplicar seus conhecimentos prévios na leitura, bem como utilizar as imagens como meio de compreender os sentidos idiomáticos.

Palavras-chave

Expressões idiomáticas. Compreensão idiomática. Níveis de aquisição idiomática. Referenciação.

Abstract


It investigates how authentic texts help children in the early levels of idiom acquisition to understand idiomatic structures, through a theoretical and methodological intersection of Phraseology and Referencing. As a theoretical contribution, we resorted to works by Gibbs (1993), Cacciari (1993), and Vega-Moreno (2003) to discuss some features of idioms, while Levorato (1993) and Vulchanova, Vulchanov and Stankova (2011) served as cornerstones to describe the levels of idiom acquisition. It was decided to resort to works on referencing by Koch (2004), Marcuschi (2005, 2006), Teixeira (2010), and Cavalcante (2011) in order

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 21/01/2022

Aprovação do trabalho: 08/09/2022

Publicação do trabalho: 07/04/2023

 10.46230/2674-8266-15-7772

COMO CITAR

SILVA NETTO, José William da. A função de textos autênticos nos níveis introdutórios da aquisição de expressões idiomáticas. **Revista Linguagem em Foco**, v.15, n.1, 2023. p. 32-51. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7772>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

to situate idioms in a pragmatic sphere. Our methodological design evaluates the way in which four seven/eight-year-old children attempt to understand the idiom *Deus Grego* through the application of semi-structured interviews, carried out in three phases and supported by the reading of the Monica's Gang comic story (Maurício Araújo de Sousa) entitled *Monicão e o Ciumão*. The idiom shown in an authentic text allowed the children to mobilize world knowledge and establish meaning relations between verbal and non-verbal text. The results showed that, supported by the comics, children in the early levels of acquisition are highly dependent on context to establish the relationships between idiom and text, apply their prior knowledge in reading, as well as use images as a means to understand idioms.

Keywords

Idioms. Idiom comprehension. Levels of idiom acquisition. Referencing.

Introdução

O artigo sob análise expande o fenômeno da compreensão de expressões idiomáticas (doravante EI) para os estudos textuais, com base no intercruzamento da Fraseologia (ramo que se ocupa dos itens lexicais complexos, como as colocações e as EI) com a Linguística Textual (doravante LT) – com apoio na referenciação. Essa interseção se justifica pela necessidade de observarmos como os contextos autênticos promovem a compreensão idiomática e de demonstrarmos o potencial que uma análise pragmático-interpretativista tem de responder a questionamentos sobre o modo como crianças pertencentes aos níveis introdutórios de aquisição idiomática depreendem o léxico complexo em língua materna.

Trabalhos da senda fraseológica, em seus designs metodológicos, comumente empregam as EI de maneira isolada, amparadas por pouco ou nenhum contexto, conforme a figura 1.

Figura 1 – Teste de compreensão idiomática – sem contexto

EI	Item	Perguntas	Correção
<i>Fase de treino X. Quebrar um galho.</i>	Luisa quebrou um galho para a Carol.	a) O que a Luisa fez para a Carol? b) Ela ajudou ou atrapalhou a Carol?	a) Ajudou, fez algo que a outra precisava ou queria. b) Ajudou
1. <i>Comprar gato por lebre.</i>	EI 1 Antonio comprou gato por lebre.	a) O que aconteceu com ele? b) Ele foi enganado ou não foi enganado?	a) Foi enganado, trapaceado, passaram a perna nele. b) Compra ruim.
2. <i>Meter os pés pelas mãos.</i>	EI 2 Cristina meteu os pés pelas mãos.	a) Como foi a atitude dela? b) Ela pensou antes de agir ou agiu sem pensar?	a) Impensada, afoita, ruim, má, rápida demais. b) Agiu sem pensar.
3. <i>Fazer tempestade em copo d'água.</i>	EI 3 João fez tempestade em copo d'água.	a) Como ele reagiu? b) Ele é preocupado ou tranquilo?	a) Mal, brabo, irritado, furioso, se preocupou demais. b) Ficou preocupado.
4. <i>Sair como um par de vasos.</i>	EI 4 Ana e Lia saíram como um par de vasos.	a) Como elas se vestem? b) As roupas delas são diferentes ou iguais?	a) Se vestem igual, da mesma forma, com as mesmas roupas. b) Roupas são iguais.
5. <i>Ser a metade da laranja.</i>	EI 5 Paulo é a metade da laranja da Laura.	a) O que Laura sente por Paulo? b) Ela adora ou detesta ele?	a) Amor, paixão, gosta dele. b) Adora ele.
6. <i>Tomar um chá de cadeira.</i>	EI 6 Alice tomou um chá de cadeira	a) O que aconteceu com Alice? b) Ela esperou muito ou pouco?	a) Esperou muito, por horas, qualquer evento demorado b) Esperou muito.

Fonte: Siqueira et al. (2017, p. 395).

O instrumento de coleta de dados evidenciado, cujo contexto é ausente (SWINNEY; CUTLER, 1979; GIBBS, 1987; NIPPOLD; MARTIN, 1989; LEVORATO; CACCIARI, 1992, 1999; CAIN; TOWSE; KNIGHT, 2009; VULCHANOVA; VULCHANOV; STANKOVA, 2011; SIQUEIRA *et al.*, 2017; SIQUEIRA; MARQUES, 2018) requer que os participantes cumpram tarefas, tais como criar paráfrases ou definições para as EI dadas, aferir a frequência que ocorre na língua, pinçar a opção que melhor exprima o sentido idiomático, dentre outras.

Outros trabalhos, em seu turno, por utilizarem textos pré-fabricados em seus testes de compreensão (ACKERMAN, 1982; GIBBS, 1987; NIPPOLD; MARTIN, 1989; LEVORATO; CACCIARI, 1992, 1999; NIPPOLD; RUDZINSKI, 1993; LEVORATO; NESI; CACCIARI, 2004; CAIN; TOWSE; KNIGHT, 2009), não propiciam associação entre os conhecimentos de mundo dos participantes e os propósitos comunicativos de um texto autêntico. Destarte, além de não se configurarem como um evento social, esses textos condicionam a leitura para uma interpretação literal ou idiomática da sequência lexical empregada.

Assumimos a intenção de que as EI não devam ser estudadas com base em contextos pré-fabricados, quanto menos de maneira descontextualizada, e ancoramos nosso estudo na premissa de que o texto, como evento socioculturalmente situado, é rico em pistas linguísticas e mobiliza conhecimentos prévios com o objetivo de facilitar um entendimento idiomático (CACCIARI; LEVORATO, 1989; LEVORATO, 1993; SILVA NETTO, 2020). A modo de exemplificação, citemos a pesquisa de Silva Netto e Monteiro-Plantin (2018) sobre a construção do referente da EI *Deus Grego* via referência. O referente dessa EI, inscrito em textos autênticos do gênero conto erótico, expresso pelos formatos referenciais *olhos azuis*, *peitos musculosos* e *pelinhos dourados*, para citar alguns, acomoda os traços mínimos que constituem a EI em discussão. Todas as expressões referenciais citadas constroem um referente com certo teor vulgar e sexual, próprio do gênero que as engloba. Por outro lado, se pensarmos na mesma EI *Deus Grego*, porém inscrita no quadrinho da Turma da Mônica intitulado *Monicão* e *o Ciumão*, utilizado nesta investigação, observaremos que alguns traços permanecem, como é o caso da beleza que alguns dos personagens esbanjam, mas sem esboço de vulgaridade. Em outros termos, muito embora ambos os textos contemplem a mesma EI, os referentes jamais serão idênticos, a julgar pelo fato de que as relações de sentido estabelecidas durante o ato discursivo são dependentes de inúmeros fatores, como a aplicação dos conhecimentos de mundo do leitor.

Este escrito, que acomoda as análises das EI em uma esfera pragmática, objetiva expressar a maneira como crianças de sete e oito anos de idade, en-

globadas no segundo nível de aquisição idiomática, estabelecem as relações de sentido entre a EI *Deus Grego* e os demais elementos da tessitura textual do quadrinho intitulado *Monicão e o Ciumento*, com amparo dos processos referenciais da LT.

1 As EI ancoradas nos estudos referenciais

As unidades fraseológicas (doravante UF), cujo escopo abarca as EI, as colocações, os binômios, entre outras sequências lexicais, são encontradas nos mais diversos gêneros textuais (ETTINGER, 2008; SZYNDLER, 2015; TERMIGNONI; FINATTO, 2017). Além disso, são passíveis de análise nos planos sintático, semântico e pragmático (TAGNIN, 2013), sendo a última o pilar que sustenta a articulação pretendida neste estudo entre a Fraseologia e LT. Nessas circunstâncias, admitimos que as UF são compreendidas com esteio em um contexto rico em pistas verbais e não verbais, bem como nas relações que o leitor estabelece entre o texto e seus conhecimentos de mundo. Na mesma nota, assumimos a intenção de que essas UF são partes integrantes da dinâmica do texto e dialogam com os demais elementos do universo textual, configurando-se, assim, como objetos de discurso ou referentes (KOCH, 2004, 2006; MARCUSCHI, 2005, 2006; TEIXEIRA, 2010; PINHEIRO, 2012), que são definidos como

[...] entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São realidades abstratas, portanto, imateriais. Referentes não são significados, embora não seja possível falar de referência sem recorrer aos traços de significação, que nos informam do que estamos tratando, para que serve, quando empregamos, etc. (CAVALCANTE, 2011, p. 15).

Suplementarmente, na trilha do pensamento de Teixeira (2010, p. 129),

O discurso constrói os “objetos” a que faz remissão, ou seja, os referentes não são “coisas” do mundo real, mas representações cognitivas compartilhadas pelos interlocutores. Referir não é um processo de “etiquetar” o mundo, mas uma atividade em que os referentes passam a ser “objetos do discurso”.

Destacamos que a adoção da unidade de ideia *objetos de discurso*, acomodada nos estudos sobre *referenciação*, pressupõe que nada é dado *a priori* do evento comunicativo; tudo é construído *no e pelo* texto (LIMA; FELTES, 2013; MONDADA; DUBOIS, 2015; KOCH, 2017). Essa premissa, no âmbito fraseológico, é conflitante com a abordagem não composicional (SWINNEY; CUTLER, 1979), a qual encerra as EI como estruturas complexas do léxico de sentido único, cris-

talizadas pelo uso social, semanticamente imutáveis e arraigadas no arcabouço linguístico dos falantes. Numa perspectiva textual, entretanto, a abordagem não composicional não daria conta de explicar a maneira como os recursos verbais e não verbais se associam aos conhecimentos de mundo do leitor como meio de compreensão idiomática, a natureza cognitiva e sociocultural da interação interlocutores/texto feita de modo negociado (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; MONDADA; DUBOIS, 2015), tampouco como essas estratégias são aplicadas por indivíduos de diferentes níveis de aquisição idiomática.

Afiliamo-nos, com efeito, ao modelo composicional (GIBBS, 1993; CACCIARI, 1993; GLUCKSBERG, 1993; VEGA-MORENO, 2003; GIBBS; COLSTON, 2007), por entendermos que

As partes de uma expressão idiomática possuem significados tipicamente identificáveis que se combinam para produzir o sentido figurado como um todo. O sentido idiomático é derivado dos sentidos literais dos elementos constitutivos de forma convencionalizada e não totalmente arbitrária através de mecanismos de transferência de sentido (CACCIARI, 1993, p. 35, tradução nossa¹).

Com esteio nessa linha teórica, é de se reconhecer o fato de que as EI não são necessariamente compostas por sentido único, mas cujos elementos constituintes informam e auxiliam o entendimento total da expressão com base em distintos graus de saliência², pelos quais uma análise composicional opera. Estudos apontam que, até mesmo as EI tidas como protótipo de estruturas não composicionais, como é o caso de *bater as botas*, são passíveis de uma análise com apoio em suas partes em isolado, haja vista que

[...] muitas expressões idiomáticas não decomponíveis, mesmo aquelas consideradas como as mais fixas ou presas como em “bater as botas”, ainda mantêm um leve grau de composicionalidade. Por exemplo, pessoas acham que a expressão “bater as botas” é mais apropriada em contextos nos quais alguém morreu rapidamente, em oposição a morrer de maneira demorada, prolongada. Essa intuição é motivada pela semântica de “bater”, que alude a uma ação rápida, inesperada. Desta forma, as pessoas parecem analisar alguns aspectos do sentido das palavras, mesmo em expressões idiomáticas não composicionais ou não analisáveis (GIBBS; COLSTON, 2007, p. 826, tradução nossa³).

- 1 *Parts of an idiom have typically identifiable meanings that combine to produce the figurative meaning as a whole. The idiomatic meaning is derived from the literal meaning of the constituent words in conventionalized and not totally arbitrary ways through meaning transfer mechanisms (CACCIARI, 1993, p. 35).*
- 2 Em harmonia com Gibbs (1993), *saliência* exprime a probabilidade de uma palavra compartilhar do mesmo campo semântico de seu referente idiomático.
- 3 *[...] many nonanalyzable idioms, even ones thought to be most fixed or frozen such as “kick the bucket”, still retain some slight degree of compositionality. For example, people judge the phrase “kick the*

Dito isso, analisemos a maneira como o referente da *El bater as botas*, ao longo do percurso discursivo, é estabelecido e reconfigurado na figura 2, um texto cômico do gênero tirinha. Partindo da leitura do primeiro quadro, e com o amparo das pistas verbais (a afirmação de que o avô *bateu as botas*) e não verbais (o semblante tristonho do personagem), divisa-se que a construção referencial da expressão em análise é descrita em seu sentido idiomático. Essa constatação é validada no segundo quadro, quando o outro personagem diz *meus pêssames*, como meio de solidarizar-se com a dor do amigo. As pistas textuais nos dois primeiros quadros, como os recursos imagéticos e o formato referencial *meus pêssames*, cuja utilização é socialmente convencionalizada após a morte de um ente querido, promove a construção do referente em seu sentido idiomático como análogo a *morrer*. O sentido da expressão, contudo, é ressignificado em uma estrutura literal no terceiro – quando no emprego das expressões referenciais o *velho* e *aquelas merdas* – e no quarto quadro – a imagem do velho literalmente batendo suas botas. Desse modo, defendemos o argumento de que as *El* sejam *objeto de discurso* que suscitem negociações de sentido a perdurarem durante todo o evento comunicativo.

Figura 2 – El bater as botas



Fonte: Santuz (2005).

A figura 2 também exprime o modo como a compreensão idiomática é

bucket” to be more appropriate in a context where the person died quickly, as opposed to dying in a longer, protracted manner. This intuition is motivated by the semantics of “kick” which alludes to a fast, sudden action. In this way, people appear to be analyzing some aspects of the word meanings even in nondecomposable or nonanalyzable idioms (GIBBS; COLSTON, 2007, p. 826).

estabelecida com suporte na evolução referencial (KOCH, 1989; KOCH; MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 2006; TEIXEIRA, 2010) que, a seu turno, diz respeito às mudanças de sentido pelas quais o referente transita no decorrer da tessitura textual, tomando-se por base tanto a escolha lexical, por si imbuída de significação e pontos de vista (CORTEZ; KOCH, 2013; MONDADA; DUBOIS, 2015; CORTEZ, 2017), bem como as relações entre os demais referentes do texto. Logo, “[...] no contexto do discurso, todos os referentes são evolutivos, pois mesmo nos casos em que se repete algo na trajetória da memória discursiva, sempre haverá uma mudança, ou seja, os referentes modificam-se” (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 83). Por conseguinte, o entendimento acerca da alternância entre idiomatismo e literalidade da expressão *bater as botas* à extensão da tirinha é estabelecido com apoio nas expressões referenciais e nas imagens dispostas. Assim, a depender do nível de aquisição ao qual o indivíduo pertence, essas relações contextuais são mais ou menos evidentes.

2 Os níveis de aquisição idiomática

O estudo da compreensão idiomática em uma perspectiva pragmática cumpre a função de pôr as EI e os demais elementos da tessitura textual em um mesmo nível de análise e fornecer novos modos de explorar as relações de sentido que subjazem a leitura. Faz-se necessário, assim, discorrer sobre algumas das características intrínsecas das EI, como a polilexicalidade, a lexicalização e a idiomatismo.

A polilexicalidade, pela própria acepção do termo, trata de itens do léxico formados por mais de uma palavra (MONTEIRO-PLANTIN, 2012; FONSECA; PARRERA, 2014; SILVA NETTO, 2020), como na EI *bicho de sete cabeças*. Biderman (2005, p. 747) trata as UF como “Sequências complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras, como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios”. A lexicalização, ou cristalização, se traduz pelo alto ou fraco grau de rigidez que certas unidades fraseológicas denotam. Esse conceito, entretanto, é bastante difuso, pois

[...] o fenômeno da lexicalização de combinatórias lexicais (sintagmas discursivos) não se verifica de modo uniforme e reiterado e também logicamente estruturável. Acresce ainda que os falantes muitas vezes discordam sobre o grau de cristalização de tais sequências. Assim, as fronteiras de demarcação do que já está estocado no tesouro lexical da língua e o que é combinatória discursiva são fluidas (BIDERMAN, 2005, p. 747).

A idiomaticidade, vista pelas lentes da abordagem composicional da qual tratamos, está fundamentada no pressuposto de que

[...] para que uma expressão idiomática seja vista como decomponível suas partes precisam conter sentido, literal ou figurado, que contribua independentemente para a interpretação figurada geral da estrutura. A composicionalidade de uma expressão idiomática é uma questão de graus que dependem da saliência de suas partes em separado. Muitas expressões idiomáticas apresentam graus intermediários de composicionalidade (GIBBS, 1993, p. 62, tradução nossa⁴).

A apreciação realizada sobre a maneira como concebemos as EI, ou seja, como itens polilexicais, como em *dedo duro* e *dançar conforme a música*, caracterizados por variados níveis de fixação e cuja interpretação semântica é fornecida com base nos seus elementos de maneira isolada, harmoniza com a visão pragmática adotada, na qual as EI são elementos constitutivos do texto e da situação comunicativa e estão em relação direta de sentido com os demais referentes da mesma tessitura. Essa interseção garante que essas UF sejam imersas em um contexto discursivo, cujas características são fortemente relevantes para a compreensão idiomática (CACCIARI; LEVORATO, 1989; LEVORATO; CACCIARI, 1999; CAIN; TOWSE; KNIGHT, 2009), haja vista que

[...] fornece informações contextuais para construção de uma hipótese acerca do sentido idiomático, auxilia a procurar por informações que podem servir para definir o sentido figurado e fornece o material para realização do processo inferencial apropriado (CACCIARI, 1993, p. 105, tradução nossa⁵).

Decerto, defendemos o contexto como um meio fundamental para a compreensão idiomática, pois propicia não apenas a formulação de hipóteses acerca dos referentes e a criação de inferências – ambas altamente relevantes para as etapas iniciais de aquisição de estruturas lexicais complexas –, mas também que as relações semânticas sejam articuladas em processos de negociação de sentido.

Igualmente, os estudos das EI inseridas em textos autênticos ajudam a explicar os mecanismos de compreensão idiomática empregados por crianças em

4 [...] for an idiom to be viewed as decomposable is for its parts to have meaning, either literal or figurative, that contribute independently to the phrase's overall figurative interpretation. The analyzability of an idiom is really a matter of degree depending on the saliency of its individual parts. Many idiomatic expressions exhibit intermediate degrees of analyzability (GIBBS, 1993, p. 62).

5 [...] provides background information for a hypothesis about the idiom's meaning, it aids the memory search or information that could serve to define the figurative meaning, and it provides the material for the appropriate inferential processes (CACCIARI, 1993, p. 105).

seus estágios de maturação linguística. Nesse cenário, Cacciari (1993, p. 43, tradução nossa⁶) argumenta que “[...] por muitos anos, a visão predominante era de que crianças até a adolescência eram incapazes de entender expressões idiomáticas”, haja vista se pensar que a compreensão de estruturas idiomáticas era desenvolvida apenas em pessoas adultas, entretanto, corroboramos o pensamento de que

A compreensão idiomática, da mesma forma que a compreensão metafórica, e proverbial se desenvolve gradualmente durante o tempo de vida, sendo que os adultos se sobressaem nestas tarefas [compreensão idiomática] quando comparados não apenas a crianças jovens, mas também a crianças mais velhas e adolescentes (VULCHANOVA; VULCHANOV; STANKOVA, 2011, p. 208, tradução nossa⁷).

Assumimos a intenção de que a compreensão idiomática é processual, tem início por volta dos seis/sete anos de idade e se desenvolve até a fase adulta (CACCIARI, 1993; VULCHANOVA; VULCHANOV; STANKOVA, 2011). Por essa razão, Levorato (1993) propõe um *continuum* de aquisição idiomática em cinco níveis. O primeiro nível “[...] é caracterizado por uma prevalência em aplicar uma estratégia literal no processamento de um texto ou discurso” (LEVORATO, 1993, p. 120, tradução nossa⁸). Pela simplicidade linguística expressa por essas pessoas, observa-se a construção de sentido – literal ou não – com arrimo na soma dos elementos de qualquer sequência linguística e a dificuldade de compreensão dos significados abstratos, em oposição aos concretos.

O segundo nível “[...] é caracterizado pelo importante fato de a criança poder agora transcender as estratégias puramente literais e um uso da língua puramente referencial⁹ e literal” (LEVORATO, 1993, p. 120, tradução nossa¹⁰) e abrange crianças por volta de sete e oito anos de idade. Pessoas pertencentes a esse nível passam não apenas a formular hipóteses acerca do sentido de certas expressões, tomando por base o contexto que as circunda, como também a empreender

6 For many years, the predominant view was that children up to the teenage years were unable to understand idiomatic expressions (CACCIARI, 1993, p. 43).

7 Idiom comprehension, along with the comprehension of metaphors, and proverbs develop gradually during the life-span with adults excelling on such tasks [idiom comprehension] compared not only to young children, but also to older children and adolescents (VULCHANOVA; VULCHANOV; STANKOVA, 2011, p. 208).

8 [...] is characterized by a prevailing tendency to apply a literal strategy in the processing of text or discourse (LEVORATO, 1993, p. 120).

9 Referencial, nessa acepção, diz respeito à terminologia clássica cuja natureza era unicamente de etiquetagem do objeto referido ao objeto no mundo real.

10 [...] is characterized by the important fact that the child now can go beyond purely literal strategies and a purely referential and literal use of the language (LEVORATO, 1993, p. 120).

analogias arrimadas em metáforas. Por esse ser o primeiro estágio de aquisição idiomática que lança mão de um contexto discursivo como auxílio para compreender EI, uma breve discussão acerca da noção de contexto se faz digna de nota. Para nós, contexto “[...] decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais” (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 71). Em outros termos, a construção referencial mobiliza mais do que os conhecimentos linguísticos, pois acomoda os conhecimentos de mundo que, em seu turno, são

[...] aquele[s] que se encontra[m] armazenado[s] na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência) (KOCH, 2016, p. 32).

Logo, o contexto promove a criação de inferências acerca do conteúdo vinculado, com base em conhecimentos de mundo, como meio de compreensão do sentido idiomático. Retomando a situação expressa pela figura 2, na qual a tirinha acomoda a EI *bater as botas*, os conhecimentos prévios sobre o formato referencial *meus pêssames* – após a morte de alguém – auxilia o leitor a fazer sentido da expressão.

O terceiro nível “[...] é caracterizado pela descoberta da natureza arbitrária da língua, que leva as crianças a perceberem que a linguagem nem sempre precisa ser literal” (LEVORATO, 1993, p. 121, tradução nossa¹¹). Este, conforma um estágio de transição no qual as crianças passam a conceber que há certas estruturas cujos sentidos não são dados em uma relação direta com seu formato linguístico.

O quarto nível é o primeiro estágio que não é totalmente dependente de um contexto, mas sim influenciado pelo grau de familiaridade com as estruturas idiomáticas. Em outras palavras, as crianças dispostas nesse nível conseguem reconhecer EI com base em seu conhecimento de mundo. Por essa razão, Levorato (1993, p. 122, tradução nossa¹²) assinala que elas são capazes de “[...] relacionar expressões a informações e conceitos já adquiridos e tantas outras expressões convencionais adquiridas, como expressões idiomáticas”.

O nível de remate – o quinto – acomoda crianças com habilidades de processamento idiomático similares aos de um adulto e conseguem

[...] decompor uma expressão idiomática conforme suas partes e realizar inferên-

11 [...] is characterized by the children's discovery of the arbitrary nature of language, which then leads them to realize that language does not always need to be literal (LEVORATO, 1993, p. 121).

12 [...] link expressions to information and concepts already acquired and so may acquire conventionalized expressions such as idioms (LEVORATO, 1993, p. 122).

cias semânticas sobre elas; compreender expressões idiomáticas mesmo quando elas sofrem substituições lexicais ou sintáticas e variações lexicais; gerar novas expressões idiomáticas com suporte nas variações sintáticas e lexicais em expressões já existentes (LEVORATO, 1993, p. 122, tradução nossa¹³).

Considerando-se todos os aspectos discutidos até o momento sobre a função dos textos autênticos para a compreensão de EI e sobre os níveis de aquisição idiomática mais dependentes de um contexto, prosseguimos com a metodologia aqui empregada.

3 Design metodológico

Sujeitos: quatro crianças de sete/oito anos de idade pertencentes ao segundo nível de aquisição idiomática, sem limitações cognitivas de nenhuma ordem.

Materiais e procedimentos: empregamos entrevistas semiestruturadas, executadas em três fases (quadro 1), amparadas na leitura do quadrinho *Monicão e o Ciumão*, da Turma da Mônica (Maurício de Sousa), na qual avaliamos a compreensão da EI *Deus Grego*.

Quadro 1 – Fases das entrevistas semiestruturadas

Fases	Procedimentos
Acolhimento	Engloba uma breve conversa com os participantes sobre seus hábitos de leitura, com o fito de sondar e ativar seus conhecimentos prévios acerca das histórias da Turma da Mônica.
Primeira fase	Compõe a pergunta geral não orientada para o texto (doravante PNOTg) – “O que significa <i>Deus Grego</i> ?” – cujo teor não estabelece conexões diretas com o contexto da história.
Segunda fase	Compreende as perguntas orientadas para o texto (doravante POT), tais quais, “Como você descobriu o sentido de <i>Deus Grego</i> ?” e “No quadrinho, há alguma imagem/fala de personagens que te ajudou a descobrir o sentido de <i>Deus Grego</i> ?”.
Terceira fase	Acomoda a pergunta sintetizadora não orientada para o texto (doravante PNOTs) – “Você conhece algum <i>Deus Grego</i> ?” – cujo teor não estabelece conexões diretas com o contexto da história e pretende aplicar a compreensão idiomática estabelecida nas fases anteriores a situações reais na vida dos participantes.

Fonte: Elaboração própria.

13 [...] to break down an idiom into its component parts and to make semantic inferences about these; to comprehend idiomatic expressions even when they have been subjected to lexical substitution or syntactic and lexical variations; to generate new idioms by means of syntactic and lexical variations on existing idioms (LEVORATO, 1993, p. 122).

Os dados coletados foram posteriormente analisados com apoio na adaptação do Sistema de Classificação para a Compreensão de EI (doravante SCCE) proposto por Nippold e Martin (1989), de cunho interpretativista. Vide o quadro 2.

Quadro 2 – Sistema de classificação para a compreensão de EI

Exemplo de EI: <i>Deus Grego</i>	
CORRETA	A resposta constrói o referente correto da expressão em análise, correspondendo ao sentido idiomático, como em <i>homem bonito</i> ou <i>homem belo e sensual</i> .
INCORRETA	
Literal	A resposta institui um referente cujo sentido é literal, tomado por via da soma dos elementos em isolado, como em <i>Zeus</i> ou <i>Apolo</i> .
Desconexo	O referente construído na produção do participante não possui relação de sentido com o referente idiomático da expressão, como em <i>viagem de férias</i> .
Conexo	A resposta é vaga e elabora um referente que condiz parcialmente com o sentido idiomático, como em <i>um homem</i> .
Reformulação	Toda a expressão, ou parte dela, foi repetida ou alterada ligeiramente, sem incluir novas informações, isto é, mantendo-se o formato referencial. Assim, o referente, neste critério, não apresentou recategorizações, como em <i>um deus da Grécia</i> .
Sem resposta	O participante admitiu não saber o significado da expressão, não conseguindo, assim, construir nenhum tipo de referente, como em <i>eu não sei</i> ou <i>eu não faço ideia</i> .

Fonte: Adaptado de Nippold e Martin (1989).

4 Discussão dos dados

Esta seção acomoda a discussão dos dados aplicados ao SCCE. As análises tomam por base o quadro 3 – onde mostramos os resultados da compreensão idiomática das PNOT e das POT – cuja explicação está apoiada em excertos, transcritos de modo fidedigno, provenientes das entrevistas semiestruturadas. A título de instrução, designamos as letras *E* para entrevistador e *P* para participante.

Quadro 3 – Resultado da compreensão idiomática

PARTICIPANTES	PNOTg	POT	PNOTs
P1	Incorreta-litera	Correta	Incorreta-litera
P2	Incorreta-sem resposta	Correta	Incorreta-sem resposta
P3	Incorreta-litera	Incorreta-conexa	Incorreta-sem resposta
P4	Incorreta-litera	Correta	Incorreta-litera

Fonte: Elaboração própria.

Tratemos, inicialmente, das respostas dadas pelo P1 às PNOT, cuja classificação expressa no quadro 3 indica a construção referencial *incorreta-litera*. Essas respostas estão em harmonia com o SCCE e mostram que o participante, de fato, considerou a expressão em questão no seu sentido literal, construindo um referente que alude aos deuses antigos. Ressaltamos que ambas as transcrições a seguir dizem respeito a PNOTg e a PNOTs, respectivamente.

E: Você sabe o que *Deuses Gregos* significa?

P1: Sim, eram Deuses anos atrás que tinha.

E: Você conhece algum *Deus Grego*?

P1: Eu tinha visto um filme... um desenho, aí disse um... é que eu to tentando lembrar o nome. Era um... eu acho que era Zeus, alguma coisa assim, o nome. Só que eu não me lembro que aparecia nos desenhos que eu tava vendo.

E: E por que que essa pessoa era um *Deus Grego*?

P1: Porque era um homem de muuuuito tempo atrás, que era tipo um Deus.

Na segunda fase da entrevista, com o auxílio das POT, o participante foi capaz de elaborar o referente da EI de modo condizente com o contexto do quadrinho, com apoio na expressão referencial *meninos bonitos*.

E: [...] então o que significa *Deus Grego* na história?

P1: Significa os meninos bonitos pra ela.

E: Como você descobriu que os *Deuses Gregos* eram os meninos bonitos?

P1: Porque eu prestei bem atenção na história.

E: Tem alguma palavra ou imagem que te ajudou a entender o que é um *Deus Grego*?

P1: Sim. Porque tem uma página aqui, ó [P1 aponta para imagens], que aparece os meninos, ó [P1 aponta para imagens]. Aí, eu entendi que os *Deuses Gregos* era eles, que ela quis dizer.

E: Mas por que eles são *Deuses Gregos*?

P1: [...] eu acho que é porque, eu acho que é porque, ela quis dizer que é os meninos bonito, eu acho.

Válido mencionar é a dependência de um contexto para a compreensão idiomática evidenciada no discurso do P1. Muito embora o participante tenha mobilizado conhecimentos linguísticos nas POT – como a leitura das imagens contidas no quadrinho – como meio de elaborar o referente adequado para a EI em análise, durante a PNOTs, ele desvinculou todo o entendimento constituído até então, retomando, assim, o sentido literal expresso no início da entrevista. Esse movimento entre PNOTg/literal > POT/correto > PNOTs/literal nos dá indícios

de que a compreensão de EI nesse grupo de participantes está subordinada a uma associação direta entre contexto e construção referencial apropriada, haja vista que é no contexto onde as relações de sentido são mais bem vislumbradas pelos participantes.

No tocante ao P2, suas respostas às PNOT foram classificadas como *incorretas-sem resposta*, uma vez que acusou desconhecimento lexical por meio de movimentos corporais de balançar a cabeça em negação.

E: Você sabe o que *Deuses Gregos* significa?

P2: [balança a cabeça em negação].

E: Não?

E: Você conhece algum *Deus Grego*?

P2: [balança a cabeça em negação].

E: Nenhum *Deus Grego*?

Posteriormente, durante as POT, o participante afirmou que a EI fazia referência aos meninos do quadrinho porque, além de bonitos, levaram a Mônica a *ficar com outro tipo de cara*, ou seja, com escora na leitura das imagens contidas na história, o P2 elaborou discursivamente e de modo *correto* o referente instaurado no texto.

E: Na história, no quadrinho, existe algo... alguma pista que te ajude a descobrir o que é um *Deus Grego*?

P2: É os meninos?

E: Por que são os meninos?

P2: Porque ela gosta dos meninos.

E: Mas por que os meninos são *Deuses Gregos*? O que nos quadrinhos te ajuda a saber que os meninos são *Deuses Gregos*?

P2: Que eles são bonitos?

E: Como você sabe disso?

P2: Porque ela fica toda... quando ela vê eles, ela fica com outro tipo de cara.

Observa-se, de igual modo, o mesmo movimento evidenciado na entrevista com o P1, qual seja, a relevância de um contexto-suporte para a compreensão idiomática, visto que, mesmo havendo construído o referente da EI de modo correto, o P2 não foi capaz de responder a PNOTs, ou seja, sua entrevista exprime o padrão PNOTg/sem resposta > POT/correto > PNOTs/sem resposta.

O P3, como resposta à PNOTg elaborou o referente da expressão de maneira *incorreta-litera* com amparo no emprego do formato referencial *um rei* que, em seu turno, em contexto, é análogo às representações de deuses como figuras de prestígio e poder. Em contrapartida, a análise da PNOTs revelou que o

participante declarou não conhecer nenhum *Deus Grego*, logo, sua resposta fora classificada como *incorreta-sem resposta*.

E: Você sabe o que *Deuses Gregos* significa?

P3: Igual um rei?

E: Igual um rei? Como você sabe que é igual a um rei?

P3: Não sei direito.

E: Você conhece algum *Deus Grego*?

P3: [balança a cabeça em negação].

E: Nenhum?

P3: Não.

No tocante às POT de P3, muito embora tenha sido capaz de reconhecer que o referente da EI está associado aos personagens *Luca*, *Fabinho* e *Tigre-Verde*, não conseguiu discernir que a beleza é o traço mais marcante que une os meninos ao referente de *Deus Grego*. Por esse motivo, a resposta dada foi classificada como *incorreta-conexa*.

E: Me diz uma coisa, por que a Mônica diz que o Monicão afugentou os *Deuses Gregos* de perto dela?

P3: Porque ela não gostou que ele afugentou eles.

E: E quem são esses *Deuses Gregos*?

P3: O Luca, o Fabinho e o Tigre-Verde.

E: Certo. E como você adivinhou que esses meninos são os *Deuses Gregos*?

P3: Porque ela gosta deles.

E: E por que ela gosta deles?

P3: Não sei dizer.

A análise da PNOTg feita para o P4 revelou a construção do sentido de *Deus Grego* mediada pelas expressões referenciais *peessoa poderosa*, *aquelas coisas grandes* e *coisas brancas* como maneira de aludir às estátuas gregas, cuja elaboração referencial foi classificada como *incorreta-literal*. Igualmente, a resposta dada à PNOTs, na qual P4 mobilizou a forma referencial *desenho do Avatar*, elicitava que, fora do contexto da história *Monicão e o Ciumão*, o participante não estabeleceu conexões de sentido com o texto lido, elaborando uma resposta *incorreta-literal*.

E: Você sabe o que *Deuses Gregos* significa?

P4: Os Deuses eu sei o que é. É pessoa poderosa. Só que eu não sei o que é Grego não.

E: Pode explicar?

P4: É aqueles que viviam nas... que tinham aquelas... como é que chama mesmo aquelas es... aquelas coisas grandes hein? Que ficavam nas coisas brancas.

E: Estátua?

P4: É, eu acho que é.

E: Você conhece algum *Deus Grego*?

P4: Dentro do desenho do Avatar.

As respostas dadas pelo P4 para as POT evidenciam que a construção referencial, inicialmente feita de modo literal, evoluiu para um entendimento idiomático ao reconhecer não apenas que Mônica se referia aos personagens Lucas, Fabinho e Tigrão ao proferir a EI em análise, mas também com esteio no fato de que tais meninos eram bonitos. Destacamos, de igual maneira, que o P4, por meio de uma leitura dos recursos visuais, declarou que a beleza desses personagens era o motivo pelo qual Mônica agia de modo estranho. Esse participante mobilizou seus conhecimentos de mundo para explanar, com esteio em outras situações do universo da Turma da Mônica, o tipo de relacionamento entre os personagens do quadrinho em questão, tendo a sua construção referencial classificada como *correta*.

E: Por que a Mônica diz que o Monicão afugentou os *Deuses Gregos* de perto dela?

P4: Ah, é que a Mônica acha que os meninos são os *Deuses Gregos*.

E: Por que os meninos são os *Deuses Gregos*?

P4: É porque ela gosta deles, ué.

E: Mas na história, no quadrinho, o que te deu pistas para adivinhar que os *Deuses Gregos* eram os meninos?

P4: Uma coisinha.

E: O quê?

P4: Ó, Lucas, Fabinho e Tigrão.

E: Mas por que eles são *Deuses Gregos*?

P4: É que, quando a Mônica vê eles, são bonito, ela fica de um jeito estranho.

O movimento de compreensão idiomática no discurso do P4 – PNOTg/literal > POT/correta > PNOTs/literal – muito se assemelha ao fenômeno observado em P1 e P2, no qual o contexto se constituiu como fator determinante para que o referente da EI *Deus Grego* fosse corretamente apreendido.

Considerações finais

Este estudo abrange considerações sobre a dependência contextual de crianças de sete e oito anos de idade, pertencentes ao segundo nível de aquisição idiomática, para a elaboração de referentes idiomáticos. Verificamos que o contexto da história em quadrinho utilizada propiciou o emprego de conhecimentos

prévios e de associações entre as pistas linguísticas verbais e não verbais.

Durante as entrevistas semiestruturadas, ficou evidente o fato de que os conhecimentos de mundo dos participantes sustentaram as construções referenciais literal e idiomática. Em sua maioria, as respostas dadas às PNOT elenaram expressões referenciais como *Deuses anos atrás que tinha, um rei e estátuas brancas e grandes*, demonstrando, assim, que os participantes empregaram conhecimentos enciclopédicos, provenientes de instrução escolar, como modo de ativação do referente literal da expressão. Por outro lado, quanto às respostas corretas sobre as POT, consideramos que o conhecimento prévio sobre o universo da Turma da Mônica – acerca das personagens e da maneira como se relacionam – foi de fundamental importância para que os participantes elaborassem o referente de *Deus Grego* de modo correto.

Os recursos visuais desempenharam um papel relevante para o processo de compreensão idiomática, como quando na constatação do semblante da personagem Mônica – descrito como “estranho” – ao ver Lucas, Fabinho e Bernardinho (ou Tigre-Verde). Em outros termos, essas observações só podem ser feitas com suporte nas imagens, e não no texto verbal. Além disso, o modo no qual os meninos se expressam em sua primeira aparição – gesticulando e ostentando uma pose encantadora e atraente – auxiliou os participantes na elaboração do referente da *El Deus Grego* na história *Monicão e o Ciumão*.

Justo de menção é o fato de que, muito embora existam muitas expressões referenciais no quadrinho que auxiliam a construir o referente da EI em discussão, tais como *fofinho, bonitinho e megagatinho, boa-pinta e gatinhos*, para citar alguns, os participantes não as utilizaram em seus discursos ao longo das entrevistas, nos levando a crer que as estratégias mais latentes nesse grupo configuram a utilização de conhecimentos de mundo e a leitura dos recursos imagéticos.

Reafirmamos, com efeito, que as pesquisas sobre a compreensão idiomática amparadas por textos autênticos são benéficas, pois acomodam um contexto real e fomentam associações de sentido entre os elementos textuais, como as expressões referenciais dispostas no cotexto, os recursos visuais e os conhecimentos de mundo do leitor. Todos esses componentes se fazem altamente relevantes para a construção dos referentes textuais, inclusive e principalmente os idiomáticos durante o segundo nível de aquisição de EI, cuja interpretação é acima de tudo dependente de um contexto rico em pistas linguísticas.

Referências

- ACKERMAN, B. P. On comprehending idioms: Do children get the picture? **Journal of Experimental Child Psychology**, Florida, v. 33, n. 3, p. 439-454, 1982.
- BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do Léxico. *In*: RIO-TORTO, G.; FIGUEIREDO, O. M.; SILVA, F. (Org.). **Estudos em homenagem a Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2005. p. 747-757.
- CACCIARI, C.; LEVORATO, M. C. How children understand idioms in discourse. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 16, n. 2, p. 387-405, 1989.
- CACCIARI, C. The place of idioms in a literal and metaphorical world. *In*: CACCIARI, C.; TABOSSI, P. (Org.). **Idioms: processing, structure and interpretation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 27-52.
- CAIN, K.; TOWSE, A. S.; KNIGHT, R. S. The development of idiom comprehension: an investigation of semantic and contextual processing skills. **Journal of Experimental Child Psychology**, Amsterdam, v. 102, n. 3, p. 280-298, 2009.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.
- CORTEZ, S. L. Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursivas para a orientação argumentativa na crônica de ficção. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 319-337.
- ETTINGER, S. Alcances e limites da fraseodidáctica. Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, v. 10, p. 95-127, 2008.
- FONSECA, H. C.; PARREIRA, M. C. Fraseologismos zoônimos do francês-português: da pesquisa ao ensino. *In*: SILVA, S. (Org.). **Fraseologia & Cia**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 123-140.
- GIBBS, R. W. Linguistic factors in children's understanding of idioms. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 14, n. 3, p. 569-586, 1987.
- GIBBS, R. W. Why idioms are not dead metaphors. *In*: CACCIARI, C.; TABOSSI, P. (Org.) **Idioms: processing, structure and interpretation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 57-77.
- GIBBS, R. W.; COLSTON, H. L. Psycholinguistic aspects of phraseology: American tradition. *In*: BURGER, H.; DOBROVLSKIJ, D.; KUHN, P.; NORRICK, N. (Org.). **Phraseologie/phraseology: an international handbook of contemporary research**. New York: de Gruyter, 2007. p. 819-836.
- GLUCKSBERG, S. Idiom meanings and allusional content. *In*: CACCIARI, C.; TABOSSI, P. (Org.) **Idioms: processing, structure and interpretation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 3-26.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **Delta**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 169-190, 1998.
- KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **VEREDAS - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2004.

- KOCH, I. G. V. Léxico e progressão referencial. *In*: RIO-TORTO, G.; FIGUEIREDO, O. M.; SILVA, F. (Org.). **Estudos em homenagem a Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2006. p. 263-276.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 33-52.
- LEVORATO, M. C.; CACCIARI, C. Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 19, n. 2, p. 415-433, 1992.
- LEVORATO, M. C. The acquisition of idioms and the development of figurative competence. *In*: CACCIARI, C.; TABOSSI, P. (Org.). **Idioms: processing, structure and interpretation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 101-128.
- LEVORATO, M. C.; CACCIARI, C. Idiom comprehension in children: are the effects of semantic analysability and context separable? **European Journal of Cognitive Psychology**, Oxfordshire, v. 11, n. 1, p. 51-66, 1999.
- LEVORATO, M. C.; NESI, B.; CACCIARI, C. Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: a developmental study. **Brain and Language**, Amsterdam, v. 91, n. 3, p. 303-314, 2004.
- LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 30-58.
- MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-102.
- MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, p. 7-22, 2006.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto: 2015, p. 17-52.
- MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. v. 1. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- NIPPOLD, M. A.; MARTIN, S. T. Idiom interpretation in isolation versus context: a developmental study with adolescents. **Journal of Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 32, n. 1, p. 59-66, 1989.
- NIPPOLD, M. A.; RUDZINSKI, M. Familiarity and transparency in idiom explanation: a developmental study of children and adolescents. **Journal and Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 36, n. 4, p. 728-737, 1993.
- PINHEIRO, C. L. Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 3, p. 793-812, 2012.
- SANTUZ, B. O vei bateu as botas. *In*: SANTUZ, B. **Blog Admita.blog**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2Nj8NyK>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- SILVA NETTO, J. W.; MONTEIRO-PLANTIN, R. S. Processamento referencial das expressões idiomáticas Deus Grego e Deus de Ébano. **Intersecções**, Jundiaí, v. 11, n. 1, p. 107-125, 2018.
- SILVA NETTO, J. W. **Análise das estratégias de compreensão idiomática do 1º ao 5º ano esco-**

Iar. 2020. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/54817>. Acesso em: 20 maio 2021.

SIQUEIRA, M.; DUARTE JUNIOR, S.; PEREIRA, L. B.; FERRARI, C. G.; LOPES, N. Compreensão de expressões idiomáticas em período de aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 391-400, 2017.

SIQUEIRA, M.; MARQUES, D. F. Desenvolvimento e validação do instrumento de compreensão de expressões idiomáticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 571-591, 2018.

SOUSA, M. **Monicão e o Ciúme**. São Paulo: Editora Globo. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/historia/monica-monica-e-o-ciumento-2/>. Acesso em: 12 maio 2018.

SWINNEY, D. A.; CUTLER, A. The access and processing of idiomatic expressions. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, Amsterdam, v. 18, n. 5, p. 523-534, 1979.

SZYNDLER, A. La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. **Didáctica. Lengua y Literatura**, Madrid, v. 27, p. 197-216, 2015.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz**: expressões convencionais e idiomáticas. São Paulo: Disal, 2013.

TEIXEIRA, C. S. A referenciação textual numa abordagem cognitiva. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 1, n. 2, p. 129-142, 2010.

TERMIGNONI, S.; FINATTO, M. J. B. Sobre a importância de ensinar expressões idiomáticas. **Revista de Italianística**, São Paulo, n. 35, p. 112-124, 2017.

VEGA-MORENO, R. E. Relevance Theory and the construction of idiom meaning. **UCL Working Papers in Linguistics**, Columbus, v. 15, p. 303-323, 2003.

VULCHANOVA, M.; VULCHANOV, V.; STANKOVA, M. Idiom comprehension in the first language: a developmental study. **Vigo International Journal of Applied Linguistics**, Vigo, n. 8, p. 206-234, 2011.

Sobre o autor

José William da Silva Netto - Doutor em Linguística. Professor da Casa de Cultura Britânica (CCB) da Universidade Federal do Ceará; Fortaleza-CE. E-mail: williamnettoo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0823070647544321>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0892-9933>.