



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JOSÉ WILLIAM DA SILVA NETTO

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO IDIOMÁTICA DO 1º
AO 5º ANO ESCOLAR

FORTALEZA

2020

JOSÉ WILLIAM DA SILVA NETTO

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO IDIOMÁTICA DO 1º AO 5º
ANO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S58a Silva Netto, José William da.
Análise das estratégias de compreensão idiomática do 1º ao 5º ano escolar / José William da Silva Netto. – 2020.
283 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020. Orientação: Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.

1. Expressões idiomáticas. 2. Estratégias de compreensão idiomática. 3. Fraseologia. I. Título.

CDD 410

JOSÉ WILLIAM DA SILVA NETTO

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO IDIOMÁTICA DO 1º AO 5º
ANO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 16 / 09 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Elias Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria João Broa Martins Marçalo
Universidade de Évora (UEVORA)

Prof. Dr. Antônio Pamies Bertrán
Universidad de Granada (UGR)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jeannice Williams e José Nilson, por sempre terem acreditado no meu potencial, dado-me forças quando eu mais precisei e por serem os melhores pais que eu poderia ter. Amo vocês!

Ao meu irmão, Whitney Ramalho, pelo apoio dado ao longo dos anos.

Aos meus avós, Maria Janice e José William, a quem eu sempre levarei comigo no coração.

Às minhas amigas do grupo Arroz, Katharine Soares e Geórgia Cavalcante, por todas as conversas de fim de tarde, todos os encontros para um rápido café, e até mesmo por todo o incentivo intelectual. Vocês são maravilhosas!

À minha orientadora, Rosemeire Plantin, por sempre ter tido fé na minha capacidade de conseguir realizar os meus sonhos e me impulsionar a seguir novos caminhos.

Ao meu amigo, Marcos Norelle, por ser meu companheiro de cerveja e conversas após os dias difíceis de trabalho.

À minha amiga Letícia Assis, pelo cuidado com a tradução do resumo desta tese.

Ao meu supervisor na Inglaterra, Gareth Carrol, por todas as indicações de leitura, por todo o cuidado e zelo com a minha tese.

Às crianças que colaboraram com esta pesquisa de doutorado. Meus mais sinceros agradecimentos!

À Tenente Francileide, por todo o suporte dado durante o período de coleta dos dados.

Ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

À Nick Ravenscroft, por ter me permitido viver as melhores experiências na Inglaterra e por todo carinho e dedicação.

“The journey not the arrival matters” (ELIOT,
1969).

RESUMO

A tese intitulada *Análise das estratégias de compreensão idiomática do 1º ao 5º ano escolar* teve por objetivo principal investigar, em uma perspectiva *online*, como crianças pertencentes aos primeiros anos do ensino fundamental reconstróem os referentes idiomáticos presentes em quadrinhos infantis, por meio da análise interpretativista das estratégias de compreensão idiomática (doravante ECI) por elas empregadas. Estas estratégias, adaptadas de Wray, Bell e Jones (2016), figuram em nossa tese a partir da intersecção dos estudos em Fraseologia, em Linguística Textual (doravante LT) e na Gramática do Design Visual (doravante GDV). O design metodológico adotado contempla a aplicação de entrevistas semiestruturadas a vinte e oito participantes do 1º ao 5º ano, das quais a segunda fase é composta por uma pergunta geral sobre a expressão idiomática em teste, e a terceira fase elenca perguntas norteadoras para o emprego de ECI, estando ambas embasadas na leitura dos quadrinhos da Turma da Mônica e do Zé Carioca. As respostas obtidas pelos participantes foram analisadas, para as segunda e terceira fases das entrevistas, com base nas ECI utilizadas e em conformidade com o Sistema de Classificação para a Compreensão de Expressões Idiomáticas (doravante SCCE), adaptado de Nippold e Martin (1989), no qual as respostas obtiveram os valores de ‘correto’, para as reconstruções referenciais adequadas, e ‘incorreto’ que, em seu turno, subdividia-se em ‘literal’, ‘conexo’, ‘desconexo’, ‘reformulação’ e ‘sem resposta’. Os dados revelaram que (i) de forma holística, levando-se em conta a compreensão idiomática de todos os anos escolares, houve um aumento de 46,5% no quantitativo de respostas corretas da segunda para a terceira fase, demonstrando assim o papel crucial que as ECI desempenham no processo de compreensão idiomática; (ii) as ECI de uso contextual e a percepção de recursos imagéticos figuraram em todos os anos escolares sugerindo, desta maneira, que os participantes as utilizam recorrentemente e, para além disto, atrelam estas estratégias a seus conhecimentos prévios como forma de reconstruir os referentes idiomáticos; e (iii) a partir das análises das ECI e das respostas classificadas conforme o SCCE, os dados sugerem a existência de quatro níveis distintos de compreensão idiomática para crianças com idades no intervalo de 6 a 11 anos. Igualmente, este trabalho de tese cumpriu com o objetivo de não apenas entendermos analiticamente os processos que subjazem à compreensão de itens lexicais idiomáticos, vista de uma ótica pragmática, mas também lançar novos olhares sobre os estudos em Fraseologia, para que o referente não seja dado *a priori* do ato interativo, mas sim construído na medida em que o leitor cria novas associações com o texto.

Palavras-chave: Expressões idiomáticas. Estratégias de compreensão idiomática. Fraseologia.

ABSTRACT

The thesis entitled *An analysis of idiom comprehension strategies from the 1st to 5th grade* had as main objective the investigation through an online perspective of how children from the first years of elementary school reconstruct idiomatic referents present in cartoons for kids, by using an interpretivist analysis of Idiom Comprehension Strategies (hereinafter ECI) by them applied. These strategies, adapted from Wray, Bell and Jones (2016), stem in our thesis from the intersection of studies on Phraseology, Text Linguistics (hereinafter LT) and Visual Design Grammar (hereinafter GDV). The methodological approach adopted contemplates the application of semi-structured interviews to twenty-eight participants from the 1st to 5th grade, of which the second phase is composed by a general question about the idiom being tested, and the third phase has guiding questions on ECI usage, being both based on the reading of Monica's Gang and Zé Carioca comic strips. For the second and third phases of the interviews, the answers obtained from the participants were analyzed based on the ECI used and accordingly to the System of Classification for Idiom Comprehension (hereinafter SCCE), adapted from Nippold and Martin (1989), so the answers achieved the value of 'correct', for the adequate referential reconstructions, and 'incorrect', that, on the other hand, would be divided into 'literal', 'related', 'unrelated', 'restatement' and 'no response'. Data revealed that (i) in a holistic way, considering idiom comprehension of all grades, there was an increase of 46.5% in the amount of correct answers from the second to the third phase, thus demonstrating the main role that ECI perform in the process of idiom comprehension; (ii) ECI of contextual use and the perception of visual resources appeared in all grades, suggesting that the participants use them recurrently and, also, they attach these strategies to their previous knowledge as a way to reconstruct idiomatic referents; and (iii) data suggest, from the analyses of ECI and the answers classified in accordance with the SCCE, the existence of four distinct levels of idiom comprehension for children on ages between 6 to 11 years old. Likewise, this thesis accomplished not only the intent to analytically understand the processes that underlie the comprehension of lexical idiomatic items, under a pragmatic perspective, but also to observe new studies on Phraseology, so that the referent is not given before the interactive act, but constructed as the reader creates new associations within the text.

Keywords: Idioms. Idiom comprehension strategies. Phraseology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nível da convencionalidade	29
Figura 2 – Modo idiomático da hipótese da lista idiomática.....	37
Figura 3 – Hipótese da representação lexical	39
Figura 4 – Hipótese de acesso direto	40
Figura 5 – Continuum da composicionalidade	43
Figura 6 – <i>EI vai ser se eu estou na esquina</i>	49
Figura 7 – Exemplo clássico de contexto	61
Figura 8 – <i>O vei bateu as botas</i>	85
Figura 9 – <i>EI Deu bode</i>	88
Figura 10 – <i>EI Amores Platônicos</i>	91
Figura 11 – <i>EI Pão-duro</i>	92
Figura 12 – Trecho de <i>Surge o Supergalo</i>	117
Figura 13 – Trecho de <i>Coleções</i>	133
Figura 14 – Trecho de <i>Monicão e o Ciumão</i>	138
Figura 15 – Tirinha de <i>Surge o Supergalo</i>	142

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Estratégias de compreensão idiomática.....	63
Quadro 2 – Quadrinhos x EI.....	97
Quadro 3 – Perguntas sobre Texto A.....	100
Quadro 4 – Perguntas sobre Texto B.....	101
Quadro 5 – Perguntas sobre Texto C.....	101
Quadro 6 – Sistema de classificação para a compreensão de EI.....	102
Quadro 7 – Quantitativo de Participantes por ano escolar	104
Quadro 8 – Estratégias de compreensão primeiro ano escolar – Texto A.....	105
Quadro 9 – SCCE – Terceira Fase – P201	107
Quadro 10 – SCCE – Terceira Fase – P401	108
Quadro 11 – Estratégias de compreensão primeiro ano escolar – Texto B.....	109
Quadro 12 – SCCE – Segunda e Terceira Fases – P301	110
Quadro 13 – Estratégias de compreensão primeiro ano escolar – Texto C.....	111
Quadro 14 – Estratégias de compreensão segundo ano escolar – Texto A.....	114
Quadro 15 – SCCE – Segunda Fase – P302.....	114
Quadro 16 – SCCE – Segunda Fase – P602.....	115
Quadro 17 – Estratégias de compreensão segundo ano escolar – Texto B	116
Quadro 18 – SCCE – Segunda e Terceira Fases – P202	118
Quadro 19 – SCCE –Terceira Fase – P402	119
Quadro 20 – Estratégias de compreensão segundo ano escolar – Texto C	120
Quadro 21 – SCCE –Terceira Fase – P102	121
Quadro 22 – SCCE – Segunda e Terceira Fases – P502	122
Quadro 23 – Estratégias de compreensão terceiro ano escolar – Texto A	125
Quadro 24 – SCCE – Terceira Fase – P103	126
Quadro 25 – SCCE – Segunda Fase – P503.....	127
Quadro 26 – SCCE – Terceira Fase – P503	127
Quadro 27 – Estratégias de compreensão terceiro ano escolar – Texto B	128
Quadro 28 – SCCE – Segunda Fase – P203.....	130
Quadro 29 – SCCE – Terceira Fase – P203	130
Quadro 30 – SCCE – Segunda Fase – P403.....	131
Quadro 31 – SCCE – Terceira Fase – P403	131
Quadro 32 – Estratégias de compreensão terceiro ano escolar – Texto C	132

Quadro 33 – SCCE – Terceira Fase – P303	133
Quadro 34 – SCCE – Terceira Fase – P603	134
Quadro 35 – Estratégias de compreensão quarto ano escolar – Texto A	137
Quadro 36 – SCCE – Segunda Fase – P104.....	139
Quadro 37 – SCCE – Terceira Fase – P104	139
Quadro 38 – SCCE – Segunda Fase – P304.....	140
Quadro 39 – SCCE – Terceira Fase – P304	141
Quadro 40 – Estratégias de compreensão quarto ano escolar – Texto B	141
Quadro 41 – SCCE – Segunda Fase – P204.....	142
Quadro 42 – SCCE – Terceira Fase – P204	143
Quadro 43 – SCCE – Segunda Fase – P604.....	143
Quadro 44 – SCCE – Terceira Fase – P604	144
Quadro 45 – Estratégias de compreensão quarto ano escolar – Texto C	145
Quadro 46 – SCCE – Terceira Fase – P504	146
Quadro 47 – Estratégias de compreensão quinto ano escolar – Texto A	149
Quadro 48 – SCCE – Segunda Fase – P405.....	149
Quadro 49 – SCCE – Terceira Fase – P405	150
Quadro 50 – Estratégias de compreensão quinto ano escolar – Texto B	151
Quadro 51 – SCCE – Segunda Fase – P305.....	151
Quadro 52 – SCCE – Terceira Fase – P305	152
Quadro 53 – SCCE – Terceira Fase – P605	152
Quadro 54 – Estratégias de compreensão quinto ano escolar – Texto C	153
Quadro 55 – SCCE – Segunda Fase – P105.....	154
Quadro 56 – SCCE – Terceira Fase – P105	155
Quadro 57 – SCCE – Terceira Fase – P205	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – SCCE – Segunda fase – Primeiro ano escolar.....	111
Gráfico 2 – SCCE – Terceira fase – Primeiro ano escolar	112
Gráfico 3 – SCCE – Segunda fase – Segundo ano escolar.....	123
Gráfico 4 – SCCE – Terceira fase – Segundo ano escolar	124
Gráfico 5 – SCCE – Segunda fase – Terceiro ano escolar	135
Gráfico 6 – SCCE – Terceira fase – Terceiro ano escolar.....	135
Gráfico 7 – SCCE – Segunda fase – Quarto ano escolar	146
Gráfico 8 – SCCE – Terceira fase – Quarto ano escolar	147
Gráfico 9 – SCCE – Segunda fase – Quinto ano escolar	156
Gráfico 10 – SCCE – Terceira fase – Quinto ano escolar	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação texto x participante.....	98
Tabela 2 – Série escolar x Nível de compreensão idiomática	99
Tabela 3 – Resultado da compreensão idiomática – Segunda fase	158
Tabela 4 – Resultado da compreensão idiomática – Terceira fase.....	159
Tabela 5 – Resultado da compreensão idiomática por texto – Segunda fase	161
Tabela 6 – Resultado da compreensão idiomática por texto – Terceira fase	163
Tabela 7 – Resultado geral da marcação nas EI	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLIP	Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português
ECI	Estratégia de Compreensão Idiomática
LT	Linguística Textual
GDV	Gramática do Design Visual
EI	Expressão Idiomática
SCCE	Sistema de Classificação para a Compreensão de Expressões Idiomáticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	JUSTIFICATIVA	17
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3.1	Precisando a Fraseologia e suas categorias	24
3.1.1	<i>Polilexicalidade</i>	26
3.1.2	<i>Convencionalidade</i>	28
3.1.3	<i>Lexicalização</i>	30
3.1.4	<i>Idiomaticidade</i>	32
3.2	Composicionalidade	35
3.2.1	<i>Abordagem não-composicional</i>	36
3.2.2	<i>Abordagem composicional</i>	41
3.3	Aquisição de expressões idiomáticas	46
3.4	Linguística textual e referenciação	54
3.4.1	<i>A referenciação e os objetos de discurso</i>	54
3.4.2	<i>Contexto e LT</i>	60
3.5	Estratégias de compreensão idiomática	63
3.5.1	<i>Utilização do contexto</i>	64
3.5.2	<i>Menção de itens lexicais desconhecidos</i>	81
3.5.3	<i>Reconhecer o sentido da EI por meio de analogias</i>	81
3.5.4	<i>Realizar links conceituais com base no léxico da EI</i>	82
3.5.5	<i>Realizar conexões fonológicas com uma das palavras da EI</i>	82
3.5.6	<i>Criar ou estender uma metáfora</i>	83
3.5.7	<i>Comentar sobre gramática, semântica, pragmática ou outro mecanismo</i>	83
3.5.8	<i>Desistir de compreender o sentido da EI</i>	84
3.5.9	<i>Traduzir a EI de outra língua</i>	84
3.5.10	<i>Usar de conhecimento de mundo para compreender a EI</i>	84
3.5.11	<i>Fazer uso de imagens como forma de identificar o sentido de uma EI</i>	87
4	METODOLOGIA	96
4.1	Técnicas	96
4.1.1	<i>Seleção dos textos-fonte</i>	96
4.1.2	<i>Procedimentos da pesquisa interpretativista</i>	99
5	ANÁLISE DOS DADOS	104

5.1	Análise dos dados referentes ao primeiro ano do ensino fundamental.....	105
5.1.1	<i>Texto A</i>	105
5.1.2	<i>Texto B</i>	108
5.1.3	<i>Texto C</i>	110
5.1.4	<i>Análise geral dos textos do primeiro ano</i>	111
5.2	Análise dos dados referentes ao segundo ano do ensino fundamental.....	113
5.2.1	<i>Texto A</i>	113
5.2.2	<i>Texto B</i>	116
5.2.3	<i>Texto C</i>	120
5.2.4	<i>Análise geral dos textos do segundo ano</i>	123
5.3	Análise dos dados referentes ao terceiro ano do ensino fundamental	125
5.3.1	<i>Texto A</i>	125
5.3.2	<i>Texto B</i>	127
5.3.3	<i>Texto C</i>	132
5.3.4	<i>Análise geral dos textos do terceiro ano</i>	134
5.4	Análise dos dados referentes ao quarto ano do ensino fundamental	136
5.4.1	<i>Texto A</i>	136
5.4.2	<i>Texto B</i>	141
5.4.3	<i>Texto C</i>	144
5.4.4	<i>Análise geral dos textos do quarto ano</i>	146
5.5	Análise dos dados referentes ao quinto ano do ensino fundamental.....	148
5.5.1	<i>Texto A</i>	148
5.5.2	<i>Texto B</i>	150
5.5.3	<i>Texto C</i>	153
5.5.4	<i>Análise geral dos textos do quinto ano</i>	156
5.6	<i>Resultados gerais dos textos-fonte do primeiro ao quinto ano escolar.....</i>	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICE A – ENTREVISTAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	179
	APÊNDICE B – ENTREVISTAS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	190
	APÊNDICE C – ENTREVISTAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	207

APÊNDICE D – ENTREVISTAS DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	224
APÊNDICE E – ENTREVISTAS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	240
ANEXO A – TEXTO A.....	256
ANEXO B – TEXTO B.....	265
ANEXO C – TEXTO C.....	275
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	281

1 INTRODUÇÃO

A tese intitulada “*Análise das estratégias de compreensão idiomática do 1º ao 5º ano escolar*”, pertencente a investigações da linha de pesquisa em Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem, ancorando-se principalmente nas duas primeiras esferas, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora doutora Rosemeire Selma Monteiro-Plantin, e em parceria com a Universidade de Birmingham, representada na pessoa do professor doutor Gareth Carrol.

Nosso interesse sobre este tema surgiu a partir de duas fontes, a saber, (i) discussões conduzidas no grupo de pesquisa Políticas Linguísticas para a Internacionalização da Língua Portuguesa (PLIP – UFC), concernentes tanto a pesquisas sobre fraseologia, quanto ao ensino e o aprendizado da língua portuguesa, materna e estrangeira. Estas discussões, que também nos inspiraram em nossa pesquisa de mestrado, nortearam nossas escolhas de tema e metodologias aplicadas a este trabalho de tese. E (ii) aulas da Pós-graduação que versaram sobre o estudo da linguística do texto, mais precisamente sobre os processos referenciais.

Levando o exposto em consideração, propomos uma abordagem de pesquisa inédita para as investigações sobre compreensão de expressões idiomáticas (doravante EI) que se apoiasse em uma perspectiva da linguística de texto. Assim, ao analisarmos o estado da arte referente às EI, verificamos que, em sua maioria, as metodologias adotadas por trabalhos sobre essa temática estão construídas sobre testes de compreensão sem um contexto, ou com um contexto pré-fabricado. Logo, decidimos inserir nosso trabalho de tese em uma perspectiva que nega interações languageiras excluídas de um entorno sociocognitivo, por assumirmos que, principalmente quando tratamos de fraseologismos, tais itens lexicais são altamente dependentes de um contexto quando em estágios iniciais de compreensão.

Para tal, apoiamo-nos nos pressupostos da Linguística Textual (doravante LT), que nortearam nossas definições acerca de texto, contexto, referenciação e objetos de discurso. Admitimos que, como as EI fazem parte de uma tessitura textual, sua compreensão deva também ser efetivada dentro de um contexto, buscando assim analisar as estratégias de compreensão idiomática (doravante ECI) com base em textos reais.

Dito isto, gostaríamos de destacar como as seções desta tese estão divididas. O **capítulo dois** traz tanto a justificativa que nos impulsionou a realizar esta pesquisa, quanto sua relevância para os estudos em linguística. Tecemos comentários, feitos de forma breve, sobre as grandes áreas que serviram de pilar para este estudo, quais sejam, a Fraseologia, a LT

e a Gramática do Design Visual (doravante GDV). Ou seja, expomos a forma como inter cruzamos estas três áreas dentro dos estudos linguísticos.

O **capítulo três** elenca a apreciação feita dos trabalhos utilizados como fundamentação teórica para esta tese. Neste escopo, estão inclusos os estudos sobre (i) a fraseologia, a partir da definição de suas categorias, como a polilexicalidade e a idiomaticidade, comentários a respeito das abordagens composicional e não-composicional para o estudo das EI, e os processos de aquisição destes itens lexicais, para citar alguns; (ii) a LT, a partir dos conceitos de objeto de discurso, referência e contexto; e (iii) A GVD, a partir do enfoque nas representações narrativas. Ressaltamos que contemplamos as apreciações sobre a LT e a GDV dentro das ECI.

Apresentamos o design metodológico desta pesquisa no **capítulo quatro**, no qual discorreremos sobre os critérios de escolha dos textos-fonte e das técnicas aplicadas na coleta de dados. Além disso, explanamos sobre o perfil dos participantes desta pesquisa, tal como, idade e ano escolar.

O **capítulo cinco** traz a análise dos dados. Aqui, a apreciação está seccionada conforme os anos escolares e os textos-fonte utilizados. Além disso, tratamos das ECI observadas por série, como também da compreensão idiomática de cada participante.

Após nossa análise, expomos as considerações finais e as referências tomadas por base para este trabalho.

2 JUSTIFICATIVA

Nossa proposta de pesquisa está inserida na linha de pesquisa em Aquisição, Processamento e Desenvolvimento da Linguagem, tendo como foco principal o estudo das EI, elementos estes que são compreendidos dentro do escopo da área da linguística chamada Fraseologia.

Sabendo que a Fraseologia se ocupa de itens lexicais complexos, como as EI, passemos para as questões que impulsionaram, em particular, a ideia desta pesquisa de tese.

Muitos autores consagrados por desenvolverem pesquisas em fraseologia comungam da ideia de que, de forma geral, as unidades fraseológicas são itens lexicais de difícil aquisição e aprendizado pelos motivos a seguir: (a) são estruturas lexicais de natureza autóctone, isto é, particulares a uma sociedade ou comunidade de fala, logo de cunho fortemente pragmático; (b) não são um grupo homogêneo, podendo ser estruturas compostas desde duas palavras, como a colocação *mundos e fundos*, até estruturas completas e independentes, como o provérbio *água em mole pedra dura tanto bate até que fura*; (c) muitas de suas características intrínsecas são dadas em *continuum*; (d) pela falta de sistematicidade no ensino destas unidades do léxico; entre outros.

No que tange à natureza autóctone das unidades fraseológicas, Monteiro-Plantin (2012) afirma que os fenômenos fraseológicos são inerentes a todas as línguas naturais e, portanto, cada língua compreende, em seu léxico, estruturas que permitem aos falantes expressar conteúdos de forma mais pitoresca e, assim, causar efeitos de sentido diversos. Se pensarmos na EI *rebolar no mato*, observamos que ela exprime, com maior riqueza de sentido, a ideia de *descartar algo*. Um falante de português como língua não nativa apresentaria certa dificuldade em compreender tal fraseologismo porque não está imerso em um contexto no qual ele é utilizado e, conseqüentemente, falharia em atribuir sentido à expressão em questão, a não ser que fosse ou ensinado explicitamente ou posto em contexto rico de pistas que lhe permitissem inferir o sentido. A compreensão da EI *rebolar no mato* também pode ser problemática para falantes nativos do próprio português. O uso desta unidade fraseológica é muito mais recorrente no Nordeste do Brasil e, como não estão expostos a uma cultura de fala que englobe o uso deste item, brasileiros do sul e centro sul poderão enfrentar problemas em entender o sentido expresso. O que queremos argumentar é que as unidades fraseológicas estão intimamente ligadas à cultura de uma sociedade, fato este que implicará conseqüências em ambiente tanto de aquisição quanto de aprendizagem.

Como dissemos anteriormente, e respaldados pelos estudos de Xatara (1998a), Monteiro-Plantin (2012), Tagnin (2013), Ortiz (2014), entre outros, as unidades fraseológicas são possuidoras de traços constitutivos diferentes, caracterizando-se como um grupo não homogêneo. Se olharmos pelo prisma da estrutura linguística, podemos dizer que os fraseologismos se encontram no limiar entre o léxico e a sintaxe, como é o caso dos exemplos já citados, quais sejam *Olá* e *água mole em pedra dura tanto bate até que fura*. Se observarmos a partir do prisma semântico, encontramos unidades muito literais e muito idiomáticas, como *bater palmas* e *bater as botas*, respectivamente. Esta discussão acerca das características dos fraseologismos será tratada em nossa fundamentação teórica; contudo, gostaríamos de ressaltar que, por apresentarem graus de idiomaticidade distintos, tornam-se difíceis de ser aprendidas.

A maneira como as unidades fraseológicas são apresentadas nos livros didáticos e em trabalhos lexicográficos torna a tarefa de ensino/aprendizagem mais sofrida. Em uma análise que intencionou descobrir a forma como as unidades fraseológicas são apresentadas e trabalhadas em livros didáticos de língua estrangeira, Nogueira (2008) e Fernandes (2011) descobriram que, embora elas apareçam, seu ensino é normalmente realizado de forma descontextualizada. Welker (2011), ao desenvolver um estudo sobre a maneira como as EI e colocações figuram em dicionários, chega à conclusão de que muitas destas obras lexicográficas não conseguem dar conta, com precisão, das diferentes subclassificações de fraseologismos e, com implicações mais didáticas, os autores de dicionários não estão em comum acordo quanto ao lugar onde, dentro da microestrutura, apresentar as unidades fraseológicas, se como lema ou como parte do lema.

Explicitadas as dificuldades dentro do campo fraseológico, tanto de definição quanto de aquisição/aprendizagem, delimitemos mais o recorte de nossa proposta de pesquisa. Intencionamos, como já fora dito anteriormente, trabalhar com um subtipo de unidade fraseológica que tem sido muito discutida e problematizada, as EI. Langlotz (2006) inicia seu segundo capítulo lançando duas grandes perspectivas que mobilizaram as pesquisas sobre estes fraseologismos. A primeira delas diz respeito à visão ortodoxa dos estudos sobre EI, a qual, bebendo de fontes de cunho gerativista, afirma que são estruturas não composicionais¹ cuja análise não é feita com base em suas estruturas sintáticas. A segunda perspectiva, à qual nós nos filiamos, advoga que algumas EI não são rigidamente não composicionais, isto é, o sentido pode ser atribuído às suas partes isoladamente para que o entendimento do elemento

¹Todas as definições de termos específicos aos estudos em fraseologia serão explicitadas ao longo de nossa fundamentação teórica.

completo seja realizado. Nesta perspectiva, argumenta-se também que um dos caminhos a ser percorrido na busca do sentido de uma EI se embasa na sua motivação semântica. Uma análise da EI *acabar em pizza*, na perspectiva ortodoxa, nos revelaria que se trata de uma estrutura verbal de sentido não composicional equivalente a *crimes sem punição ou resolução*. Um estudo na segunda vertente nos mostraria uma análise que, entendendo que as partes em separado podem prover pistas importantes, o sentido do verbo *acabar* muito acrescenta no nosso entendimento do todo. Além disso, falar em *acabar em pizza* implicaria explicar todo o cenário político brasileiro que propiciou o surgimento da expressão em destaque.

Creemos que, até mesmo para fins didáticos, conhecer o sentido de uma unidade fraseológica, qualquer que seja, significa saber reconhecê-la e usá-la em contexto apropriado e, caso seja possível, recuperar sua motivação de ser enriquece a compreensão.

Muitos autores, dos quais trataremos mais à frente, devotaram anos de pesquisa para entender melhor os processos cognitivos que subjazem à compreensão de EI, atendo-se desde a investigações em língua materna e estrangeira para descobrir em qual momento do desenvolvimento linguístico as EI são adquiridas/aprendidas, até a pesquisas que buscam confirmar hipóteses acerca da forma como tais elementos lexicais são compreendidos por falantes nativos e não-nativos.

Nossa pesquisa se insere, e se justifica, na perspectiva acima descrita. Autores como Cacciari (1993) e Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011) defendem que, em língua materna, a compreensão de EI se inicia por volta dos 6 anos de idade. Nesta etapa do desenvolvimento, as crianças já desconfiam que certas cadeias idiomáticas não exprimem certos sentidos que seriam esperados em cadeias literais. Por volta dos 10 anos de idade, as crianças já têm estabelecido um léxico mental amplo o suficiente para, com ajuda de contextos ricos em pistas linguísticas, compreender estruturas idiomáticas e saber que são diferentes de estruturas literais.

No que se relaciona às diferentes hipóteses que versam sobre a maneira como as EI são compreendidas por falantes nativos e não-nativos, ressaltemos três delas, nomeadamente (i) aquela que afirma que o sentido literal é ativado primeiro que o sentido idiomático; (ii) aquela que defende que ambos os sentidos idiomático e literal são processados simultaneamente; e (iii) aquela que prega que o sentido idiomático é apreendido primeiro que o sentido literal. Embora muitas pesquisas tenham sido desenvolvidas com base nas hipóteses acima apresentadas, os resultados obtidos são inconclusivos pois, dependendo da metodologia adotada, os achados mostram que todas as hipóteses estão corretas. Para além das três hipóteses elencadas acima, sugerimos a existência de uma quarta, que diz respeito ao sentido

da EI ser construído *online*, ou seja, com base nas relações de sentido dispostas no texto. É nessa última hipótese que nossa pesquisa se insere, isto é, em uma perspectiva mais pragmática para o estudo das EI.

Reservaremos os próximos cinco parágrafos para expor, brevemente, a maneira como as pesquisas sobre EI eram metodologicamente desenhadas. D'arcais (1993) utilizou três métodos de pesquisa, nos quais os participantes cumpriam as seguintes tarefas, sendo (i) ler uma EI e criar definições para elas, sendo posteriormente avaliadas em “correto”, “parcialmente correto” e “incorreto”, (ii) escolher, dentro de uma grade de 1 a 7, o quão frequente certas EI ocorriam na língua, e (iii) ler uma EI e escolher a melhor opção de paráfrase. Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011) fizeram uso de um experimento análogo à primeira tarefa proposta por D'arcais, com a única diferença de que utilizou essa metodologia em participantes com idades médias compreendidas nos intervalos de 7, 9 e 41 anos de idade.

No experimento proposto por Tabossi e Zardon (1993), os participantes teriam de cumprir a tarefa de ler uma sequência de palavras, que poderia ser literal ou idiomática, e decidir se ela fazia parte do vocabulário da língua italiana, língua na qual o estudo foi realizado. Contudo, e fizeram de forma deliberada, restringiram o contexto das EI em poucas palavras, isto é, optaram por apresentar esses itens lexicais em sentenças de extensão mínima.

Colombo (1993) desprezou completamente o uso de contexto, realizando um experimento que requeria que os participantes lessem apenas a EI e escolhessem, entre duas opções, a que mais se adequava, em sentido, à EI testada.

Levorato, Nesi, Cacciari (2004) e Cain, Towse e Knight (2009) iniciaram, de certa forma, a era das primeiras pesquisas que contemplavam o uso de textos para auxiliar na compreensão de EI. Entretanto, embora dispusessem de um contexto que amparasse as EI, a tarefa que os participantes precisavam cumprir nos experimentos era basicamente dado em duas etapas, a saber, (i) ler o texto e (ii) escolher, entre três opções, a que melhor se encaixasse na descrição da EI testada. Cada opção possuía um teor distinto, sendo uma delas de natureza literal, uma idiomática, e uma de interpretação possível, que não se ajustava ao contexto.

O último experimento que descreveremos, desenhado por Siqueira *et al.* (2017), bastante recente, descartou o uso de contexto propositalmente. Neste experimento, que englobou três grupos de participantes devidamente seccionados conforme faixas etárias, a saber, crianças, adolescentes e adultos, seis EI descontextualizadas foram apresentadas aos indivíduos e, para cada uma, estes tinham de responder duas perguntas, uma aberta e uma

fechada. Para ilustrar, utilizou-se a sentença *Antônio comprou gato por lebre* que, após lida, seguiam a pergunta aberta *O que aconteceu com ele?* e a pergunta fechada *Ele foi enganado ou não foi enganado?*

Dito isto, cremos que nossa pesquisa ajudará a complementar o conhecimento que hoje temos sobre EI e lançar novos questionamentos acerca da maneira como investigações nesta área são desenvolvidas. Inicialmente, expandiremos o conceito de contexto, de forma a diferenciá-lo das noções simplistas, pré-fabricadas e desconexas de uma situação discursiva adotadas em trabalhos anteriores sobre EI. Assim, trabalharemos com a noção de contexto proveniente da LT, na qual podemos assegurar que as EI estarão imersas em um cenário rico em pistas textuais que, em consonância com Cacciari e Levorato (1988), Nippold e Rudzinski (1993), Levorato e Cacciari (1999) e Cain, Towse e Knight (2009), auxiliam no processo de compreensão idiomática. Xatara (2001) afirma que, aprendizes de línguas não-maternas fazem uso de estratégias textuais para desvendar os sentidos idiomáticos, contando que as EI estejam imersas em um texto. Com isso, a autora afirma que esses aprendizes de língua estrangeira exploram as relações de sentido, auxiliados por elementos anafóricos.

Adotando a perspectiva de Xatara (2001) quanto à função dos elementos anafóricos para a construção de sentido das EI, decidimos empregar uma visão referencial para o estudo da compreensão idiomática, entendendo que o texto é composto por redes interconectadas de sentidos que estabelecem e auxiliam na construção dos referentes. À guisa de ilustração, citamos o estudo realizado por Silva Netto e Monteiro-Plantin (2018), que nos revelou a eficácia de investigar a compreensão das EI à luz da referenciação. Esse estudo se propôs a analisar como as expressões referenciais construía o sentido das EI *Deus Grego* e *Deus de Ébano* ao longo dos contos eróticos selecionados. Os resultados nos mostraram que as anáforas, uma vez sendo evolutivas, como defende Koch (1989), Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2006) e Teixeira (2010), nos dão indícios sobre o sentido das expressões construindo, dessa forma, seus referentes no texto. Por exemplo, encontramos as seguintes expressões referenciais para *Deus Grego*, tais como as expressões nominais *aquele atleta*, *loiro dourado*, *tórax musculoso*, *ombros largos*, entre outros. Todas essas expressões referenciais nos guiam na direção de construir o referente da EI *Deus Grego*.

Igualmente, cremos que pistas visuais possam contribuir bastante para que as EI sejam compreendidas. Em um breve levantamento realizado por nós em quadrinhos da Turma da Mônica, percebemos que neles há uma quantidade razoável de emprego de EI, sendo que muitas delas estão diretamente associadas a imagens, as quais exprimem características físicas, emoções e reações dos personagens. Para fins de exemplificação, no quadrinho *Um*

menino sobre rodas, a compreensão da EI *deus grego* pode ser embasada tanto em elementos textuais, como a partir das anáforas *gatinho* e *gatérrio*, como nas imagens do próprio rapaz e da reação da Mônica ao ver sua foto. O quadrinho ao qual nos referimos está disposto na metodologia deste trabalho.

Além disso, no que concerne à coleta e interpretação de dados, há tipicamente duas maneiras de avaliar a compreensão de EI, a primeira delas toma por base questões de múltipla escolha, nas quais os participantes são solicitados a escolher a opção que melhor se encaixa na tarefa dada. Pesquisas dessa natureza podem ser encontradas nos trabalhos de Cacciari e Levorato (1989), Levorato e Cacciari (1999), Cain, Towse e Knight (2009) e Siqueira *et al.* (2017). Contudo, a segunda maneira de avaliar a compreensão de EI pode ser feita com base em uma metodologia de perspectiva interpretativista, na qual os participantes desenvolvem respostas, discursivamente, para cumprir determinadas tarefas. Pesquisas nesse molde são mais bem observadas em Cacciari e Tabossi (1988), Nippold e Martin (1989), Nippold e Rudzinski (1993), Cacciari e Levorato (1998), Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011), para citar alguns. Nossa proposta de pesquisa se insere na segunda perspectiva de análise e interpretação dos dados. Justificamos nossa escolha a partir das considerações levantadas a seguir, sendo elas (i) tarefas metalinguísticas são mais cognitivamente desafiadoras e possibilitam que o pesquisador perceba, com uma clareza de detalhes maior, a forma como a compreensão idiomática progride ao curso do desenvolvimento cognitivo das crianças; (ii) análises interpretativistas podem revelar fatores sutis que afetam a compreensão de EI; (iii) tarefas de explicação requerem que os participantes reflitam acerca do sentido de um item lexical e relate explicitamente o que é conhecido implicitamente; para citar alguns. Essa possibilidade de investigar a compreensão de EI com base no discurso dos participantes, por meio de uma perspectiva de análise interpretativista, será nosso principal ponto de intersecção com a LT, uma vez que avaliaremos essa compreensão a partir da maneira como os referentes idiomáticos² são construídos ao longo do discurso dos participantes.

Assim, nosso objetivo é investigar o processo de compreensão de EI com base no uso de diferentes estratégias, assim como propõem Wray, Bell e Jones (2016). Para a autora, a compreensão de EI está embasada em algumas estratégias, como no (i) uso do contexto; (ii) uso de analogias, (iii) relações fonológicas, (iv) tradução, entre outras. Contudo, para esta pesquisa de tese, focaremos mais nas estratégias textuais, como quando no uso de expressões referenciais, imagéticas, ao fazer sentido das EI com base nas reações, emoções, aparências

²Adotamos o termo *referente idiomático* para tratar dos referentes ativados com base nas EI.

dos personagens, assim como no olhar e posicionamento destes nos quadrinhos, e no conhecimento prévio dos participantes.

Sobre as estratégias textuais, já mencionamos que ela será nosso elo teórico com a LT, o que nos permite conceber o sentido das EI em uma perspectiva *online*, isto é, na medida em que os participantes negociam, estabelecem e criam sentidos amparados por um contexto. No que tange o uso de imagens, nos utilizaremos da GDV, de Kress e Van Leeuwen (2016), para avaliarmos como as representações postas nos quadrinhos auxiliam na compreensão das EI.

Em suma, o que propomos é uma nova forma de investigar o fenômeno fraseológico a partir do diálogo com uma área bastante consolidada dentro dos estudos linguísticos no Brasil, a LT. Além disso, estamos propondo uma abordagem inédita para o estudo das EI, a qual faz uso de textos reais multimodais. Uma vez dentro da área de Aquisição, Processamento e Desenvolvimento da Linguagem, intencionamos apresentar uma metodologia que contemple as EI envoltas por um contexto rico em pistas linguísticas e que se detenha a uma análise interpretativista dos dados obtidos.

A próxima seção trará nossa fundamentação teórica, que será dividida em três partes, sendo a primeira responsável por elucidar e definir o campo da fraseologia, com suas subcategorias e características. Na segunda, trataremos sobre as ECI, mais notadamente sobre referenciação e a utilização de imagens.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção está dividida em duas partes, sendo a primeira relacionada aos conceitos utilizados no âmbito da Fraseologia, na qual serão elencadas todas as características pertinentes à área, tal como idiomaticidade e fixação. Teremos também uma seção exclusiva para discorrer sobre a composicionalidade e as correntes de estudo mais proeminentes no campo da idiomaticidade.

Assim, recorreremos às pesquisas de Biderman (2005), Monteiro-Plantin (2012), Tagnin (2013) e Ortiz (2014) para definirmos os conceitos basilares da Fraseologia. Traremos à luz o que os autores Swinney e Cutler (1979), Cacciari e Tabossi (1988), Glucksberg (1993), Levorato (1993), Gibbs (1993), Cacciari (1993) Titone e Connine (1999), Vega-Moreno (2003), e Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011) falam sobre composicionalidade. Também lançaremos mão dos estudos de Xatara (1998b) e Ribeiro (2011) para discorrermos sobre as EI.

Na segunda parte de nossa fundamentação teórica, discutiremos acerca das ECI, assim elencando alguns pressupostos-chave da LT para, mais adiante, abordarmos os conceitos de contexto, de referenciação e de processos referenciais, além de discorrermos sobre a GDV e sobre como ela pode nos dar indícios de como crianças compreendem EI.

Assim, para tratar da LT, beberemos dos estudos de Koch (1989, 2004, 2005, 2006), Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2005, 2006), Teixeira (2010), Pinheiro (2012), Cortez e Koch (2013), Custódio Filho e Silva (2013), Cavalcante (2014) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). No que compete à GDV, lançaremos mão de Kress e Van Leeuwen (2006).

Nossa escolha em discorrer sobre essas duas áreas, a Fraseologia e as ECI, é dada com base na nossa decisão de uni-las em um escopo teórico, inédito, para a análise da compreensão de EI. Além do que, como veremos, a conceituação dos termos dispostos nessa seção se faz relevante para a construção da noção de *análise online*, a qual fizemos referência em nossa justificativa.

3.1 Precisando a Fraseologia e suas categorias

A Fraseologia, ciência na qual nossa tese está inserida, diz respeito ao estudo de itens do léxico que apresentam características bem específicas, como polilexicalidade, idiomaticidade, convencionalidade e fixação. Assim, a Fraseologia a que nos reportamos não

deverá ser confundida com as outras acepções do termo, como a ciência que estuda a frase ou como o conjunto de formas estilísticas de dado autor.

Embora hoje reconheçamos a importância que os estudos fraseológicos detêm tanto para a área de aquisição e aprendizado de línguas como também para a lexicografia, pouco se investigou na área até poucos anos atrás. Biderman (2005) afirma que as ocorrências lexicais consideradas como *expressions figées*³, ou frases feitas, foram tidas em caráter de exceção durante a época áurea do estruturalismo. Tal fato decorre de a supracitada escola, inaugurada após o advento da publicação do livro *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure (2006), ter decidido se ocupar das manifestações languageiras presentes na língua (entendida como sistema), embora reconhecendo que haveria algo além que estaria no âmbito do uso, ou seja, a fala. Em outros termos, uma vez enraizados na fala, ou no uso real, as EI, colocações, provérbios, entre outros, foram postos de lado por muito tempo.

Entretanto, vale salientar a importância da Fraseologia na linguística. Monteiro-Plantin (2012, p. 21) afirma que “Enquanto conjunto de fenômenos fraseológicos comum a todas as línguas naturais, a Fraseologia constitui um estupendo recurso linguístico, do qual os falantes fazem uso em seu cotidiano, em contextos precisos e com objetivos específicos.”

Observemos o caráter universal dos estudos fraseológicos, uma vez que há, em todas as línguas naturais, elementos que são convencionalizados pelo uso recorrente, que há altas chances de coocorrerem e que, de certa forma, muitas vezes metaforicamente, passam a ter significações totalmente atreladas a situações discursivas específicas. Podemos ilustrar tal caráter universal com base na forma como os elementos *perdidos* e *achados* foram convencionalizados em língua portuguesa de variante brasileira e portuguesa. No português do Brasil, a colocação socialmente utilizada é *achados e perdidos*, ao passo que em português de Portugal, a colocação convencionalizada é *perdidos e achados*. Contudo, se prestarmos atenção na mesma colocação em língua inglesa, veremos que ela foi constituída socialmente como *lost and found* e não *found and lost**. Da mesma forma que este item do léxico se comporta linguisticamente, há uma infinidade de outros tipos de fraseologismos sendo recorrentemente usados em sociedade, e outra infinidade sendo criada a partir do uso, o que compõe o escopo de estudo da Fraseologia.

Atentemos também para o caráter pedagógico destes itens do léxico. Para falarmos sobre isto, citemos Fillmore (1979) e sua criação do termo “falante ingênuo”. Aqui,

³Saussure (2006), e isto se encontra bem explicitado no *Curso*, afirma haver, no âmbito da fala, itens cujo uso proíbe qualquer modificação, de caráter usual e cuja morfologia, sintaxe e semântica estão fortemente atreladas ao uso.

um falante ingênuo é aquele que desconhece os elementos figurativos ou convencionais de dada língua. Também é aquele indivíduo que não consegue realizar associações que não estejam embasadas em uma direta correspondência de sentido. Assim, e principalmente em contexto de aprendizagem de língua não-nativa, no qual os indivíduos normalmente não apresentam competência fraseológica suficiente, a Fraseologia se faz vital no cumprimento do papel de auxiliar estes falantes a não serem “falantes ingênuos”.

Abrangendo uma gama interminável de unidades complexas do léxico, a Fraseologia se faz relevante por buscar explicar como os fraseologismos se comportam em uso, como são compreendidos e em quais contextos comunicativos são utilizados. O estudo que estamos propondo, inscrito na fraseologia, se ocupará em analisar a forma como as EI são compreendidas em contexto.

As subseções que seguem versarão, especificamente, sobre as características integrantes dos fraseologismos e que os diferem de sequências sintagmáticas livres⁴, sendo elas a polilexicalidade, a convencionalidade, a lexicalização e a idiomatidade. A última característica será escrutinada com maior precisão, haja vista que engloba um dos assuntos centrais desta pesquisa, a saber, a composicionalidade. Oportunamente, vale ressaltar e reafirmar que, dentro da perspectiva que adotamos para este trabalho de tese, consideraremos que as EI são partes inerentes ao discurso e, sendo assim, pertencentes a contextos de interação. Esse pressuposto, além de nortear nossas escolhas teóricas sobre as EI, como veremos adiante, orienta e justifica a nossa tomada de decisão em acolher as noções de co(n)texto da LT, conseqüentemente o aporte teórico sobre referenciação.

3.1.1 Polilexicalidade

O léxico, sendo visto tanto como o arcabouço linguístico de palavras dispostas em dada língua, em uma acepção mais lexicográfica, como também o léxico mental, que abrange todas as palavras de que um indivíduo dispõe em sua cognição, é um terreno bastante fecundo para investigação. Decidimos tratar inicialmente sobre o léxico porque os fraseologismos se encontram no limiar deste e da sintaxe, possuindo traços bastante distintos dentro de sua própria classe.

⁴De acordo com Biderman (2005, p. 748), “As sequências livres são aquelas em que sujeito e complemento têm distribuição livre, sendo as únicas restrições e coerções as determinadas pela semântica. Inversamente, os sintagmas cristalizados são frases do mesmo tipo, porém, em que um ou vários dos actantes são lexicalmente invariáveis.” Ou seja, é a partir das características que engendram os fraseologismos que podemos distinguir entre “João **bateu as botas** pela manhã”, que se constitui como unidade fraseológica, e “João **bateu as botas** antes de entrar em casa pois estavam sujas”, que é uma sequência sintagmática livre.

Assim como afirma Biderman (2005), o léxico de uma língua é um fenômeno deveras homogêneo, pois compreende itens que vão desde palavras monossilábicas até frases inteiras. Isto quer dizer que, dentro do conhecimento lexical, independentemente de ser enciclopédico ou cognitivo, há uma série de palavras que se diferenciam pela sua *extensão* e *sentido*. Por esta razão, Lewis (1993), em seus estudos sobre o léxico, defende que as *palavras polilexicais* são

[...] a categoria [lexical] mais confusa. Como palavras isoladas, elas são frequentemente encontradas em dicionários. Elas são relativamente pequenas – duas ou três palavras – podem pertencer a qualquer classe de palavras e o sentido do grupo como um todo pode variar de bastante evidente ou totalmente diferente das palavras que a compõem⁵. (LEWIS, 1993, p. 92, tradução nossa).

Desta forma, quando nos referimos à polilexicalidade como sendo uma das características definitórias das unidades fraseológicas, estamos nos reportando ao fato de que lidamos com itens do léxico que são compostos por mais de uma palavra, formando uma cadeia sintagmática, isto é, possuem uma *extensão* que pode ser longa ou curta. Uma extensão curta pode ser entendida ao mencionarmos a EI *saia justa*, cuja formação prevê o uso de duas palavras, ao passo que o provérbio *a cavalo dado não se olham os dentes* contempla uma extensão maior. Ao convocarmos o conceito de *sentido*, olhamos para a unidade de significação de estruturas polilexicais, ou seja, a EI e o provérbio acima possuem sentido bem definido socialmente.

Monteiro-Plantin (2012), assim, ressalta que a polilexicalidade é simultaneamente uma característica qualitativa e quantitativa. Quantitativa haja vista que são itens do léxico compostos por, no mínimo, duas unidades lexicais, ou seja, possuem uma extensão que, para a autora, pode ser bastante variável. Qualitativa uma vez são itens lexicais armazenados em nosso léxico mental como se possuíssem sentido unitário. Trataremos sobre estes supostos sentidos unitários mais adiante.

Por fim, a noção de polilexicalidade que ora defendemos é aquela que advoga em favor de itens do léxico compostos por mais de uma palavra e que possuem sentidos convencionados socialmente. Para este trabalho, ter o conceito de polilexicalidade bem definido se faz de extrema importância ao trazermos à tona, mais adiante, o que entendemos por idiomaticidade, uma vez que ambas as categorias andam lado a lado.

⁵[...] messiest [lexical] category. Like single words, these are frequently found in dictionaries. They are usually relatively short – two or three words – may belong to any word class, and the meaning of the whole group may range from immediate apparent or totally different from the component words.

3.1.2 Convencionalidade

A convencionalidade, dentre todas as demais características que compõem as unidades fraseológicas, é a que mais evidencia o caráter social imputado a estes itens do léxico. Assim como fora mencionado na justificativa deste trabalho, o traço convencional atribuído às expressões fixas foi crucial para que fossem excluídas das investigações linguísticas mais estruturalistas, pois estariam enraizadas na fala, ou seja, no uso social.

Tagnin (2013), de forma bastante didática, explica que o termo *convencional* pode ser entendido com base nas práticas sociais cotidianas, como quando, ao entrar em um elevador, cumprimentamos as pessoas que ali estão com um simples *bom dia* ou *olá*. Aqui, o convencional são as formas de agir perante determinadas situações e como esta situação molda nossa forma de agir. Segundo a autora,

Há expressões que são convencionais por estarem intimamente ligadas a um fato social e há outras em que o que é convencional é sua forma. Por exemplo, *Feliz Natal* é uma expressão convencional social, pois está ligada à comemoração do Natal, enquanto *mundos e fundos* é uma expressão convencional devido à sua forma, isto é, convencionou-se combinar os dois vocábulos *mundos* e *fundos* – e não *universos* e *profundidades*. (TAGNIN, 2013, p. 21).

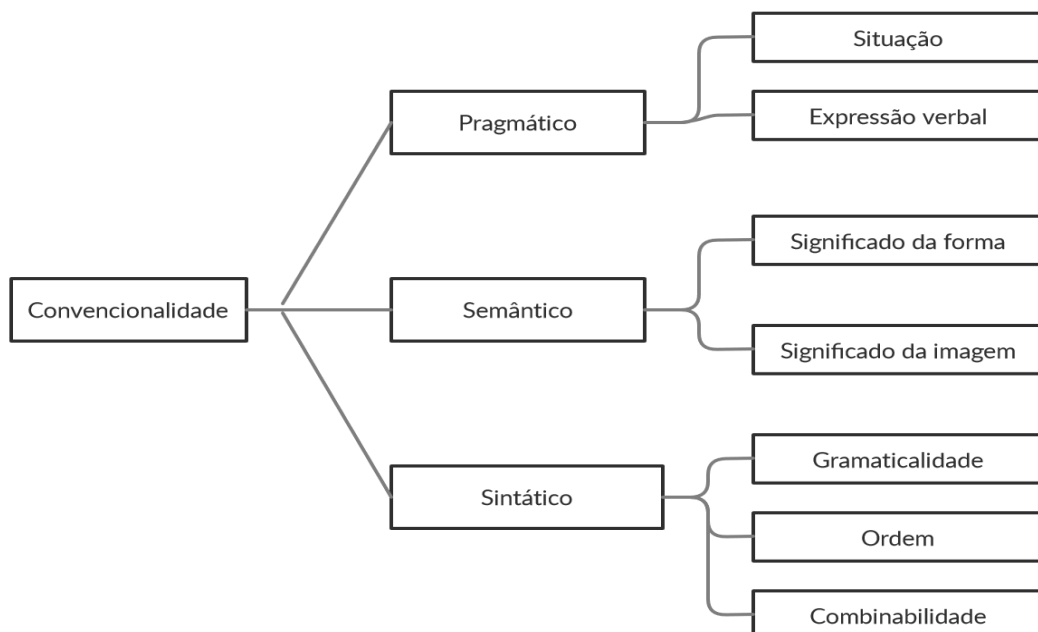
Em outras palavras, o que a autora classifica como expressões convencionais sociais são aquelas que se fazem importantes em contextos de fala específicos, ao passo que as expressões convencionais com base na forma são aquelas que, por motivações linguísticas e culturais nem sempre conhecidas, são utilizadas de uma maneira e não de outra, como é o caso de *mundos e fundos* e não *universos e profundidades**.

O posicionamento que nós adotamos em relação à convencionalidade não faz distinção de serem de cunho social ou de forma, pois cremos que as duas coisas estão intimamente ligadas. Além disso, pelo fato de as unidades fraseológicas serem itens do léxico que apresentam certa regularidade de uso e estão imbricadas em contextos discursivos diversos, muitas expressões se tornam tão frequentes que acabam sendo padronizadas ou estandardizadas pelo uso. Quanto mais convencional um dado fraseologismo se torna, como na *EI dor de cotovelo*, menos os falantes refletem sobre os motivos pelos quais uma expressão dessas passa a significar algo totalmente diferente do que poderíamos literalmente interpretar. Sobre este assunto, Ortiz (2014, p. 263) afirma que “A convencionalidade está ligada ao fato de o significado de uma expressão idiomática não [ser] previsível com base no conhecimento das regras sintáticas e semânticas de uma língua.”

Embora o trecho acima toque em questões concernentes à idiomaticidade, tema de que trataremos mais à frente, o que é válido destacar com base neste excerto é que muitos fraseologismos que transgridem certas regras sintáticas ou semânticas são amplamente difundidos no dia-a-dia da sociedade. Se observarmos o binômio *by and large* em língua inglesa, que significa *de forma geral*, notaremos que, do ponto de vista da norma, ele é agramatical haja vista que a conjunção *and* deve ligar, obrigatoriamente, dois elementos pertencentes à mesma classe de palavras. Na mesma direção, a sentença *Ele tem olho de peixe morto*, em que destacamos a EI *olho de peixe morto*, é semanticamente incoerente, pois não é humanamente possível uma pessoa possuir olhos de peixe. Estes dois exemplos servem para ilustrar que, embora detenham traços agramaticais, a convencionalidade respalda suas utilizações. Por esta razão, Vega-Moreno (2003) ressalta que a convencionalidade sempre virá acompanhada da arbitrariedade, isto é, nem sempre haverá explicação formal para dar conta de todos os fenômenos da fraseologia.

Tagnin (2013) classifica a convencionalidade conforme três níveis de análise linguística, quais sejam o sintático, o semântico e o pragmático. Observemos a figura 1 abaixo:

Figura 1 – Nível da convencionalidade



Fonte: Tagnin (2013, p. 27).

O primeiro nível é o pragmático, que orienta a escolha das unidades fraseológicas conforme os diferentes contextos enunciativos. Sobre contexto, reservamos uma seção para

discutir o que entendemos pelo termo e como nosso entendimento se diferencia das demais acepções empregadas em trabalhos anteriores sobre EI.

O segundo nível de análise linguística que Tagnin (2013) propôs é o nível semântico. Aqui, a autora problematiza que há uma gama infinita de unidades fraseológicas que são de natureza figurada, tais quais aquelas EI que apresentam traços metafóricos, como em *carregar a cruz*, que satisfaz à metáfora DIFICULDADES SÃO PESOS. Entretanto, quando falamos em *bater as botas*, o sentido é convencionalizado.

O terceiro nível, o sintático, elenca três subclassificações, sendo (i) a gramaticalidade, cuja discussão já fora feita anteriormente; (ii) a ordem, que é de natureza mais sintagmática, diz respeito à sequência em que os itens lexicais convencionais aparecem, como na expressão *cobras e lagartos*, e não *lagartos e cobras**. Em outras palavras, a ordem se relaciona com a forma na qual os elementos estão dispostos. Em alguns casos, como em *Eva e Adão*, a ordem não é um fator limitador, sendo assim possível encontrarmos *Adão e Eva*; e (iii) a combinabilidade, que configura a capacidade de elementos lexicais de coocorrerem, como em *triângulo amoroso*, e não *triângulo afetuoso**. Ou seja, a combinabilidade corresponde a toda a associação frequente e convencional de itens lexicais.

Assim, nosso trabalho será circundado pelos dois primeiros níveis de análise, quais sejam o pragmático e o semântico. Justificamos essa posição com base no pressuposto de que o texto, tomado como evento socialmente situado, logo de natureza pragmático-discursiva, nasce de uma construção de referentes, que se encontra em redes de associação de sentido. Em outras palavras, a característica pragmática das EI descrita acima só pode ser concebida em um contexto discursivo real, cujos sentidos são construídos no texto, no ato comunicativo, e estão em relação com outros referentes do mesmo texto.

Dito isso, a convencionalidade é consagrada no uso em sociedade a partir de práticas sociais que são comuns aos falantes de uma dada língua e que podem não obedecer às rígidas limitações da gramática normativa.

3.1.3 *Lexicalização*

A presente característica constitutiva das unidades fraseológicas, conhecida como lexicalização, fixação ou cristalização, diz respeito ao nível de rigidez que certas estruturas sintagmáticas manifestam, em uma perspectiva diacrônica, por serem constantemente utilizadas em sociedade. Assim, acreditamos que a lexicalização é um traço que sofre influências diretas da convencionalidade, isto é, a convenção linguística cria associações de

itens lexicais que se tornam consagradas pelo uso e transfiguram estes itens em estruturas, até certa medida, imutáveis.

Sobre a lexicalização, Xatara (1998a, p. 151) diz que ela é dada conforme

[...] a frequência de seu emprego pela comunidade dos falantes, em outras palavras, é a sua consagração pela tradição cultural que o cristaliza em um idioma, tornando-o estável em significação, o que possibilita sua transmissão às gerações seguintes e seu alto grau de codificabilidade.

Desta maneira, e respaldados pelo excerto acima, defendemos que a lexicalização se constitui como um *processo* que, sendo dependente das convenções linguísticas, transforma cadeias sintagmáticas livres em estruturas cristalizadas. Se pensarmos na forma como as línguas humanas evoluem, observaremos que mudanças são operadas em qualquer nível de análise linguística, seja em nível fonológico, mórfico ou semântico. Assim, para as unidades fraseológicas, não poderia ser diferente. A título de ilustração, a EI *esculpido em Carrara*, cuja motivação se dá com base em um tipo de mármore italiano chamado Carrara, que é utilizada para indicar que duas pessoas se parecem, sofreu uma série de mudanças ao longo de seu percurso histórico e, atualmente, é conhecida como *cagada e cuspada* e *cuspada e escarrada*. As alterações, que foram bastante radicais, mostram que até os fraseologismos são passíveis de mudança. No caso em destaque, manteve-se o sentido, mas a forma foi mudada.

Haja vista que concebemos a lexicalização como um processo que perpassa as estruturas livres até os sintagmas cristalizados, nós assumimos que ela tem de ser dada não de maneira dicotômica, opondo-se os sintagmas livres aos cristalizados, mas sim em um *continuum*, no qual podemos encontrar, em um extremo, estruturas livres e, no outro extremo, estruturas bastante cristalizadas.

Sendo a lexicalização realizada em um *continuum*, as estruturas linguísticas podem incidir sobre qualquer ponto dentro desta gradação e, para que possamos precisar em qual extremo da lexicalização um dado sintagma recai, devemos submeter a estrutura a alguns testes.

Monteiro-Plantin (2012) sugere que atentemos para os eixos sintagmático e paradigmático ao realizarmos testes de lexicalização. Para a autora, experimentações no âmbito sintagmático observariam as restrições quanto às flexões, nominalizações e passivizações. Em outras palavras, se almejarmos conhecer o quão cristalizada é a EI verbal *chover canivetes* sobre o prisma de análise sintagmático, testaríamos se as modificações *choveram canivetes*, *chuva de canivetes* e *canivetes foram chovidos** seriam opções possíveis. Por outro lado, os testes paradigmáticos muito nos diriam quanto às restrições sobre

comutação de termos e inserção de novos elementos, como em *canivetes chover** e *chover afiados canivetes**. Monteiro-Plantin (2012), com esse tipo de análise, intencionou esclarecer como as restrições nos planos sintagmático e paradigmático podem nos auxiliar a reconhecer estruturas altamente cristalizadas; isto é, caso uma unidade fraseológica, como o provérbio *nem tudo que reluz é ouro*, não seja suscetível às restrições já elencadas, será tachada como altamente lexicalizada.

Por fim, Biderman (2005, p. 747) reitera que

[...] 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.

Assim, ela reafirma que as combinatórias lexicais não são estruturas heterogêneas e uniformes; ou seja, elas estão dispostas em diferentes pontos dentro de um *continuum*. Além disso, Biderman (2005) nos mostra o papel dos falantes de uma língua no julgamento do nível de lexicalização de fraseologismos. A natureza destes itens lexicais é tão convencional e, por vezes, tão banal que estes indivíduos não refletem sobre seus graus de cristalização e, quando o fazem, não mantêm um posicionamento unânime a respeito de quais restrições se aplicam.

Por fim, sob nossa ótica, a característica da lexicalização abrange uma “Associação dos elementos constitutivos [de uma] unidade complexa que atinge um grau de coesão sintática e semântica.” (XATARA, 2014, p. 311). Julgamos apropriado ressaltar que o grau de cristalização muito revela sobre o tipo de unidade fraseológica em estudo e também dá muitos indícios sobre os lugares, dentro de uma sociedade, onde certo fraseologismo é utilizado. Tomemos como exemplo a colocação, em língua inglesa, *have a shower* e *take a shower*. Embora sendo ambas pertencentes à mesma língua, saber que uma se concretiza com o verbo *have* e a outra com o verbo *take* nos mostra que a primeira integra o conhecimento linguístico dos falantes de inglês britânico, ao passo que o segundo compõe o inglês americano.

3.1.4 Idiomaticidade

A idiomaticidade será a última característica das unidades fraseológicas de que trataremos em nossa fundamentação teórica. Assim como a lexicalização, ela apresenta natureza puramente gradual, ou seja, é dada em forma de *continuum*. Por ser dada ao longo de

uma escala, há concepções-chave que precisam ser desdobradas, quais sejam a opacidade, a transparência e a composicionalidade.

Inicialmente, gostaríamos de advertir que há diferentes teorias que versam sobre a idiomaticidade e sobre os conceitos de opacidade, transparência e composicionalidade. Ao longo desta apreciação, iremos construir nosso posicionamento e fomentar explicações a respeito desta tomada de posição teórica.

Sobre opacidade e transparência, Monteiro-Plantin (2012) e Tagnin (2013), que têm o mesmo ponto de vista sobre os fenômenos, afirmam que a relação existente entre ambas é de cunho semântico, em que transparência se aproxima do termo literal, e opaco, por sua vez, vai de encontro ao termo idiomático. Desta forma, quanto mais literal certa unidade fraseológica é, mais transparente ela será. Observemos o caso da colocação *primeiros socorros*, que é bastante comum em situações discursivas em que tenha ocorrido um acidente. Diríamos que tal estrutura é um exemplo transparente, pois o sentido do todo pode ser apreendido com base em uma leitura literal ou composicional⁶. Em outras palavras, caso desejássemos construir uma paráfrase em torno da colocação em tela, poderíamos dizer que *primeiros socorros* são os procedimentos de socorro mais importantes em situações de vida ou morte. Com isso, afirmamos que, conforme apresentam as autoras, a transparência de diversos tipos de fraseologismos está intimamente ligada à capacidade de interpretá-los de forma mais literal.

Na mesma corrente de pensamento, opacidade é tida como uma característica daqueles itens do léxico cujas interpretações abrangem uma gama maior de relações de sentido, necessitando, até certo ponto, de uma visada mais idiomática para que haja entendimento. Assim, ao pensarmos em *bater as botas*, pertencente à classe das EI, notaremos que uma leitura literal, embora possível em contextos específicos, não nos proveria de informações necessárias para que pudéssemos recuperar o seu sentido na sentença *Martin bateu as botas pela manhã após meses lutando contra o câncer*.

Não permitindo que realizemos uma leitura literal, ou mais literal, a opacidade se configura como um traço que exige que os sentidos sejam construídos, não a partir de uma relação direta entre os planos da expressão e do conteúdo, mas sim com base em uma associação entre conhecimentos prévios ou de mundo, às vezes metafóricos, e co(n)textuais.

Xatara (1998a, p. 150) explica que a opacidade se manifesta quando “Os componentes do sintagma não podem mais ser dissociados significando uma outra coisa, ou

⁶Reservaremos uma seção própria para toda a discussão relacionada à composicionalidade e à não-composicionalidade, nos moldes teóricos a que esta pesquisa está afiliada.

seja, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos.”

Com base no excerto acima, podemos problematizar três pontos, quais sejam (i) há uma suposta dicotomia entre os termos opacidade/transparência, (ii) caso uma unidade fraseológica seja julgada como opaca, sua compreensão não será realizada com base em uma leitura de seus elementos isoladamente, e (iii) uma vez que o sentido não adviria de uma análise semântica dos elementos que compõem o fraseologismo, outras questões sobre formas de desvendar a idiomaticidade seriam postas, como utilizando pistas contextuais e conhecimentos de mundo.

Ao afirmar que a opacidade ocorre quando a interpretação de dado fraseologismo decorre de maneira não-composicional unicamente, estamos também afirmando que se deva dicotomizar a opacidade e a transparência; isto é, ou a interpretação de *falar pelos cotovelos* é opaca (totalmente idiomática) ou transparente (totalmente literal). Assim como discutiremos na seção dedicada à apreciação sobre o tema da composicionalidade, há correntes teóricas tradicionais que advogam em favor de uma ilusória interpretação pura e rigidamente idiomática, não sendo assim exequível analisar fraseologismos com base em uma leitura de cunho composicional.

Sobre não poder haver uma leitura de cunho mais literal em itens lexicais mais idiomáticos, Gibbs e Colston (2007) dizem que itens idiomáticos apresentam diferentes níveis de saliência⁷ imbricados em seus elementos constitutivos. Afirmam também que “Muitas dessas frases [convencionais] parecem ser decomponíveis ou analisáveis a partir do significado de suas partes isoladas, contribuindo para o entendimento do significado figurado como um todo.”⁸ (GIBBS; COLSTON, 2007, p. 826, tradução nossa). Assim, em *falar pelos cotovelos*, seguindo a premissa de que os elementos que compõem os fraseologismos idiomáticos apresentam uma saliência e podem ser decomponíveis, observamos que o verbo *falar* está vinculado a seu sentido literal e que ajuda no entendimento da expressão como um todo. Em outras palavras, a saliência que o verbo *falar* denota auxilia na interpretação do sentido global.

⁷O termo *saliência* é uma característica do elemento, em uma EI, cujo sentido mais contribui para o entendimento da expressão como um todo. Se levarmos em consideração a EI *falar pelos cotovelos*, observaremos que a palavra com maior saliência é *falar*, haja vista que seu sentido mais literal auxilia na compreensão do sentido global da expressão.

⁸Many of these phrases appear to be decomposable or analyzable with the meanings of their parts contributing independently to their overall figurative meaning.

Para que possamos nos posicionar a respeito da possibilidade de uma interpretação mais literal de unidades fraseológicas mais opacas, precisaremos recorrer ao conceito de composicionalidade.

3.2 Composicionalidade

O estudo da composicionalidade está intimamente imbricado a investigações sobre linguagem figurada. Muito no campo da psicolinguística, com base em diversos experimentos, já foi desenvolvido para tentar abarcar as formas como indivíduos compreendem certas estruturas figuradas, entre elas as idiomáticas. Vega-Moreno (2003, p. 306, tradução nossa), ao se debruçar sobre a composicionalidade, ou analisabilidade, a define como “O grau no qual os conceitos constituintes, codificados pela sequência idiomática, podem ser usados para acessar pressuposições mentais que irão contribuir para calcular a interpretação desejada.”⁹

Desta forma, composicionalidade diz respeito a uma característica, dada em forma de *continuum*, que nos permite analisar o grau de opacidade ou transparência de certas estruturas linguísticas. Observem que este traço semântico, como dito no excerto acima, pode nos dar pistas sobre a forma como os indivíduos acessam e interpretam sequências idiomáticas. Em outras palavras, um estudo composicional nos permite não apenas analisar o grau de composicionalidade de unidades fraseológicas, mas também a forma como os sujeitos fazem sentido destas expressões.

Discorreremos abaixo sobre alguns posicionamentos teóricos que circundam o estudo da composicionalidade e das EI, sejam elas (i) uma abordagem mais tradicional do fenômeno que prega que toda interpretação das EI é não composicional. Este grupo acreditava que certas estruturas idiomáticas, como *falar pelos cotovelos*, eram cadeias sintagmáticas indecomponíveis, isto é, eram blocos lexicais de sentido único, cuja soma de seus elementos não ajudava na interpretação do sentido do todo; e (ii) uma abordagem mais composicional, na qual a forma idiomática é, de certa forma, motivada e que os elementos de uma cadeia idiomática são individualmente cruciais para a sua compreensão, ou seja, advoga-se que as EI são cadeias decomponíveis, na medida em que os seus elementos auxiliam na compreensão do todo.

⁹The degree to which the constituent concepts encoded by the idiom string can be used to access assumptions in memory which will contribute to the derivation of the intended interpretation.

A seguir, procederemos com a discussão das duas correntes teóricas que compõem o percurso histórico sobre a composicionalidade, a saber, a abordagem não-composicional e a abordagem composicional. Adicionalmente, traçaremos um paralelo entre essas duas vertentes e a referenciação, com o objetivo de mostrar como a característica da composicionalidade se torna compatível com uma análise referencial das EI.

3.2.1 Abordagem não-composicional

Entendemos a abordagem não-composicional como a forma mais tradicional de se conceber o fenômeno em questão. Swinney e Cutler (1979) afirmam que a não-composicionalidade é melhor entendida quando observamos

[...] uma estrutura de duas ou mais palavras no qual o sentido não é derivado do sentido das palavras em isolado que compõem a estrutura. Assim, o sentido idiomático de *bater as botas* tem pouco a ver com os sentidos de *bater* ou *botas*¹⁰. (SWINNEY; CUTLER, 1979, p. 523, tradução nossa).

Igualmente, Cacciari e Tabossi (1988, p. 668, tradução nossa) afirmam que, pelas lentes dos estudos não-composicionais, as EI

São caracterizadas como uma sequência de palavras cuja interpretação semântica não pode ser derivada composicionalmente da interpretação de suas partes. *Shoot the breeze*, por exemplo, não pode ser entendida juntando *shoot*, *the*, *breeze* da mesma forma que *eat the soup* pode¹¹.

Os excertos acima exprimem a natureza desta abordagem, qual seja a crença de que os sentidos não literais são totalmente arbitrários e imotivados. Se pensarmos na EI *chutar o pau da barraca*, seguindo esta linha de pensamento tradicional, chegaremos à conclusão de que esta sequência de palavras, tida em seu sentido idiomático, se configura como um bloco de sentido único, que não é passível de ser analisada com base nos sentidos de seus elementos em isolado. Glucksberg (1993) ressalta que, vistas por este prisma, as EI são equiparadas, em termos semânticos, à arbitrariedade existente entre as palavras do sistema linguístico e aquilo que denotam.

¹⁰[...] a string of two or more words for which meaning is not derived from the meanings of the individual words comprising that string. Thus, the idiomatic meaning of ‘kick the bucket’ has little to do with the meanings of either ‘kick’ or ‘bucket’.

¹¹Is characterized as a string of words whose semantic interpretation cannot be derived compositionally from the interpretation of its parts. “Shoot the breeze”, for instance, cannot be understood by putting together *shoot*, *the*, *breeze* in the same way which “eat the soup” can be understood.

Nesta abordagem, três principais hipóteses foram criadas para tentar comprovar que os sentidos idiomáticos são armazenados em blocos de significação em nosso léxico mental, sejam elas as hipóteses (i) da lista idiomática, (ii) da representação lexical, e (iii) do acesso direto.

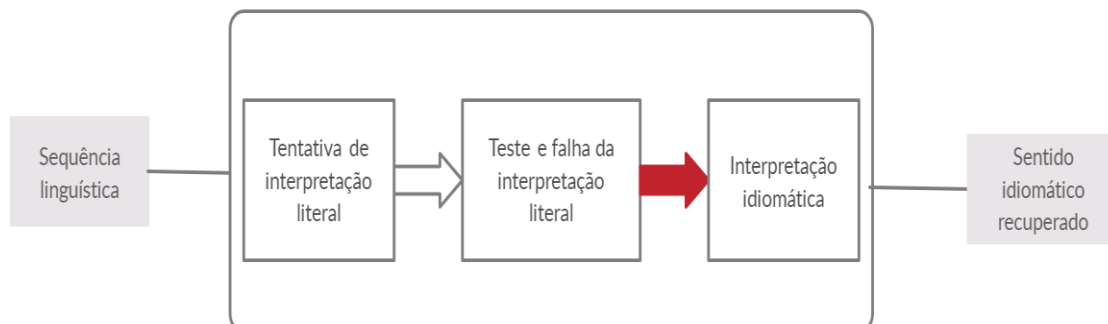
Daremos início com a **hipótese da lista idiomática**. Neste modelo, acreditava-se que todas as estruturas linguísticas idiomáticas e literais são armazenadas em partes distintas de nosso léxico mental. Assim, todas as sequências idiomáticas têm um local exclusivo, em nossa cognição, para serem estocadas, quando aprendidas, e recuperadas, quando utilizadas. Conforme esta hipótese, há um dispositivo, chamado de “modo idiomático”, que é crucial para que dada sequência seja classificada como idiomática ou não e, posteriormente, posta na lista à qual pertence.

O modo idiomático funciona como uma espécie de baliza que identifica se a compreensão deve ser literal ou idiomática. Para tal, assume-se que nossa cognição sempre buscará interpretar qualquer estrutura linguística de maneira literal. Caso esta interpretação literal não dê conta de construir os sentidos apropriados, o supracitado dispositivo é ativado e o sentido idiomático é recuperado da correspondente lista. Conforme Glucksberg (1993, p. 3, tradução nossa),

Expressões idiomáticas são representadas em uma lista idiomática mental, isto é, uma lexia idiomática que equivale a uma lexia comum mental. Os sentidos idiomáticos são procurados quando uma análise linguística [literal] falha em gerar um resultado interpretável. Quando a análise linguística falha, as pessoas passam a procurar na lista idiomática¹².

Assim, a hipótese da lista idiomática pode ser resumida na figura 2:

Figura 2 – Modo idiomático da hipótese da lista idiomática



Fonte: Elaborado pelo autor.

¹²Idioms are represented in a mental idiom list, that is, an idiom lexicon that parallels the mental word lexicon. Idiomatic meanings are sought when a linguistic analysis fails to yield an interpretable result. When linguistic analysis fails, people turn to a search of the idiom list.

Em conformidade com a figura 2, toda vez que nos deparamos com uma sequência linguística, a primeira coisa que intuitivamente tentamos fazer é constituir sentido a partir de uma leitura puramente literal. Uma vez esta hipótese de leitura não se confirmando, por uma série de restrições textuais, o modo idiomático (a seta vermelha) é ativado e buscará em nosso léxico mental o bloco de sentido em que se encaixe a sequência linguística em questão. Para que o modo idiomático encontre o sentido adequado à expressão, ele recorrerá à lista idiomática e, de lá, recuperará o sentido apropriado.

Sustentamos que esta hipótese da lista idiomática está compreendida na corrente não-composicional, uma vez que, após o modo idiomático entrar em ação, um sentido unitário correspondente à sequência idiomática é resgatado do nosso léxico mental, mais precisamente da parte do léxico cujos elementos listados são todos idiomáticos, e etiquetado a tal sequência. Ou seja, depois de percebermos que *saia justa*, em “hoje passei por uma *saia justa* no trabalho”, não satisfaz uma leitura literal, o sentido idiomático é recuperado como um todo e atribuído à expressão.

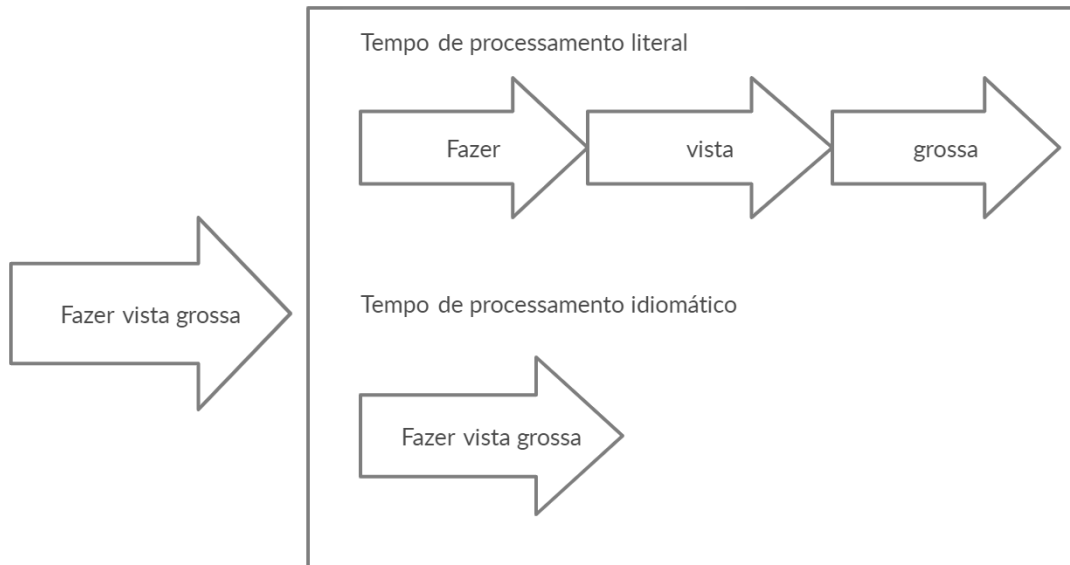
A segunda hipótese não-composicional de que trataremos é a da **representação lexical** que, de acordo com os seus idealizadores,

[...] sustenta que expressões idiomáticas são armazenadas e recuperadas do léxico da mesma forma que qualquer outra palavra. Desta forma, não existe lista idiomática especial nem modo especial de processamento compreendidos nesta hipótese. Pelo contrário, assume-se que o cálculo de ambos os sentidos – idiomático e literal – é iniciado simultaneamente quando na ocorrência da primeira palavra em uma sequência idiomática¹³. (SWINNEY; CUTLER, 1979, p. 525, tradução nossa).

Esta hipótese foi desenvolvida, de um lado, como forma de negação à hipótese da lista idiomática e de suas etapas de processamento (processamento literal > teste e falha > processamento idiomático) e, por outro lado, para propor que ambos os processamentos literal e idiomático ocorrem no mesmo momento, a partir da leitura da primeira palavra de uma sequência linguística. Observemos a figura 3:

¹³[...] holds that idioms are stored and retrieved from the lexicon in the same manner as any other word. Thus there is no special idiom list nor any special processing mode under this hypothesis. Rather, it is assumed that computation of both meanings – idiomatic and literal – is simultaneously initiated upon occurrence of the first word in the idiom string.

Figura 3 – Hipótese da representação lexical



Fonte: Elaborado pelo autor.

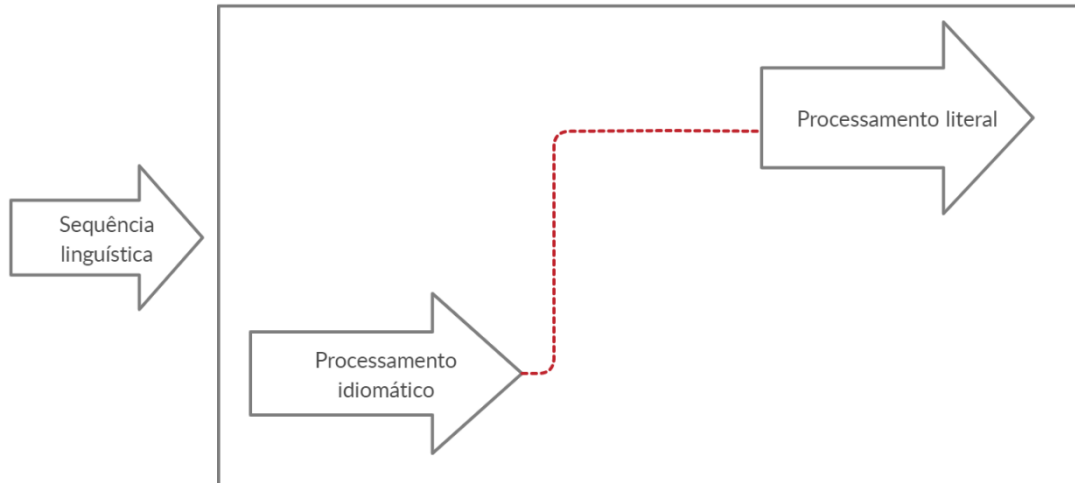
De acordo com a figura acima, quando em face da primeira palavra em qualquer estrutura linguística, no caso *fazer*, ambos os processamentos literal e idiomático serão ativados para recuperar o sentido, sendo unicamente diferenciados com base no tempo que levarão para construir significação. No caso da tentativa de uma leitura literal, realizaremos o processamento palavra por palavra, constituindo assim um percurso cognitivamente mais trabalhoso e custoso, ao passo que o processamento idiomático, por recuperar um sentido único (no caso *ignorar algo*), será mais rápido e mentalmente menos cansativo.

Assim, mesmo realizados simultaneamente, a leitura idiomática será dada anteriormente à leitura literal, por ser menos exaustiva e cognitivamente menos extenuante. Por compreender que o fenômeno idiomático é resgatado de nosso léxico mental em um bloco fechado de sentido, esta hipótese da representação lexical é englobada na corrente não-composicional.

A terceira hipótese não-composicional de que trataremos é a do **acesso direto**, proposta por Gibbs (1980), que foi pensada a partir da e em oposição à hipótese da representação lexical. Ambos os modelos partem do princípio de que o processamento idiomático sempre será finalizado, ou completado, anteriormente ao processamento literal, contudo eles diferem no momento em que são iniciados. Se pensarmos de acordo com a hipótese da representação lexical, ambas as leituras idiomática e literal começam simultaneamente a partir da primeira palavra de uma sequência linguística. Em contrapartida, na hipótese de acesso direto, o processamento idiomático inicia primeiro que o literal,

ocorrendo que, caso o contexto favoreça um entendimento idiomático, o processamento literal não chegará a acontecer.

Figura 4 – Hipótese de acesso direto



Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta forma, a tentativa de estabelecer sentido será sempre inicialmente embasada em uma leitura idiomática, na qual o significado será recuperado, em um único bloco de sentido do léxico mental. Aqui, entende-se que o processamento idiomático é, por natureza, menos cognitivamente trabalhoso haja vista que é munido de significação única, no qual não se deriva sentido das partes isoladas de qualquer sequência idiomática. Se o texto não confirmar as expectativas de uma leitura idiomática, o processamento literal entrará em cena e será mentalmente mais custoso.

Contudo, e bebendo dos estudos de Levorato (1993), refutamos uma análise idiomática puramente não-composicional por crermos que (i) admitir que há diferentes formas de processamento para sequências literais e idiomáticas vai contra o princípio de economia cognitiva; (ii) admitir que haja diferentes processamentos é pensar que há mecanismos (como o modo idiomático) que identificam se uma sequência é literal ou idiomática; (iii) há tanta linguagem figurada e idiomática nos discursos rotineiros que seria insensato afirmar que o processamento idiomático é especial; (iv) é possível encontrar níveis sutis de figuratividade em sequências literais, com é o caso da ironia; e (v) se as EI possuírem sentido fechado, isso equivale a dizer que seus sentidos são construídos antes de qualquer evento comunicativo.

Com isso, pensar em processamento idiomático como uma característica separada do processamento literal não é condizente com as teorias composicionais de análise das EI.

A seção que segue versará sobre a corrente teórica que advoga em favor de um estudo idiomático composicional, no qual as partes de uma estrutura idiomática podem auxiliar na compreensão do sentido global.

3.2.2 Abordagem composicional

A abordagem que ora dissertamos, conforme esclarece Vega-Moreno (2003), foi inicialmente desenvolvida como forma de romper com a maneira como as sequências idiomáticas eram estudadas pela abordagem não-composicional, cuja apreciação já fora tratada na seção anterior. De maneira genérica, os princípios de uma análise composicional são opostos ao pressuposto de que

Os sentidos das palavras são arbitrariamente estabelecidos na memória. Os sentidos das frases ou sentenças, entretanto, são derivados composicionalmente dos significados de seus elementos em individual e de suas estruturas sintáticas. Uma vez que os sentidos das expressões idiomáticas não podem ser derivados composicionalmente com base em estruturas morfossintáticas de uma língua, o consenso é que os sentidos idiomáticos também são arbitrariamente estabelecidos na memória¹⁴. (VEGA-MORENO, 2003, p. 304, tradução nossa).

Empreender uma análise composicional significa negar que os sentidos de estruturas idiomáticas sejam arbitrariamente armazenados em nosso léxico mental, ou seja, que não há motivações subjacentes às atribuições dos sentidos de combinatórias lexicais complexas. Do ponto de vista não-composicional, como já vimos, reconhece-se que estruturas idiomáticas são polilexicais e que tais sequências de palavras são semanticamente equivalentes a itens monolexicais, uma vez que são armazenados em blocos únicos de sentido.

Em contrapartida, partindo do prisma composicional, estruturas idiomáticas são potencialmente analisáveis com base nos elementos que as compõem, análise esta que, conforme Gibbs (1993), pode ser absolutamente realizada pelo prisma das metáforas. Em outras palavras, “Expressões idiomáticas são parcialmente composicionais e seus ricos sentidos figurados são motivados pelo conhecimento metafórico que as pessoas têm¹⁵”. (GIBBS, 1993, p. 74, tradução nossa).

¹⁴The meanings of words are arbitrarily stipulated in memory. The meanings of phrases and sentences, however, are derived compositionally from the meanings of their individual words and syntactic structure. Since the meanings of idioms cannot be derived compositionally by the morpho-syntactic rules of a language, the standard belief is that they too must be arbitrarily stipulated in memory.

¹⁵Idioms are partially compositional and their rich figurative meanings are motivated by the metaphorical knowledge people possess.

Desta maneira, se nos debruçarmos em uma análise da EI *tirar água do joelho* ancorados por uma análise não-composicional, seremos levados a dizer que ela significa *urinar*. Aqui, não há espaço para divagações sobre sua origem e motivações. Por outro lado, se optarmos por analisar tal expressão a partir de uma empreitada composicional, observaremos que ambos *tirar água* e *urinar* compartilham o traço semântico de liquidez e, além disso, são expressões verbais. Também podemos notar que *urinar* é nada mais que *tirar água* da bexiga. Assim, *tirar água* nos dá indícios do sentido que a expressão como um todo significa. Por outro lado, o elemento *joelho* é detentor de maior nível de opacidade, pois não auxilia no entendimento da EI.

Sobre este assunto, Gibbs (1993), e posteriormente Gibbs e Colston (2007), argumentam que, uma vez admitindo que o sentido das partes em isolado contribua para o entendimento do todo, há uma relação de saliência¹⁶ entre os elementos de uma sequência idiomática, saliência esta que está diretamente relacionada ao grau de idiomaticidade e literalidade dos itens lexicais que compõem uma EI. Se pensarmos no exemplo *tirar água do joelho*, perceberemos que os itens mais salientes são *tirar* e *água*, ao passo que *joelho* é menos proeminente, uma vez que sua semântica interna é opaca.

Com isso em mente, para este trabalho, entendemos 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 sentido¹⁷. (CACCIARI, 1993, p. 35, tradução nossa).

Ou, segundo Gibbs (1993, p. 64, tradução nossa)

Quando uma expressão idiomática é decomponível, os leitores podem atribuir sentidos individuais a suas partes individuais e rapidamente irão reconhecer como essas partes de sentido se combinam para formar a interpretação figurada da frase como um todo¹⁸.

¹⁶Adotamos o termo saliência de Gibbs (1993), o qual postula que quanto mais saliente uma palavra for dentro de uma EI, maior a probabilidade de esta palavra compartilhar o mesmo campo semântico do seu referente idiomático. No caso de *tirar água do joelho*, o termo água compartilha traços semânticos inerentes a *urinar*, pois ambos são líquidos.

¹⁷Parts 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.

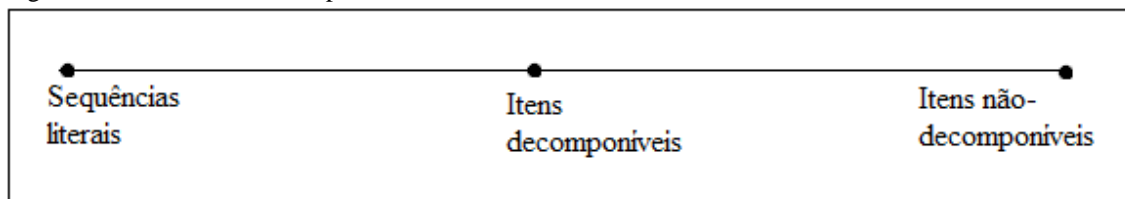
¹⁸When an idiom is decomposable readers can assign independent meanings to its individual parts and quickly will recognize how these meaningful parts combine to form the overall figurative interpretation of the phrase.

Assim, e amparados pelos estudos de Vega-Moreno (2003), os estudos composicionais assumem que há duas categorias de estruturas idiomáticas, sendo elas composicionais, ou decomponíveis, e não-composicionais, ou não-decomponíveis. Exemplo de EI decomponível é *tirar água do joelho*, na qual a soma dos sentidos dos elementos auxilia no entendimento global. Por outro lado, *pôr o preto no branco* é não-decomponível em termos de que o sentido dos elementos em isolado não contribui para o entendimento do todo.

Vale a pena ressaltar que, diferentemente das abordagens não-composicionais, que generalizavam esta característica para todas as sequências idiomáticas, a abordagem composicional entende que a não-composicionalidade existe, mas não é constitutiva de todos os elementos da classe.

Com isto em vistas, podemos dizer que os moldes de análise composicional defendem a existência do seguinte *continuum*:

Figura 5 – Continuum da composicionalidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na figura acima, observamos que a abordagem composicional admite que haja uma gradação, em termos semânticos, entre os itens polilexicais presentes em uma língua. O primeiro extremo desta escala são as sequências literais, cujo sentido é, *grosso modo*, uma direta relação entre a soma dos sentidos de suas partes constituintes. Exemplos de tal tipo de sequência são *escrever uma carta* e *ler um livro*.

No que tange aos itens decomponíveis, autores como Ortiz (2014) e Ribeiro (2011) defendem que a maior parte das sequências idiomáticas é englobada nesta classificação. Ilustremos este tipo de item lexical a partir de *lua sangrenta*, no qual o termo *lua* pode ser interpretado literalmente e o elemento *sangrenta* é motivado metaforicamente pela relação de cores avermelhadas entre a da lua durante os períodos de eclipse total e o sangue; esta EI, além da cor, é legitimada também por uma série de lendas urbanas que prenunciam o fim do mundo.

No outro extremo, os itens não-decomponíveis são aqueles que não permitem nenhum tipo de análise literal, como em *pôr o preto no branco*. Por esta razão, Gibbs (1993, p. 64, tradução nossa) afirma que

Uma análise estritamente composicional de expressões idiomáticas semanticamente não decomponíveis fornece pouca informação sobre os seus sentidos figurados. Assim, leitores ou ouvintes posteriormente terão que recuperar os sentidos diretamente fixados das frases não decomponíveis a partir do léxico mental¹⁹.

A este respeito, com base em Gibbs (1993), adotamos a posição contrária a essa suposta “recuperação de sentido” do léxico mental. Pensamos que, como os sentidos são construídos no texto, vale admitir que, quando em face de uma EI muito opaca e desconhecida, os indivíduos buscarão, nas redes referenciais, estabelecer o sentido que melhor se adéque ao contexto dado.

Glucksberg (1993), Titone e Connine (1999), Gibbs e Colston (2007) e Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011), assumindo uma visão mais radical a respeito do *continuum* exposto acima, defendem que a não-composicionalidade é característica constitutiva bastante rara de seqüências idiomáticas, uma vez que advogam em favor de uma análise que permita extrair sentido daquelas expressões tidas como muito opacas ou não-decomponíveis. Gibbs e Colston (2007, p. 826, tradução nossa) afirmam que

Estudos mostram 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. 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-analisáveis²⁰.

Em outras palavras, até seqüências idiomáticas muito opacas apresentam, mesmo que minimamente, algum traço semântico que possa ser derivado composicionalmente. Esta visão articula a semântica interna aos elementos de uma estrutura idiomática e ao grau de saliência que eles detêm.

¹⁹A strict compositional analysis of semantically nondecomposable idioms provides little information about the figurative meanings of these expressions. Consequently, readers or listeners subsequently might have to recover the directly stipulated meanings of nondecomposable phrases from the mental lexicon.

²⁰Research does show that 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 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.

Assim, levando em conta a discussão sobre EI, corroboramos a citação que segue no que diz respeito à forma como esses itens do léxico devam ser estudados.

O estudo acadêmico das expressões idiomáticas não pode mais se dar ao luxo de ver estas frases como uma classe homogênea de itens linguísticos que diferem da linguagem literal, da metáfora, [...]. A linguagem idiomática é surpreendentemente complexa e cada frase requer sua própria análise em termos de sua sintaxe, semântica, pragmática e de propriedades conceituais²¹. (GIBBS, 1993, p. 74, tradução nossa).

Se adotarmos a visão de que a linguagem idiomática deva ser estudada a partir de uma perspectiva semântico-pragmática, precisamos obrigatoriamente nos desvencilhar de uma abordagem de análise não-composicional, haja vista que os sentidos das EI, nessa vertente, (i) são estipulados na memória, armazenados como bloco de sentido único, (ii) não são construídos durante, mas sim sistematizada antes da situação de comunicação, e (iii) não criam relações de sentido com outros elementos linguísticos, a julgar pelo fato de se constituírem como sentido fechado em si. Por essas três razões, e considerando uma visão semântico-pragmática, uma abordagem não-composicional para o estudo das EI constitui um quadro teórico incompatível com a proposta adotada para esse trabalho de tese.

Por outro lado, se levarmos em consideração as relações de sentido entre os elementos linguísticos presentes no texto, isto é, as redes referenciais que articulam a criação de sentidos, idiomáticos ou não, estamos diretamente nos filiando a uma perspectiva composicional do estudo de EI. Autores como Cain, Towse, Knight (2009) e Cacciari e Levorato (1988) sugerem que o contexto fornece “pistas” e “indícios” para que os sentidos das EI sejam apreendidos, e que as ambiguidades sejam desfeitas. Entretanto, os mesmos autores falharam em desenvolver a ideia de que essas pistas ou indícios presentes nos textos não só auxiliam no entendimento da EI, como também constroem o seu sentido, o seu referente. Possivelmente, essa falha se deve ao fato de tais autores, sem uma reflexão acerca da amplitude do termo ‘contexto’, terem-no considerado em seu sentido *stricto sensu*, como uma ferramenta fabricável, com sentido fechado, e aplicável *in loco*. O contexto, para eles, não constrói os referentes textuais porque os sentidos do texto, na perspectiva adotada, já estão consolidados *per se*, requerendo unicamente que os sujeitos, participantes de suas pesquisas, estabeleçam conexões entre as EI e as pistas pré-fabricadas. Os sentidos dos textos

²¹The scholarly study of idioms no longer can afford to view these phrases as a homogeneous class of linguistic items that differ from literal language, that differ from metaphor [...]. Idiomatic language is remarkably complex and each phrase demands its own analysis in terms of its syntactic, semantic, pragmatic, and conceptual properties.

empregados nas pesquisas desses autores já possuem direcionamentos estabelecidos *a priori*, podendo eles favorecer uma leitura idiomática ou literal de uma sequência de palavras.

Uma abordagem composicional, de fato, permite uma articulação entre os sentidos expressos no texto e os sentidos convencionados das EI, já que existe um intercruzamento entre os elementos que compõem o sentido interno das EI e o contexto no qual estão imersas. Se pensarmos na sequência sintagmática *bicho-do-mato*, que possui um referente literal e um idiomático, aferindo uma perspectiva que leve em conta uma análise semântica da EI, observaremos tanto o nível de composicionalidade da EI, como a familiaridade que certo indivíduo possui em relação a ela. Quando trazemos à tona a questão da familiaridade, estamos diretamente estabelecendo uma ponte entre a característica convencional das EI, proveniente da Fraseologia, e o fato de que a construção de referentes mobiliza ativamente vários tipos de conhecimento, como o enciclopédico, o sócio-histórico e o cognitivo, para citar alguns, sendo eles princípios para a descrição de um contexto oriundo da LT.

Dito dessa forma, essa análise semântica sempre será dependente do uso contextual, haja vista que a EI precisa sempre ser atualizada discursivamente para que venha a ter um referente. Só poderemos julgar o nível de composicionalidade, por exemplo, se considerarmos, em dado contexto, que certa cadeia sintagmática é idiomática, e não literal. Assim, por querermos articular uma análise semântica das EI, que leva em conta toda a discussão apresentada nessa seção, e um contexto, levando-se em conta fatores contextuais reais e não pré-fabricados, realizar uma pesquisa de cunho semântico-pragmático significa considerar que o texto e seus referentes, inclusive os idiomáticos, sejam constituídos no evento comunicativo.

3.3 Aquisição de expressões idiomáticas

Este capítulo, que consideramos central em nossa proposta de pesquisa de doutorado, versa sobre algumas importantes considerações sobre a maneira como crianças compreendem sentidos idiomáticos. Observemos que as informações que apresentaremos durante esta seção figuram tanto nos objetivos como no desenho metodológico desta tese.

Sobre o processo de aquisição de estruturas idiomáticas, Cacciari (1993, p. 43, tradução nossa) argumenta que “Por muitos anos, a visão predominante era de que crianças até a adolescência eram incapazes de entender expressões idiomáticas²²”. Com isso,

²²For many years, the predominant view was that children up to the teenage years were unable to understand idiomatic expressions.

consensualmente acreditava-se que tais itens do léxico eram compreendidos exclusivamente na fase adulta, tomando por base a crença de que indivíduos adultos já foram expostos, em contextos comunicativos bastante informativos, a diversos tipos de EI, por repetidas vezes, o que lhes permitia adquiri-las e acrescê-las aos seus arcabouços linguísticos.

Assim, uma das diferenças centrais entre o processamento de EI por crianças e adultos recai no fato de que as crianças lançam mão de menos ECI do que os adultos. Levorato (1993) diz que as crianças, especialmente as mais jovens, utilizam unicamente estratégias literais de compreensão, como em associações de decodificação de palavras, ao passo que adultos têm a seu dispor habilidades para (i) verificar o domínio semântico, envolvendo relações paradigmáticas e sintagmáticas; (ii) reconhecer sentidos polissêmicos e relações de sentido entre conceitos parecidos, (iii) perceber diferentes usos figurativos de uma palavra/expressão; (iv) processar grandes porções de texto para dirimir ambiguidades; e (v) usar novas expressões com base em modificações sintáticas e lexicais. Retornaremos a essa discussão na seção sobre as ECI a seguir.

Naturalmente, e amparados pelas pesquisas de Cacciari (1993), Levorato (1993) e Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011), o juízo que hoje temos sobre a compreensão idiomática prevê que

A compreensão idiomática, da mesma forma que a compreensão metafórica, e proverbial se desenvolvem 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 adolescentes²³. (VULCHANOVA; VULCHANOV; STANKOVA, 2011, p. 208, tradução nossa).

O excerto acima afirma que a compreensão idiomática, de forma abrangente, é processual e aflora na infância, desenvolvendo-se até a fase adulta. Desta maneira, há alguns fatores que impulsionam este desenvolvimento, como o auxílio de um contexto altamente informativo e a frequência em que aparecem envoltas em contexto.

Levorato (1993), Cacciari e Levorato (1989) e Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011) dizem que, e de forma consistente com nosso entendimento das características da fraseologia, as EI são dependentes de um contexto discursivo, que é social e cultural, logo pragmáticas por natureza. Assim como trata das fórmulas de rotina, Gibbs (1993) ressalta que a maneira de se cumprimentar o outro é altamente convencionalizada

²³Idiom 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.

culturalmente, como quando se utiliza *como você está?* ou *você já comeu?* para atingir o mesmo propósito comunicativo, qual seja, perguntar ao outro sobre seu bem-estar.

Por isso, pelo fato de as EI serem convencionalizadas em sociedade, seria infundado afirmar que ambos os processos de aquisição e aprendizado idiomáticos são feitos de forma dissociada de um contexto discursivo.

Sobre o assunto, Levorato (1993, p. 105, tradução nossa) destaca que o contexto contém características fortemente relevantes para a compreensão idiomática, 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 apropriado²⁴.

De fato, se admitirmos o contexto como uma ferramenta fundamental para a compreensão de EI, que propicia a construção de hipóteses acerca dos sentidos idiomáticos e que possibilita a criação de inferências, estamos também afirmando que o referente desses itens idiomáticos é um construto sociocognitivo, na medida em que as relações semânticas são articuladas em processos de negociação de sentido.

Levorato (1993) revelou que crianças demonstram maior compreensão destes itens lexicais quando em face de EI imersas em um contexto. O estudo mostrou também que as crianças conseguem, dependendo da idade, identificar se dada estrutura é idiomática ou literal.

Cacciari e Levorato (1989) apontam quatro motivos centrais que justificam o fato de as crianças demorarem um pouco para adquirir competência linguística suficiente para compreender EI, os quais se apoiam no fato de que (i) os adultos tendem a evitar o uso de EI quando interagem com crianças; (ii) as crianças têm que desvincular o sentido da forma linguística; (iii) a compreensão idiomática requer das crianças uma reorganização de seu repertório linguístico que, muitas vezes, não é muito extenso; e (iv) EI geralmente expressam sentidos abstratos que as crianças, naturalmente, têm dificuldade de entender.

Pesquisas realizadas por Cacciari (1993) e Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011) apontam que o período crítico para compreensão idiomática inicia por volta dos 6-7 anos de idade. Aqui, as crianças começam a perceber que certas estruturas linguísticas são “especiais”, na medida em que precisam abstrair sentidos não necessariamente expressos por tais estruturas. Pensemos no exemplo da tirinha a seguir, na qual podemos encontrar a EI *vai*

²⁴[...] provides background information for an hypothesis about the idiom's meaning, it aids the memory search for information that could serve to define the figurative meaning, and it provides the material for the appropriate inferential processes.

ser se eu estou lá na esquina. Inicialmente, amparados pelo contexto, percebemos que tal estrutura idiomática fora utilizada em uma situação discursiva na qual um dos personagens, chateado com o colega, profere essa EI como forma de encerrar o assunto. Contudo, por desconhecimento do seu sentido ou, segundo Fillmore (1979), por ser um falante ingênuo, o amigo interpreta a EI literalmente, ocasionando assim a comicidade da tirinha.

Figura 6 – EI vai ser se eu estou na esquina



Fonte: Cebolinha (1987).

Além disso, a construção do entendimento idiomático é dada, também, por meio de levantamento de hipóteses e quebra de expectativas. Em outras palavras, em uma situação real, a criança que ouvisse essa EI e percebesse que não há nada na esquina, começaria a perceber a idiomaticidade de certas estruturas.

O período entre 10-11 anos é visto como o estágio em que a compreensão idiomática se aproxima da compreensão de um indivíduo adulto. Com isso em mente, em nossa pesquisa de doutorado, intencionamos trabalhar com crianças no intervalo entre 6-11 anos de idade por ser o período referendado pelos trabalhos dos autores supracitados.

Xatara (2016, p. 136), sobre o processo de aquisição de unidades fraseológicas, diz que

[...] quanto mais idade tem o interlocutor, mais tempo de exposição à língua ele terá e, portanto, conhecerá mais fraseologismos. (Por isso crianças, adolescentes e adultos têm mais dificuldades para entender muitos fraseologismos, mesmo em língua materna). [E] quanto mais estudo e leituras tem o interlocutor, mais é encurtado seu caminho para se expor à língua e, portanto, mais cedo conhecerá um bom número de fraseologismos.

A literatura apresentada até o momento é consistente com a classificação proposta por Levorato (1993) sobre o desenvolvimento da competência idiomática. Para a autora, o processo de aquisição obedece a cinco níveis cognitivos, sendo eles dados em forma de *continuum*.

O nível 1 “É caracterizado por uma prevalência em aplicar uma estratégia literal no processamento de um texto ou discurso.²⁵” (LEVORATO, 1993, p. 120, tradução nossa). Indivíduos até seis anos de idade estão inclusos neste nível. Aqui, pelo fato de estas crianças efetivarem um processamento puramente literal a todas as sequências linguísticas, literais e idiomáticas, somos levados a afirmar que este nível é pautado nas seguintes tendências, (i) em construir qualquer sentido com base na soma do sentido de todos os elementos de uma sequência linguística; (ii) em realizar uma análise linguística superficial, e (iii) em considerar exclusivamente os sentidos concretos, em oposição aos abstratos, de uma expressão. Observemos que o nível 1 é o mais básico e comporta crianças com pouco ou nenhum conhecimento acerca de idiomaticidade.

O nível 2 “É caracterizado pelo importante fato de a criança poder agora transcender as estratégias puramente literais e um uso da língua puramente referencial²⁶ e

²⁵[...] is characterized by a prevailing tendency to apply a literal strategy in the processing of text or discourse.

²⁶Referencial, nessa acepção, diz respeito à terminologia clássica cuja natureza era unicamente de etiquetagem do objeto referido ao objeto no mundo real.

literal.²⁷” (LEVORATO, 1993, p. 120, tradução nossa). Acredita-se que crianças entre sete e oito anos se encaixam neste nível. A autora argumenta que é a partir deste nível que as crianças começam a realizar associações de sentido moderadas por um contexto. Ao chegarem ao nível 2, elas passam a formular hipóteses acerca do sentido de certas expressões tomando por base o contexto que as circunda.

Crianças pertencentes ao nível 2 também começam a ser capazes de empreender analogias, podendo ser de forma metafórica, e expandir certos sentidos a referentes distintos. Sobre esse assunto, se uma criança proferir “Um jumento é como um cavalo”, ela atribuirá valores semânticos de um espécime conhecido a outros, tomando por base certas características prototípicas de um cavalo.

O nível 3 “É caracterizado pela descoberta da natureza arbitrária da língua, que leva as crianças a perceberem que a linguagem nem sempre precisa ser literal.²⁸” (LEVORATO, 1993, p. 121, tradução nossa). Conforme apresentado pela autora, crianças entre nove e dez anos estão englobadas neste nível. Aqui, os indivíduos possuem uma intuição de que nem sempre o sentido de certas estruturas linguísticas depende estritamente de sua forma²⁹. Acredita-se que é a partir do nível 3 que as crianças tomam consciência da existência da linguagem idiomática.

No nível 4, as crianças já apresentam um nível cognitivo robusto que lhes permite “Relacionar expressões a informações e conceitos já adquiridos e tantas outras expressões convencionais adquiridas, como expressões idiomáticas.³⁰” (LEVORATO, 1993, p. 122, tradução nossa). A autora argumenta que, diferentemente do que ocorre nos níveis 2 e 3, que são altamente dependentes de um contexto, o nível 4 é influenciado pelo grau de familiaridade de certas expressões. Em outras palavras, crianças pertencentes a este nível conseguem identificar sequências idiomáticas com base nos seus conhecimentos linguísticos. Entretanto, embora as identifiquem como estruturas com sentido diferenciado, não são capazes de realizar quaisquer modificações sintáticas ou lexicais.

Por fim, o nível 5 pode ser entendido como o nível em que os indivíduos possuem habilidades metalinguísticas que lhes permitem

²⁷Is 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.

²⁸Is 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.

²⁹Cacciari e Levorato (1989) dizem que esta intuição de que a linguagem nem sempre é literal caracteriza o começo do *estado de transição*, no qual as crianças começam a desenvolver a noção de idiomatidade.

³⁰Link expressions to information and concepts already acquired and so may acquire conventionalized expressions such as idioms.

[...] decompor uma expressão idiomática conforme suas partes e realizar inferências semânticas sobre elas; compreender expressões idiomáticas mesmo quando elas sofrem substituições lexicais ou sintáticas e variações lexicais; gerar novas expressões idiomáticas com base em variações sintáticas e lexicais em expressões já existentes.³¹ (LEVORATO, 1993, p. 122, tradução nossa).

Isto é, indivíduos no nível 5 possuem uma competência linguística de um adulto, pelas razões já discutidas neste capítulo. Afirmamos que estes sujeitos articulam conhecimentos metalinguísticos, uma vez que são capazes de operar modificações lexicais, sintáticas e semânticas em EI de forma consciente, criando efeitos de sentido que atendam a objetivos enunciativos específicos.

Tendo exposto nosso entendimento acerca das EI, tanto no concernente à suas características definitórias, tais como composicionalidade, convencionalidade, lexicalização e polilexicalidade, e ao seu processo de aquisição e compreensão, passemos para a próxima seção que se debruçará sobre alguns entrecruzamentos com a referenciação, objeto de estudo contido na área da LT. A nossa justificativa em utilizar esse referencial teórico se apoia na maneira como as investigações no âmbito fraseológico, mais especificamente sobre as EI, vêm progredindo ao longo do tempo.

Se considerarmos as pesquisas pioneiras sobre aquisição e compreensão de EI, de cunho não-composicional, os estudos sobre esses fraseologismos estavam embasados em uma perspectiva estritamente descontextualizada e, de certa forma, dicionarizada. Se observarmos as publicações de Swinney e Cutler (1979) e Schweigert (1986), unicamente interessava aos pesquisadores investigar se os participantes de suas pesquisas “conheciam” o sentido das EI, em uma relação de um para um, isto é, X (*bater as botas*) significa Y (*morrer*), sendo Y uma resposta encontrada em qualquer dicionário. Além disso, haja vista que os sentidos das EI eram entendidos como blocos de sentido único, sem escopo para interpretações ou análises semânticas, as condições de uso nas quais essas unidades fraseológicas estariam envolvidas nada interessavam para essa perspectiva.

Posteriormente, observamos uma tendência dos trabalhos em EI em adotarem a perspectiva de que muitas EI podem (e devem) ser submetidas a análises nas quais seus elementos constituintes desempenham um papel fundamental no entendimento do sentido global, conhecida como composicional. Aqui, começou-se a explorar a semântica interna das EI. Contudo, as pesquisas realizadas nessa primeira fase dos estudos composicionais traziam consigo o mesmo entendimento de que as EI poderiam ser estudadas *in loco*, fora de um

³¹[...] 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.

contexto. Esse movimento pode ser constatado em Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011), Cacciari e Tabossi (1988) e Gibbs, Nandini e Cutting (1989). Interessava, para os autores citados, entender como os participantes de suas pesquisas percebiam os graus de idiomaticidade de algumas EI, sem estarem imersas em um contexto. Dizemos que esses autores se voltaram para o estudo de uma *análise semântica* das EI, porém realizada em si, sem assistência de um contexto.

Em seguida, e admitindo que as EI são mais bem compreendidas em um ambiente rico em pistas linguísticas, uma nova era nas pesquisas sobre o assunto surgiu. Assim, passou-se a reconhecer a importância do contexto como elemento que “[...] fornece pistas para [acessar] o significado apropriado e para o entendimento de que, sob certas circunstâncias, a relação entre o significado e a forma superficial é diferente do que a interpretação literal sugere.³²” (CACCIARI; LEVORATO, 1988, p. 390). Entretanto, nessa perspectiva, o termo *contexto* era sinônimo de *narrative biased towards idiomatic interpretation* Cacciari e Levorato (1988), *supportive story context* Nippold e Rudzinski (1993), *story context, short story* e *informative context* Levorato e Cacciari (1999), *supportive story* e *story context* Cain, Towse e Knight (2009), *idiomatically biasing context* e *story context* Nippold e Martin (1989) e *idiomatic context, idiomatic and literal stories* e *rich informational environment* Levorato e Cacciari (1992). Em outras palavras, embora esses autores reconhecessem sua vital importância para a compreensão idiomática, eles operacionalizavam pesquisas sobre contexto, só que fora de um contexto. Essas pesquisas investiam em textos pré-fabricados, muitas vezes curtos, desconexos de qualquer situação comunicacional, e tendenciosos para uma interpretação idiomática ou literal, a depender dos objetivos da pesquisa. Não podemos negar que esse período deu início às pesquisas embasadas no *uso do contexto*, porém ele era insipiente e restrito.

Em nossa tese de doutorado, negamos uma visão não-composicional e nos filiamos a perspectiva composicional para o estudo das EI. Contudo, entendemos o texto como manifestação da comunicação humana e que todos os elementos nele presentes formam uma rede interconectada de sentidos, nos quais se inserem também os idiomáticos. Com o fito de fundamentarmos esse avanço que nosso trabalho representa para o escopo teórico sobre EI, iremos relacioná-lo com os pressupostos da LT, mais especificamente com a referência, conforme seção a seguir.

³²[...] the context, the relationship between the meaning and surface form is different from what the literal interpretation suggests

3.4 Linguística textual e referenciação

A presente seção pretende abordar alguns pressupostos de base da LT e, nela contida, os processos textuais da referenciação. Para que possamos cumprir esta tarefa, nos reportaremos aos estudos de Koch (1989, 2004, 2005, 2006), Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2005, 2006), Teixeira (2010), Pinheiro (2012), Cortez e Koch (2013), Custódio Filho e Silva (2013), Cavalcante (2014) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

A partir do arrazoado que será apresentado, intencionamos apontar as categorias da LT e, mais propriamente, da referenciação que utilizaremos em nossa análise de dados.

3.4.1 A referenciação e os objetos de discurso

A referenciação como um fenômeno textual, da forma como hoje a concebemos, ganhou destaque dentro dos estudos sobre coesão, pois é um dos processos de textualização que auxilia na construção do sentido do texto. Koch (1989) ressalta que a coesão é aquela atrelada à semântica textual que lida com os sentidos que compõem um texto. A própria autora afirma que, e tomando por base Halliday e Hasan, a *referência*³³ se constitui como um dos processos que conspiram a favor da construção de sentido do texto.

Contudo, antes de discorrermos sobre os processos de referenciação, necessitamos situar este fenômeno em uma esfera teórica que transcenda os limites impostos pelo cotexto, ou superfície textual. Uma vez definindo esta tarefa, precisamos também apresentar nosso entendimento a respeito do que autores como Koch (2004), Marcuschi (2006), e Pinheiro (2012), entre outros, assumem como objetos de discurso.

Quando os processos de “se referir a algo” tomaram corpo dentro dos estudos sobre a linguagem, acreditava-se que as entidades textuais faziam referência, necessariamente, a outras entidades presentes no texto que, por sua vez, refletiam de forma fidedigna os objetos do mundo real. Partindo deste ponto de vista, a *referência* seria de natureza cotextual, uma vez que os processos referenciais investigados apontariam para outros elementos presentes no próprio texto. Essa preocupação com o caráter remissivo das expressões referenciais fez surgirem os conceitos mais primitivos de *anáfora* e *catáfora*. Além disso, consoante Marcuschi (2005), o processo de *referência* era pautado em uma relação entre elementos A e B, sendo o elemento A indispensável na superfície textual para que o elemento B ocorresse.

³³Embora tenhamos utilizado este termo, este trabalho se afilia aos estudos mais recentes da LT que adotam o termo *referenciação*. Nas próximas páginas, explicaremos o motivo de tal distinção.

O processo de *referência* tinha, em sua essência, um caráter de etiquetagem dos objetos do mundo real, ou seja, para cada referente textual, haveria um objeto que correspondesse a ele no mundo das coisas. Esse entendimento sustenta o pressuposto de que o texto é uma entidade materializada *a priori* na realidade. Posto de outra forma, os referentes “[...] são objetos do mundo e a atividade de referi-los é um processo de designação extensional.” (MARCUSCHI, 2006, p. 7).

Em oposição ao modelo clássico a partir do qual os estudos sobre referencialização se desenvolveram, e este é o posicionamento em que nosso estudo se encontra circunscrito,

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”. (TEIXEIRA, 2010, p. 129).

Em outros termos, a visão que adotamos para este objeto de estudo não se limita a uma análise cotextual, em que os elementos estão todos dispostos na superfície do texto e em relações diretas e claras entre si. Bem pelo contrário, assim como trataremos a seguir, defendemos que o estudo da *referencialização* é de cunho não apenas cotextual, mas contextual, sendo o texto sócio-histórica e cognitivamente situado. Por esse motivo, como havíamos discutido em seções anteriores, nossa escolha em adotar a LT como pilar deste trabalho se fundamenta no fato de concebermos o texto como enunciado completo contextualmente situado, no qual todos os seus elementos, incluindo as EI, possuem sentidos negociados que englobam tanto as informações presentes no cotexto, aquelas explicitadas na superfície, sejam verbais ou imagéticas, quanto aquelas inferíveis a partir dele.

Para nós, e conforme assumem autores como Koch (2004, 2005) e Marcuschi (2005, 2006), para citar alguns, a adoção do termo *referencialização* em detrimento do uso do termo cunhado pela literatura clássica sobre o assunto, a saber, *referência*, exprime a mudança de posicionamento teórico que nega todo e qualquer ideal de representação do mundo através da verbalização de referentes linguísticos, como é o caso da etiquetagem do mundo real, e se afilia a um pensamento que pressupõe o texto como uma entidade construída discursivamente com base em fatores sociais, históricos e cognitivos. Além do mais, o termo *referencialização* “[...] salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes de um texto.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 27).

Lima e Feltes (2013, p. 32) dizem que a referenciação “[...] descarta uma visão cartográfica do mundo, as categorias não são dadas *a priori*, numa perfeita relação de correspondência com os objetos mundanos, mas construídas *no e pelo* discurso.”

Outra distinção que devemos elucidar diz respeito à diferença entre ‘objetos do discurso’ e ‘objetos de discurso’, discussão esta que é evidenciada em Marcuschi (2006). O autor chama atenção para o fato de que muitos estudiosos da área, como é o caso de Teixeira (2010), utilizam ambos os termos indiscriminadamente. Entretanto, ao esclarecer que os ‘objetos de discurso’ são “gerados na produção discursiva, na enunciação, no processo linguístico”, sendo desta maneira puramente discursivos, apoiamo-nos no uso deste termo, que reflete, com mais precisão, a linha teórica na qual estamos inseridos.

Dito isso, durante todo o trabalho que segue, salvo os casos em que utilizaremos citações, lançaremos mão dos termos *referenciação* e *objetos de discurso* para descrever os processos referenciais sobre os quais ora discorremos.

Uma vez assumindo que os objetos de discurso não ocorrem anteriormente à criação do texto, devemos admitir que eles são instaurados discursivamente na medida em que este texto se desenvolve e, por conta disso, são dinâmicos. Conceber que os objetos de discurso são dinâmicos implicaria em dizer que eles são condicionados por fatores de naturezas diversas, como por condições socioculturais, históricas e cognitivas dos interlocutores.

O primeiro passo que tomaremos para construir o conceito de objetos de discurso é admitir que “[...] não pré-existem ao discurso como tal, mas são construídos no seu interior.” (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 174). Sendo construtos atualizados sempre durante a interação comunicativa, abordaremos e definiremos o conceito em questão com base no viés cognitivo, sociocultural e histórico. Ressaltamos que estas três maneiras de observar os objetos de discurso são indissociáveis, estando unicamente seccionadas no nosso estudo para fins didáticos.

Analisados a partir do ponto de vista cognitivo, como fazem Koch (2004) e Pinheiro (2012), os objetos de discurso são entidades mentais compartilhadas pelos interlocutores em determinadas situações enunciativas, de forma que ambos os sujeitos envolvidos julgam tal objeto como conhecido. Assim,

Um objeto de discurso é construído na memória textual dos enunciadores geralmente por meio de um nome próprio ou de uma forma nominal, e, assim, preenche um nóculo, ou seja, passa a ter um endereço cognitivo, de modo a ficar em foco e disponível para retomadas ou remissões. (PINHEIRO, 2012, p. 795).

O excerto acima é consistente com as três operações cognitivas que um objeto de discurso perpassa quando elaborado textualmente, de acordo com Koch (2004), a saber *construção, reconstrução e desfocagem*.

A primeira operação é análoga ao termo *introdução referencial*, de que trataremos mais adiante. Aqui, um elemento textual é introduzido no discurso e fica disponível, na memória dos interlocutores, para ser futuramente modificado. A autora nomeia de saliência essa disponibilidade que o objeto de discurso tem de ser convocado novamente à memória de trabalho. Ao ser introduzido, o objeto ocupa a posição de um nóculo discursivo, que lhe permite tanto ser desenvolvido textualmente quanto ser ignorado. Chamamos a atenção para o fato de que o tratamento dado ao objeto de discurso é intrinsecamente motivado pelos objetivos enunciativos, isto é, caso o interlocutor veja necessidade de reativar um referente, este o fará, haja vista que ele já é cognitivamente compartilhado e conhecido.

A segunda operação, chamada de *reconstrução*, ocorre quando um objeto de discurso, ocupante de determinado nóculo textual, atuante na memória operacional, é recorrentemente e oportunamente convocado e modificado pelos interlocutores, sendo imbuído de novas significações.

A terceira operação, *desfocagem*, acontece quando um objeto de discurso é retirado da posição de destaque na trama textual, ficando suspenso até que os interlocutores o coloquem novamente em posição focal.

Koch e Marcuschi (1998) ilustram que a referenciação é também uma atividade cognitiva, apoiados na sentença que lê *O casal discutia acaloradamente. Observando-o a distância, dir-se-ia que ele discordava*. Só somos capazes de recuperar o referente, que é *o homem*, a partir de uma série de inferências, como ao pensar que o casal é supostamente composto de um homem e uma mulher. O referente *homem* não está cotextualmente explícito na sentença, mas é recuperável cognitivamente a partir de relações de significado.

O ponto de vista sociocultural e histórico, assim como argumentam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), moldam a maneira como os objetos de discurso são cognitivamente desenvolvidos. Segundo os autores, “A bagagem cognitiva de um indivíduo é de natureza sociocultural, pois os conhecimentos são adquiridos a partir das informações e das experiências, ou seja, a partir da imersão do sujeito no mundo.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 41).

Os estudos mais recentes sobre referenciação, assim como pudemos observar até então, são sustentados por dois pilares igualmente importantes, quais sejam o sociocognitivo e o discursivo. Ambos são indissociáveis e atuam mutuamente para a construção dos objetos de

discurso. Esse pressuposto é consistente com nosso entendimento acerca da compreensão e aprendizado de EI, no qual falantes mais velhos são mais competentes no uso e na reconstrução dos sentidos de sequências idiomáticas, por terem uma bagagem linguística mais robusta, tendo sido expostos a mais contextos discursivos que lhes possibilitaram desenvolver um maior leque de ECI.

Utilizamos o termo *objeto de discurso* até o presente momento para dar relevo a algumas de suas características puramente discursivas. No entanto, nos desvencilharemos deste termo e adotaremos uma nomenclatura tradicional de *referente* que, assim como defende Cavalcante (2011, p. 15),

São 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.

Para finalizar esta seção, explicaremos os três princípios basilares da referenciação salientados por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), conforme elencados abaixo.

O primeiro deles é que *a referenciação é uma (re)elaboração da realidade*. Neste pressuposto, argumenta-se que o texto jamais poderá ser pensado como um fruto da realidade e que os objetos do mundo não são expressos textualmente de forma imutável. Bem pelo contrário, a realidade é construída na medida em que as situações de interação ocorrem. Tal premissa é validada ao dizermos que um mesmo objeto do mundo pode ser interpretado de muitas formas diferentes e pode agregar valores distintos, mediante as experiências únicas de cada interlocutor.

Observemos os dois comentários abaixo que versam sobre os ambulantes da praia de Porto de Galinhas, em Pernambuco. Os comentários foram retirados de uma mesma postagem no Facebook, do perfil *Fatos Desconhecidos*, acessível a partir do link <http://bit.ly/2DowzDG>.

J. R. Lugar incrível e preços acessíveis! No caso dos ambulantes são “chatos”, mas são educados ao menos, mesmo que você não fecha algum tipo de passeio ou vendas com eles, eles dão todas as informações possíveis!

G. C. Porto de Galinhas só é bonito, pq o lugar é horrível. Vendedores sem educação, a cada passo que vc dar eles te perseguem, praia horrível, cheia de algas e ouriços. Meu namorado pisou em um ouriço e foi o fim do nosso passeio. Não recomendo a ninguém, tive uma péssima experiência. (PORTO..., 2018).

A representação cognitiva, fundamentada nas experiências de vida dos indivíduos acima expostos, que J. R. e G. C. possuem do mesmo objeto, qual seja, os ambulantes da referida praia, é totalmente antagônica. Enquanto para J. R. os vendedores são educados e “legais”, para G. C. eles são mal-educados e “inconvenientes”.

Este exemplo nos mostra que a realidade é arquitetada textualmente e que a maneira como os indivíduos constroem seu discurso, a partir da escolha de termos linguísticos específicos, pode ser feita de formas bastante distintas.

O segundo princípio a que ora nos reportamos foi intitulado *a referenciação resulta de uma negociação*. Sobre este ponto, os autores destacam que

Quando produzem e compreendem textos, os sujeitos participam ativamente da interação de modo que estão sempre negociando os sentidos construídos. O processo é amplamente dinâmico, porque permite modificações com o desenrolar das ações. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 35).

Por assumirmos que a construção textual, e conseqüentemente a dos referentes que compõem a trama do texto, é um processo de natureza compartilhada e sujeito a alterações conforme os actantes interagem e argumentam, amparados por seus conhecimentos de mundo, que são únicos, nada mais sensato do que admitir que eles modificam os referentes, atribuindo-lhes valores e avaliações, que serão contestadas, aceitas ou refutadas. Se voltarmos ao exemplo da postagem do Facebook sobre os ambulantes de Porto de Galinhas, notaremos que o teor argumentativo de ambos os comentários exprime diferentes posicionamentos que estão em embate. Podemos dizer que a negociação de sentido floresce quando as ressignificações tomam corpo e criam uma rede de embate entre os argumentos.

A negociação de sentido está presente no âmbito da linguagem como um componente vital para que a comunicação ocorra, uma vez que, ao interagir, estamos sempre em processo de manifestação de pontos de vista³⁴, de negociação de sentidos e de recategorização de referentes.

Para que o locutor consiga expressar seu ponto de vista, este ajusta seu texto, de forma que atenda a seus propósitos comunicativos, para que ele seja considerado coerente e pertinente. Além disso, ele atribui valores aos referentes no intuito de argumentar em relação

³⁴Sobre a construção do ponto de vista, ou PDV, Cortez e Koch (2013) afirmam que ela apresenta sinais de alteridade, no sentido de que, ao se manifestar dialogicamente, pode exprimir representações do enunciador em relação a si mesmo, constituindo um processo que chamam de autodiálogo, ou representações do enunciador em relação aos outros, compondo o processo de heterodiálogo. Ao expressar seu PDV, o enunciador exterioriza tudo aquilo que deseja fazer perceber sobre um conteúdo, sendo assim, naturalmente subjetivo.

a eles. Na ótica do destinatário, ele necessita interpretar a mensagem e julgar se concorda ou não com ela e com a forma como os referentes foram construídos.

O terceiro princípio é que *a referenciação é um processo sociocognitivo*. Embora já tenhamos discorrido sobre ele anteriormente, precisamos salientar que todo processo referencial é de cunho cognitivo e pressupõe uma relação entre o desenvolvimento do conhecer, em sua acepção mental, e as experiências culturais. Em outros termos, o nosso saber é moldado pelas nossas experiências culturais e isto não é difícil de ser comprovado. No Brasil, por exemplo, o arrotado é estigmatizado como sinal de falta de educação, principalmente se ocorrer em lugares com um fluxo constante de pessoas, como em bares e restaurantes, isso porque nossa cultura convencionou o arrotado desta maneira. Isso vale dizer que nossa representação mental do arrotado *poderá* sempre ser construída negativamente. Em contrapartida, o mesmo gesto pode ser sinal de saúde e boa educação na China. Este exemplo nos mostra que nossas construções cognitivas são fortemente dependentes da cultura em que estamos envolvidos.

Para finalizarmos esta seção, reiteramos que a referenciação é uma “Construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 43).

A próxima seção elencará as relações entre contexto, da forma como concebemos o termo, em consonância com a LT, e a compreensão de EI.

3.4.2 Contexto e LT

A relevância de dedicarmos uma seção exclusiva para a definição de contexto surge da necessidade de ancorá-la em uma perspectiva mais textual e que leve em conta diversos outros fatores para além do que é expresso cotextualmente.

Contexto, partindo do ponto de vista clássico das pesquisas sobre EI realizadas até então, é definido como um conjunto de palavras, que pode variar em sua extensão, cumprindo o papel de auxiliar um entendimento idiomático ou literal de dada expressão. Em sua totalidade, o termo em discussão é um construto fabricado antes de qualquer interação comunicativa, que já possui um dado direcionamento argumentativo, pensado antes da interação. Todos os contextos, nessa perspectiva, são simulacros de texto para fins de experimentação em testes de compreensão.

Assim, contexto, por esse ângulo, é termo sinônimo a *narrative biased towards idiomatic interpretation* Cacciari e Levorato (1988), *supportive story context* Nippold e Rudzinski (1993), *story context, short story e informative context* Levorato e Cacciari (1999), *supportive story e story context* Cain, Towse e Knight (2009), *idiomatically biasing context e story context* Nippold e Martin (1989) e *idiomatic context, idiomatic and literal stories e rich informational environment* Levorato e Cacciari (1992). Exemplo de contextos provenientes dessa aceção pode ser observado na figura 7.

Figura 7 – Exemplo clássico de contexto

<i>Idiom: to be left out in the cold</i>
<i>Context story: Mr. Evans announced that Karen had been chosen to play the lead in the school play. All of her friends were very jealous because they had wanted the part. At lunchtime Karen's friends went and sat at another table and didn't leave any space for her. Karen had to go and sit at a different table. Karen felt that she had been left out in the cold.</i>
<i>Question and options for idiom context absent and idiom context present conditions:</i> What does it mean when someone says "to be left out in the cold"? A. To make friends jealous (contextually plausible). B. To sit by an open window (literal). C. to be ignored (idiomatic). D. To keep friends waiting (contextually implausible).

Fonte: Cain, Towse e Knight (2009, p. 285).

Conforme podemos observar na figura 7, os próprios autores decidiram utilizar o termo *story context* para o excerto no qual a EI se encontra inserida. Aqui, optou-se por um contexto curto que direcionasse o entendimento da expressão *to be left out in the cold* para o sentido literal ou idiomático, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Contudo, nossa visão acerca de contexto não envolve só elementos cotextuais, ou seja, elementos que estão na superfície do texto. Negamos, igualmente, que texto seja uma ferramenta orquestrada para seu uso em testes de compreensão. Para a perspectiva que ora adotamos, contexto “[...] decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 71). Sendo assim, a construção de um texto coerente e, conseqüentemente, que abarque um contexto nos moldes propostos, precisa mobilizar uma série de conhecimentos para além do linguístico. Trataremos de cada um em isolado para fins didáticos, haja vistas que todos os conhecimentos são indissociáveis.

O primeiro conhecimento que a noção de contexto integra é o linguístico que, em conformidade com Koch e Travaglia (2015, p. 71), contempla elementos que “[...] servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto

de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõe o texto, etc.”

Dito de outra forma, o conhecimento linguístico articula outros subtipos de conhecimentos, como o lexical e o gramatical, por exemplo. Ao pensarmos no primeiro, incluem-se no escopo todas as questões referentes à escolha lexical e, portanto, a ativação de referentes. Sobre os conhecimentos de natureza gramatical, mobilizam-se as relações de sentido embasadas por elos coesivos. Além disso, como o excerto acima sugere, podemos vislumbrar a orientação discursiva com base nesse tipo de conhecimento. Uma articulação entre esse tipo de conhecimento e o estudo das EI é mediada pelas intenções de quem elabora um enunciado em fazer uso de um item lexical que exprima, assim como defende Xatara (1995), uma ideia de maneira pitoresca.

Nos trabalhos que compunham a noção clássica do termo “contexto”, alicerçavam-se unicamente os conhecimentos léxico-gramaticais com vista a “persuadir” o leitor a formar um entendimento literal ou idiomático de dada expressão, assim como está exposto na figura 7.

Entretanto, adotamos a perspectiva de que os conhecimentos de mundo e os conhecimentos compartilhados, assim como Koch (2016) e Koch e Travaglia (2015) os definem, são basilares no ato de construção de um contexto que leve em consideração além do que está expresso no cotexto. Sobre ambos os tipos de conhecimento acima mencionados, reservamos uma seção exclusiva para tratar sobre suas características, localizada na nossa apreciação acerca das ECI, qual seja 3.5.

Assim, somos de comum acordo que, para que possamos falar em contexto, ele precisa mobilizar conhecimentos que são de natureza léxico-gramatical, enciclopédica e compartilhada. E, além disso, o contexto

[...] depende não só de características textuais, como também características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica. (KOCH, 2016, p. 35).

Sendo assim, uma noção de contexto clássica que não relacione o texto aos conhecimentos que lhe são intrínsecos, ignorando suas funções comunicativas e intencionais, falha em construir relações de referentes e, mais do que isso, em construir um universo coerente, tanto para quem ocupa a função de emissor, como para quem ocupa a de receptor.

Vale lembrar também que, na perspectiva que adotamos, todos esses conhecimentos são realizados *durante* o ato comunicativo, e não *antes* dele. Isso significa

dizer que não concebemos a ideia de que o contexto seja algo pré-fabricado e subserviente a intenções puramente experimentais.

A próxima seção tratará das ECI que, sendo de cunho pragmático, estão em conformidade com o fato de o texto, em nossa perspectiva, ser um construto desenvolvido ao longo da leitura e que leva em conta diversos fatores. Explanaremos sobre essas estratégias à luz de Wray, Bell e Jones (2016), os quais elencam nove mecanismos de compreensão idiomática.

3.5 Estratégias de compreensão idiomática

Para discorrermos sobre as ECI, tomaremos por base Wray, Bell e Jones (2016), que, em seu estudo sobre a forma como falantes nativos e não-nativos do inglês compreendiam EI a partir de experimentos nos quais os participantes necessitavam discorrer sobre a expressão testada, apresentaram o quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias de compreensão idiomática

Estratégias	Explicação
C	Utilizar o contexto para compreender o sentido.
LT	Fazer menção a um item lexical na EI como desconhecido, ou cujo item possui um sentido diferente do conhecido.
A	Reconhecer o sentido da EI por meio de analogias.
L	Realizar links conceituais com base no léxico da EI.
P	Realizar conexões fonológicas com umas das palavras da EI.
M	Criar ou estender uma metáfora.
GP	Comentar sobre gramática, semântica, pragmática ou outro mecanismo para identificar o sentido.
DK	Desistir de compreender o sentido da EI.
TR	Traduzir a EI de outra língua.
BGK	Utilizar o conhecimento de mundo para compreender a EI.
IMG	Fazer uso de imagens como forma de identificar o sentido de uma EI.

Fonte: Adaptado de Wray, Bell e Jones (2016).

O quadro 1 é uma versão adaptada de Wray, Bell e Jones (2016). Isso significa dizer que algumas das estratégias por nós adotadas não são exatamente idênticas às cunhadas pelas autoras do estudo, haja vista que elas não tinham uma perspectiva mais textual para o estudo das EI. A título de exemplificação, a estratégia C, que afirma analisar os processos contextuais, na verdade só abarca o que está expresso no cotexto. Além disso, as estratégias

BGK e IMG foram adicionadas por nós, uma vez que, além de entendermos que o leitor lança mão de seu conhecimento de mundo durante o processo de compreensão, também observamos como as imagens, à luz da GDV, auxiliam no processo de compreensão idiomática. Entretanto, todas as estratégias descritas no quadro servem como pistas para que o leitor consiga recuperar os referentes de dada EI.

3.5.1 Utilização do contexto

Wray, Bell e Jones (2016), ao descrever a estratégia em tela, se ocupou unicamente com os processos que ocorrem no cotexto. Entretanto, optamos por alargar esse conceito e discutir sobre os processos referenciais que comporão nossa análise de dados, quais sejam a *introdução referencial* e as *anáforas*. Mas, antes de nos aprofundarmos nestes dois processos, discorreremos brevemente sobre uma característica muito importante dos referentes, nomeadamente a *recategorização*.

Sobre esta característica, Custódio Filho e Silva (2013, p. 63) dizem que a recategorização “Está intimamente ligada ao teor argumentativo do texto. As expressões recategorizadoras podem explicitar o posicionamento do locutor ou a forma como este estabelece o posicionamento de outros enunciadores presentes no texto.”

Na mesma linha de pensamento, Koch e Marcuschi (1998, p. 180) declaram que “A nova expressão que o retoma acresce (enxerta, introduz) novos conhecimentos ou atributos (numa espécie de predicação) sem que isto atinja a referenciação como tal, mas sim o sentido e a orientação da referenciação.”

Uma vez que o texto é uma tessitura que comporta diversos processos cognitivos, a recategorização é uma das características que permite que um indivíduo exprima seu ponto de vista, nos moldes de Cortez e Koch (2013), e delineie sua sequência argumentativa. Observemos a notícia 1, que trata da cantora Anitta, retirada do sítio eletrônico *Pure People* (BARROS, 2018), disponível no link <http://bit.ly/2FL1tEB>.

(1) **Intérprete do hit 'Vai Malandra' vai exibir visual no Carnaval e manter até abril.**

Garota-propaganda de uma marca de cosméticos, Anitta faturou cachê de R\$ 300 mil para passar por uma transformação radical e ficar loira. O novo cabelo foi aprovado pela cantora e ela até ganhou um apelido carinhoso do marido, Thiago Magalhães, que gosta de seus looks esportivos. Em entrevista ao "TV Fama", a ela recordou a reação do empresário após ver a mudança. "Achou diferente. Mas ele fala que eu to linda de qualquer jeito e tá tudo certo", brincou a famosa, que vai exibir as madeixas no Carnaval e manter até abril.

O texto acima se desenvolve em torno de Anitta que, conforme o texto avança, constrói uma série de representações para este referente. Inicialmente, o texto apresenta, ou inaugura, o referente a partir da expressão referencial³⁵ *Intérprete do hit 'Vai Malandra'*. Tomando por base uma série de conhecimentos socioculturais, sabe-se que a música em questão é uma produção em parceria com o cantor brasileiro MC Zaac e o *rapper* norte americano Maejor que alcançou sucesso em dezembro do ano de 2017. Com isso em mente, a primeira categorização, isto é, a adesão de conhecimentos e valores a um determinado referente, é construída. Essa representação, de cunho cognitivo, ajuda o leitor a realizar algumas inferências com vista à construção do referente, como Anitta sendo uma cantora e que canta em português, por exemplo.

A segunda expressão referencial que o texto exhibe é *Garota-propaganda de uma marca de cosméticos*, o que nos ajuda a sistematizar outros conhecimentos, como o fato de que o referente, além de cantora, aparece em anúncios publicitários, impressos ou televisivos, pertinentes a produtos de beleza. Com isso, acrescentam-se valores ao referente Anitta, como o fato de ela ser famosa, que permitem recategorizações.

Observemos que, a cada novo uso de uma expressão referencial, novas informações são agregadas ao referente em tela, auxiliando o leitor a formar um conjunto de representações a respeito deste.

Para além das formas referenciais apontadas acima, encontramos também *a cantora* e *a famosa*, que novamente recategorizam Anitta e cumprem a função de confirmar as inferências realizadas.

Consideramos, com base em Lima e Feltes (2013, p. 37), o fenômeno da recategorização como um processo de construção referencial não linear, uma vez que sua

³⁵Em conformidade com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), expressão referencial é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no *cotexto*), a representação de um referente.

configuração demonstra “Um movimento de circularidade que passa tanto pela superfície do texto quanto pelo seu entorno sociocognitivo”. Se retornarmos ao exemplo (1), da cantora Anitta, constataremos que o processo de construção referencial, ou seja, a adição de novas informações sobre referente de maneira que o leitor possa reconstruí-lo mentalmente, não é feito de forma linear, haja vista que (i) o texto é inaugurado pela forma nominal *Intérprete do hit 'Vai Malandra'*, e não pela expressão referencial Anitta, tornando assim o processo de construção referencial primordialmente inferencial de início; e (ii) as últimas formas nominais empregadas, a dizer *a cantora* e *a famosa*, retomam características que são inferíveis a partir de *Intérprete do hit 'Vai Malandra'* e *Garota-propaganda de uma marca de cosméticos*, apontando assim a ciclicidade desta construção referencial.

Para encerramos essa nossa breve apreciação sobre o fenômeno da recategorização, defendemos e adotamos a perspectiva de Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2006) e Teixeira (2010), na qual afirmam que os referentes são, antes de tudo, entidades dinâmicas e evolutivas, uma vez que

[...] a cada referência, um novo espaço mental é aberto, permitindo a construção da significação textual. Cada item lexical leva à ativação ou construção de um conhecimento diferente no decorrer do discurso, visto que são associadas informações textuais novas a cada passagem. Dessa forma, pode-se dizer que, mesmo quando o termo é repetido, há uma nova referência, já que, na realidade, nesse caso, também diferentes espaços mentais são abertos. (TEIXEIRA, 2010, p. 138).

Em outras palavras, a recategorização permite que os referentes sejam acrescidos de novas significações na medida em que vão compondo a tessitura textual. Todo esse processo de atribuição de características, introduzindo novas ou modificando-as, está vinculado aos objetivos discursivos e à forma como um sujeito deseja moldar sua argumentação.

Esgotado nosso arrazoado sobre recategorização, passemos agora para o primeiro processo referencial de que trataremos em nossa tese de doutorado, a *introdução referencial*. Esta, assim como muitos outros objetos de estudo dentro da LT, passou por diversas reformulações conceituais até os dias atuais, sendo a princípio definida como uma categoria rígida. Observemos o excerto abaixo, que busca delinear o processo em discussão.

“Falaremos de introdução referencial apenas quando um objeto for considerado novo no cotexto e não tiver sido engatilhado por nenhuma entidade, atributo ou evento expresso no texto.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 58).

Conforme assinalado acima, a introdução referencial cumpriria o propósito de inaugurar, ou estrear, novos referentes no texto e de “[...] ter um endereço cognitivo na memória do interlocutor.” (KOCH, 2004, p. 33). Partindo desta perspectiva, analisemos parte de um artigo retirado do site *Macworld*, disponível em <http://bit.ly/2Dp3NTt>.

(2) Como o novo iPhone X se encaixa nos ideais de design da Apple.

Aparelho mostra empresa atingindo objetivo que tinha desde 2007: "criar um iPhone que fosse todo tela – um objeto físico que desaparece na experiência".

O exemplo (2), que discute o lançamento do novo iPhone X, instaura a introdução referencial com a utilização do sintagma nominal *iPhone X* logo no título do artigo, isto é, cria um endereço mental na memória do leitor e estreia o referente. Aqui, nesta lógica, acreditava-se que a escolha de tal item lexical serve a função única e exclusiva de introduzir o assunto a ser abordado, haja vista que não havia sido engatilhado anteriormente por nenhum outro referente.

Sustenta-se também, sob este prisma, que as demais expressões referenciais, como *aparelho*, *um iPhone* e *um objeto físico*, são as que possuem valor argumentativo e que operam conforme elementos recategorizantes.

Contudo, assumimos o panorama de que a introdução referencial vai muito mais além do que uma simples inauguração cotextual de uma expressão referencial e que é isenta de conteúdos de significado. Corroboramos o que dizem Custódio Filho e Silva (2013, p. 75) ao asseverarem que “A ação de introduzir um referente no discurso pode não se restringir a simplesmente colocar em evidência um objeto que passará por transformações; a transformação já se percebe na própria inauguração do referente.”

Tendo em vista o excerto acima, somos de comum acordo que qualquer expressão referencial introdutória já é eivada de sentidos. Se voltarmos à notícia sobre Anitta, observaremos que a expressão introdutória utilizada pelo autor do texto não foi *Anitta*, mas sim *Intérprete do hit 'Vai Malandra'*. Possivelmente, a escolha deste sintagma nominal foi realizada com o objetivo de criar efeitos de sentidos e, além disso, lançar mão da música em destaque para atrair a atenção do leitor. Assim, ao se valer do uso da introdução em tela, o leitor só poderá identificar o referente caso já saiba, com base em seus conhecimentos de mundo, que Anitta é a cantora da música *Vai Malandro*, feito de forma inferencial, ou caso avance na leitura do texto para conseguir recuperar o referente.

A escolha lexical e a subjetividade desta escolha se constituem como outro fator que advoga em favor dessa visão mais ampla de introdução referencial. Apoiados pelos estudos de Cortez e Koch (2013), a escolha lexical exprime toda a subjetividade dos interlocutores no ato enunciativo. A escolha da palavra mais adequada é subordinada pelos fins a que elas se destinam, isto é, se houve a necessidade de estrear o referente a partir do uso da expressão *Intérprete do hit 'Vai Malandra'*, no texto concernente à Anitta, significa dizer que o autor preferiu se valer do título da canção para, possivelmente, atrair os leitores e, desta maneira, ressignificar o referente.

O próximo processo referencial a que iremos nos reportar foi nomeado de *remissivas* por Koch (1989), sendo esta categoria seccionada em *gramaticais* e *lexicais*. Embora nosso objetivo se realize com base em uma análise das remissivas lexicais, iniciaremos este processo referencial explicitando também algumas características das formas gramaticais. Decidimos trazer esse aporte teórico sobre elos coesivos pois, muito embora se ancorem em uma perspectiva mais lexical e não sejam o foco de nosso trabalho, nos ajudaram a explicar algumas das ocorrências encontradas no *corpus* de nossa tese.

As remissivas gramaticais, por sua vez, se subdividem em *remissivas gramaticais presas* e *livres*, sendo as primeiras mais bem representadas pelos artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos e numerais ordinais e cardinais, isto é, compreendidas dentro do paradigma dos determinantes. Já as formas livres, que levam este nome por não carecerem de acompanhar um nome, são aquelas englobadas pelos pronomes pessoais e pronomes substantivos em geral. Exemplos (3) e (4) ilustram ocorrências de formas presas e livres, respectivamente.

- (3) **Joana** vendeu a casa. Depois que **seus** pais morreram num acidente, ela não quis continuar vivendo lá.
- (4) **As crianças** estão viajando. **Elas** só voltarão no final do mês.

Com base nos exemplos acima, podemos dizer que o caso (3) apresenta a forma remissiva presa *seus*, pois está acompanhando o nome *pais* dentro de um sintagma nominal, realizando referência cotextual direta à *Joana*. Em contrapartida, o caso (4) utiliza a forma livre *elas*, haja vista que tal remissiva substitui o sintagma nominal e aponta para o referente *as crianças*.

Partindo para as formas remissivas lexicais, conforme explicitada por Koch (1989, p. 48), afirma-se que são aquelas que “Além de trazerem instruções de conexão, possuem um

significado extensional, ou seja, designam referentes extralinguísticos.” Dito de outra maneira, e abstraindo-se a aceção tradicional de referência como um processo extensional e etiquetador, as remissivas lexicais se constituem como portadoras de sentidos. Vide o exemplo (5).

- (5) **Reagan** perdeu a batalha no Congresso. **O presidente dos Estados Unidos** vem sofrendo sucessivas derrotas políticas.

Assim como exposto no caso (5), além de retomar o referente *Reagan*, a forma lexical apresenta mais características, como o fato de o referente ser também o presidente dos Estados Unidos. Desta maneira, as formas remissivas lexicais são detentoras de significação, que promovem predicções de características sobre o objeto em discussão.

Segundo Cavalcante (2014, p. 57), que adota a nomenclatura proposta por Koch (1989), a diferença entre ambos os tipos de remissivas lexical e gramatical se encontra

No âmbito do sentido e da denotação, não no âmbito da referência. Mesmo porque a concepção de referência hoje mantida na Linguística Textual renuncia à correspondência direta entre a designação e as entidades do mundo real, e se assenta numa representação dos objetos negociada e construída durante a enunciação.

Cavalcante (2014), além de assumir uma perspectiva não extensionista da referenciação, confere às remissivas lexicais o caráter denotativo e carregado de sentido, não negando, portanto, que estas e as remissivas gramaticais cumpram a função de reativar referentes.

As *remissivas lexicais* estão inclusas como foco nesta análise por duas razões fundamentais, a dizer (i) é no âmbito lexical que trabalhamos tanto com a noção de unidades fraseológicas como também com o fenômeno da *recategorização*; e (ii) as expressões referenciais, além de veiculadoras de sentidos, expressam valores altamente argumentativos, carregados de certos pontos de vista.

Sobre essa questão, Cortez e Koch (2013, p. 28) constataam que “Pelas formas nominais [...], a construção do PDV [*ponto de vista*] como um processo de singularização em representação, é um meio de afirmar posições, construindo imagens de si e do outro no discurso.”

Isto é, as formas nominais utilizadas para criarem teias referenciais conspiram a favor de uma construção de posicionamentos e pontos de vista, sendo a escolha da forma referencial adequada uma atividade intencional. A respeito dos valores impregnados nestas

expressões referenciais, Custódio Filho e Silva (2013, p. 60) definem *fenômeno anafórico* como “O cerne de um processo, operado no texto, de construção e modificação de objetos de discurso”. Sendo assim, adotamos, para fins de análise, os processos de referenciação de cunho *anafórico* que sejam ativados por sintagmas nominais e, embora haja muitos tipos de anáfora, pretendemos operar a partir de dois, nomeadamente *anáfora direta* e *anáfora indireta*.

Sobre a anáfora direta, Cavalcante (2003, p. 109)³⁶ afirma que “[...] abrange qualquer processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente, não importando o fato de a expressão anafórica remeter retrospectivamente ou prospectivamente.”

Ou seja, a autora toma anáfora direta como um processo em que duas expressões referenciais apontam para o mesmo referente. Além disso, ao declarar que não fará distinção entre os processos de referenciação situados antes ou após as expressões referenciais, Cavalcante (2003) refuta toda e qualquer diferença entre os termos *anáfora* e *catáfora*. Tal posicionamento é consistente com a perspectiva que defendemos neste trabalho, principalmente por admitirmos que o processo referencial não é linear.

Analisemos que, no exemplo (6), ambas as expressões referenciais estão em relação anafórica, no sentido de que *o aparelho* não apenas retoma *o liquidificador*, mas também o recategoriza.

(6) Tive de levar o **liquidificador** para o concerto. O **aparelho** está com defeito.

Assim, comungamos com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 66) ao asseverarem que, no tocante às anáforas diretas, “Os referentes passam por recategorizações, isto é, por uma modificação que os participantes da enunciação constroem sociocognitivamente.” Em outros termos, só recuperamos a relação entre *aparelho* e *liquidificador* porque é sociocognitivamente conhecido que um liquidificador é um eletrônico que, por sua vez, possui relação de hiperonímia com *aparelho*.

O exemplo acima nos autoriza a dizer que as escolhas lexicais para fins de recategorização de referentes são pautadas nos objetivos comunicativos e nas relações de sentido construídas sociocognitivamente. Além disso, “O emprego de uma descrição nominal, com função de categorização ou recategorização de referentes, implica sempre uma escolha

³⁶Ressaltamos que esta classificação já sofreu modificações desde sua data de publicação, embora satisfaçam os propósitos deste trabalho de tese.

entre uma multiplicidade de formas de caracterizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, segundo a proposta de sentido do produtor do texto.” (KOCH, 2006, p. 35).

Posto isso, e apoiados em Koch (1989, 2005, 2006) e Cavalcante (2014), definiremos em seguida seis tipos de mecanismos referenciais englobados no escopo das anáforas diretas, sendo eles (i) Expressões ou grupos nominais definidos, (ii) Expressões sinônimas ou quase sinônimas, (iii) Hiperônimos ou indicadores de classe, (iv) Nomes genéricos, (v) Repetições com ou sem mudança de determinante, e (vi) Retomada por descrições nominais. Trataremos de cada um individualmente.

O primeiro deles, as expressões ou grupos nominais definidos, que naturalmente carregam um teor argumentativo, é o tipo que fornece uma ativação total do referente. Salientamos que, a cada nova expressão referencial, o referente é recategorizado, sendo este adicionado de traços predicativos que desempenham funções comunicativas específicas. Vide o exemplo (7).

- (7) **Um homem** caminhava pela rua deserta: esfarrapado, cabisbaixo, faminto, abandonado à própria sorte. **A pobre criatura** parecia não notar a chuva fina que caía e lhe encharcava os ossos à mostra.

Observe-se que a expressão referencial *a pobre criatura* foi utilizada para retomar o referente instaurado logo no início do texto, a saber, *um homem*. Contudo, ela não apenas o retoma na superfície textual, a expressão em tela realiza uma recategorização ao adicionar qualidades não antes mencionadas, como o valor de comiseração aplicado ao seu referente. Em consonância como os princípios adotados para este trabalho, ao operar essa recategorização, notamos que o enunciador intencionou, com a escolha lexical da expressão referencial, causar no leitor um sentimento de pena ou compaixão. Assim, além de reativar cognitivamente o referente *um homem*, a expressão o modifica, como em *um homem + penúria*.

O segundo mecanismo apontado se intitula expressões sinônimas ou quase sinônimas. Ele se define como uma estratégia textual bastante recorrente no discurso, pois permite a retomada de um referente através de um elemento remissivo com características similares, conforme apresentado no exemplo (8).

- (8) A porta se abriu e apareceu **uma menina**. **A garotinha** tinha olhos azuis e longos cabelos dourados.

No caso acima, ocorre a retomada do referente *uma menina* a partir da utilização da expressão referencial *a garotinha*. Defendemos que, neste exemplo, a relação entre os dois termos é de quase sinonímia, uma vez que o diminutivo empregado à expressão anafórica carrega, em sua essência, um caráter revelador de afeto.

Os hiperônimos ou indicadores de classe se configuram como o terceiro mecanismo de referenciação anafórica direta. Embora mencionem “indicadores de classe”, focaremos precisamente nas relações de hiperonímia nas quais, consoante Koch (2006, p. 266)

[...] o hiperônimo contém, em seu bojo, todos os traços lexicais do hipônimo. Por esta razão é que se pode afirmar que, nesses casos, tem-se um ‘menor grau’ de recategorização, visto que a carga semântica do hiperônimo, ao ser usado anaforicamente, se ‘ajusta’ ao antecedente.

Dito desta forma, a relação que ora discutimos pode ser dada tanto com a retomada de referentes a partir de um hiperônimo, exemplo (9), em que o referente *filho* é recuperado com base no uso da expressão hiperônima *a criança*, como também com base em um hipônimo, caso (10), em que um termo mais geral é inicialmente introduzido, sendo posteriormente recategorizado hiponimicamente a partir de um termo mais específico.

(9) Jakob von Metzler, de 11 anos, era **filho** de um rico banqueiro alemão de Frankfurt, mas voltava da escola sempre de ônibus. Passava das 11 da manhã de sexta-feira 27 quando ele desceu num ponto a uma quadra de casa. Duas horas depois, a família recebia um telefonema informando o sequestro. O desfecho do caso, na terça-feira, chocou a Alemanha. O corpo **da criança** foi encontrado no fundo de um lago, a 60 quilômetros da cidade. Estava enrolado num saco plástico e tinha sinais de estrangulamento (notícia – Veja, 09/10/02).

(10) **Uma catástrofe** ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. **Uma epidemia** de Ebola já matou mais de 300 desses grandes macacos no santuário de Lossi, no noroeste do Congo. Trata-se de uma perda devastadora, pois representa o desaparecimento de um quarto da população de gorilas da reserva.

O quarto mecanismo, os nomes genéricos, é estabelecido mediante o uso de expressões referenciais neutras, que carregam pouco valor argumentativo, como *coisa* e *pessoa*. Observemos o exemplo (11):

- (11) A multidão ouviu o ruído de um motor. Todos olharam para o alto e viram a coisa se aproximando.

A retomada do referente *um motor* é feita com a utilização da expressão referencial *a coisa* que, por seu turno, exprime quase nenhum valor recategorizador, além do fato de se admitir que o referente seja um objeto. Koch (2006) ressalta que esse mecanismo anafórico, em muitos casos, é empregado como forma de economia cognitiva, haja vista que buscar “Um termo mais específico teria maior custo processual, de modo que se torna mais fácil recorrer a um termo imediatamente acessível.” (KOCH, 2006, p. 268).

O quinto mecanismo anafórico direto, as repetições com ou sem mudança de determinante, é o que retoma o referente de forma mais total, embora não opere recategorizações. O exemplo (12) nos apresenta um caso de repetição sem mudança do sintagma nominal, e o (13) implementa uma retomada com determinante diferente. Observemos abaixo.

- (12) Os cães são animais de faro apuradíssimo. Por isso, os cães são excelentes auxiliares da polícia.
- (13) O bandido disparou um tiro. Esse tiro acertou uma mulher que passava despreocupada pela calçada.

Por fim, o sexto e último mecanismo anafórico direto, a retomada por descrições nominais, é sustentado por Koch (2006, p. 269) com base na premissa de que

A escolha de determinada descrição definida pode, assim, ter função avaliativa, isto é, trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. Por outro lado, o locutor pode também ter o objetivo de, pelo uso de uma descrição definida, sob a capa do dado, dar a conhecer ao interlocutor, com os mais variados propósitos, propriedades ou fatos relativos ao referente que acredita desconhecidos do parceiro.

Desta maneira, esse tipo de retomada, além de recategorizar o referente, dá a ele uma série de qualidades que não estão expressas no sintagma nominal propriamente dito. Para que tal definição seja elucidada, analisemos o exemplo (14).

- (14) O prefeito é especialmente exigente para liberar novos empreendimentos imobiliários, principalmente quando estão localizados na franja da cidade ou em áreas rurais. (...). “O crescimento urbano tem de ser em direção ao centro, ocupando os

vazios urbanos e aproveitando a infraestrutura, não na área rural que deve ser preservada”, repete **o urbanista que entrou no PT em 1981 como militante dos movimentos populares por moradia**. (Quem matou Toninho do PT? In: Caros Amigos 78, setembro de 2003, p. 27).

Ao nos depararmos com o exemplo acima, é lícito afirmar que toda a expressão referencial recategoriza o referente *o prefeito*, sendo *que entrou no PT em 1981 como militante dos movimentos populares por moradia* a parte que, além de vir em seguida da anáfora direta *o urbanista*, a ajuda a construir o sentido intencionado.

Passemos agora para as *anáforas indiretas* e, para elucidá-las, beberemos dos estudos realizados por Marcuschi (2005), Koch (2006) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Inicialmente, antes de adentrarmos este terreno fecundo das anáforas indiretas, precisamos levar em conta que elas, diferentemente das anáforas diretas, não necessariamente retomam um referente já instaurado no discurso, mas sim ativam novos referentes, amparadas por relações de sentido entre os objetos de discurso correntes e os novos. Além disso, precisamos ter em mente que essa ativação de referentes inéditos no texto possui ancoragem nas relações de sentido estabelecidas no e pelo discurso.

Sobre o assunto, Koch (2006, p. 270) ressalta que as anáforas indiretas podem ser localizadas textualmente “Toda vez que um novo objeto-de-discurso é introduzido [...] em virtude de algum tipo de relação com os elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo.” Sob esta ótica, observemos o exemplo (15).

- (15) Essa história começa com uma família que vai a **uma ilha** passar suas férias. [...] Quando amanheceu eles foram ver como estava **o barco**, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá.

O exemplo acima apresenta dois elementos, quais sejam *uma ilha* e *o barco*. Sobre o primeiro, podemos afirmar que ele se constitui como uma introdução referencial que servirá ao propósito de situar a trama narrativa. Desta maneira, ao construirmos mentalmente o referente de *uma ilha*, nada mais natural que criarmos associações com outros elementos, como *mar*, *praia*, e *barco*, para citar alguns. A essas associações, Cavalcante (2005, p. 129) diz que “Na grande maioria das ocorrências de referenciação indireta, as relações se edificam

de modelos mentais minimamente organizados em nossos conhecimentos culturalmente partilhados.”

Isso implica dizer que, e convocando a noção de *frames*³⁷, os referentes textuais geram relações com outros elementos, como é o caso do exemplo (15), no qual nosso conhecimento enciclopédico permite inferir a relação *ilha x barco*, no sentido de que, normalmente, o barco é o meio de transporte utilizado para se chegar até uma ilha. Percebamos, além disso, que o termo *o barco* é instaurado textualmente como se fosse um elemento conhecido, muito embora não tenha sido usado anteriormente.

Com vistas a uma definição de anáforas indiretas, Marcuschi (2005) ressalta que elas evidenciam três aspectos, sendo eles a não vinculação com a correferencialidade, a não vinculação com a noção de retomada e, por último, a introdução de novos referentes. Essa distinção se constitui como um divisor de águas entre as anáforas diretas, que são correferenciais e retomam referentes, e anáforas indiretas, que instauram novos referentes com base em nosso conhecimento de mundo. No entanto, Cavalcante (2003, p. 113) assevera que

[...] as ligações inferenciais que se elaboram pelo emprego das anáforas indiretas são sempre cognitivamente mais complexas do que as relações entre a anáfora direta e seu antecedente. Há como que um percurso maior de raciocínio que só se completa com as informações supostamente presentes em esquemas mentais culturalmente compartilhados.

Como não se trata de relações de sentido diretas entre os referentes discursivos, as anáforas indiretas requerem um esforço cognitivo maior para serem compreendidas. Vale a pena ressaltar que essas relações são situadas socio-historicamente. Logo, levando o exposto em consideração, trataremos a seguir dos tipos de anáforas indiretas, nomeadamente *anáfora associativa* e *anáfora encapsuladora*.

Sobre o primeiro tipo, as anáforas associativas, autores como Koch (2006) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) concordam que elas são construídas com base em relações de cunho metonímico e meronímico, ou seja, englobam vínculos de parte-todo, por exemplo. Vejamos a ocorrência (16).

³⁷A respeito dessa terminologia, Cacciari e Levorato (1989) e Lima e Feltes (2013) explicam que os *frames*, ou enquadres, são frutos de nosso conhecimento enciclopédico, no sentido de que, ao estabelecerem relações com nossas experiências, instauram-se em nossa memória de longo prazo e permitem, desta forma, gerações de inferências e predições. Afirmam que, se pensarmos em *festa*, o nosso conhecimento cultural tenderá a relacionar termos como *presente*, *bolo*, *decoreação*, etc., uma vez que todos estes elementos formam, em nossa cognição, uma teia associativa possível.

(16) Uma das mais animadas atrações de Pernambuco é **o trem** do forró. Com saídas em todos os fins de semana de junho, ele liga o Recife à cidade de Cabo de Santo Agostinho, um percurso de 40 quilômetros. **Os vagões**, adaptados, transformam-se em verdadeiros arraiais. Bandeirinhas coloridas, fitas e balões dão o tom típico à decoração.

O exemplo acima, que trata de uma atração famosa no estado de Pernambuco, apresenta duas palavras que estão em relação meronímica, *trem* e *vagão*. Dizemos que elas constituem uma relação parte-todo uma vez que, e tomando emprestado o termo utilizado por Koch (2006), a palavra *vagão* é ingrediente de *trem*.

O mesmo tipo de relação pode ser observado ao discorrermos sobre o corpo humano, tal como é feito no exemplo (17), onde cada parte do corpo ajuda na construção discursiva do objeto *corpo humano*.

(17) O **Corpo Humano** é constituído por diferentes partes, entre elas, **a pele, os músculos, os nervos, os órgãos, os ossos** etc. Cada parte do corpo humano é formada por inúmeras células que apresentam formas e funções definidas.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) chamam a atenção para o fato de que, ao introduzir uma anáfora indireta associativa no discurso, infere-se que esta já é conhecida pelo destinatário. Logo, a maioria das anáforas associativas é precedida de um artigo definido, marca esta que confere valor de verdade à premissa de que elas são elementos compartilhados tanto cognitiva como socialmente. Averiguamos isto ao analisarmos os exemplos (18) e (19), nos quais as anáforas, *os vagões, os músculos, os nervos, os órgãos* e *os ossos*, são todos precedidos de um artigo definido.

Além do mais, Koch (2006, p. 270) diz que “Na anáfora associativa, é preciso selecionar convenientemente termos pertencentes a um mesmo *campo lexical*, de modo a permitir, por meronímia, a construção dos referentes [...]” que, em outros termos, indica que as palavras que estruturam as relações associativas precisam estar compreendidas na mesma relação semântica.

Muitas vezes, a relação entre os elementos pode ser estabelecida conforme nosso conhecimento de mundo, organizado em *frames* ou enquadres, nos quais certos elementos discursivos suscitam o aparecimento de outros, como é o caso do exemplo (15). Sobre este assunto, Custódio Filho e Silva (2013, p. 66) dão o nome de *expressões-âncora* aos elementos

discursivos que “Permitem ativações garantidoras de relações léxico-semânticas, que criam uma rede de expectativas sobre o que pode aparecer no texto como elemento já “conhecido” (porque já seria esperado).”

Assim, e rediscutindo o exemplo (15), a aparição textual do termo *o barco*, ao introduzirmos o objeto de discurso *ilha*, é entendida, a partir do prisma das anáforas indiretas, como uma realização de uma possibilidade entre várias, haja vista que ambos os termos pertencem ao mesmo campo léxico-semântico.

Por último, as anáforas encapsuladoras, ou processos de nominalização, são aquelas anáforas que conferem o *status* de objeto de discurso a uma porção textual que se julgue importante. Aqui, operamos com relações de resumo amparadas por elementos deverbais ou não e por rotulações. Assim, no que compete à utilização de nomes deverbais, Koch (2004, p. 34) afirma que este tipo de anáfora realiza

[...] encapsulamentos operados sobre predicções antecedentes ou subseqüentes, ou seja, sobre processos e seus actantes, os quais passam a ser representados como objetos-acontecimento na memória discursiva dos interlocutores. Isto é, introduz-se um referente novo, encapsulando-se a informação difusa no cotexto precedente ou subseqüente.

A extensão resumida pela anáfora encapsuladora com nomes deverbais ou não pode variar, no entanto elas cumprem seu papel resumidor, como em (18).

- (18) O capitão Celso Aparecido Monari, de 39 anos, lotado na Casa Militar do Palácio dos Bandeirantes, residência oficial do governador Geraldo Alckmin, teve a prisão temporária pedida pela Polícia Federal. Ele é acusado de comandar o tráfico e também chacinas motivadas por dívidas de drogas na Zona Leste de São Paulo. **O envolvimento do oficial com o crime** foi revelado com a apreensão de 863 quilos de maconha escondidos no fundo falso de um ônibus na Rodovia Raposo Tavares, na região de Assis, Oeste do estado. (Diário de São Paulo On Line, 16/02/2003).

No exemplo acima, o sintagma nominal *o envolvimento do oficial com o crime* resume uma porção textual apresentada anteriormente, modificando seu estatuto difuso em um objeto de discurso. Observamos, porém, que contrariamente ao exemplo (21), este é composto por um nome cujo verbo não havia sido textualmente posto. Observemos o exemplo de uso de um nome deverbal em (19).

(19) A concentração de clorofluorcarbono (CFC) na atmosfera **caiu** bastante, como revela um estudo da ONU divulgado há duas semanas. Se a **queda** continuar nesse ritmo, o buraco na camada ozônio poderá estar totalmente fechado dentro de cinquenta anos. (notícia – Veja, 09/10/02).

Em (19), atentemos para o fato de a nominalização, ou encapsulamento, ocorrer a partir da utilização de um verbo *cair* em um substantivo *a queda*. Assim, o processo encapsulador não acontece unicamente com vista à síntese do que fora textualmente empregado, mas também como uma forma de ativar mentalmente uma entidade já referida no contexto.

Autores como Koch (2004, 2005) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) aferem às anáforas encapsuladoras o caráter metadiscursivo em razão de “O enunciador voltar-se para o próprio dizer, numa atitude reflexiva, com a intenção de fixar um posicionamento.” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 81). Sobre este assunto, Koch (2005) assume que um encapsulamento metadiscursivo é aquele que comporta uma das seguintes características, quais sejam (i) como determinado tipo de ato de fala (afirmação, declaração, promessa, conselho, etc.); (ii) como um tipo de atividade linguístico-cognitiva (descrição, explicação, relato, etc.); (iii) como um processo cognitivo (análise, reflexão, avaliação, etc.) e (iv) por intermédio de termos ou denominações metalinguísticas (frase, sentença, pergunta, termo, etc.).

Entretanto, como é o nosso objetivo de discorrer sobre a construção dos referentes atrelados a EI, ou seja, analisar como a compreensão desses itens lexicais é realizada a partir de um contexto rico em pistas linguísticas, e levando em conta todos os pressupostos sobre referenciação e contexto apresentados até agora, observemos a notícia 20 (ROCHA, 2017), disponível no link <https://bit.ly/2MNHA76>.

(20) "NÃO VAI FICAR MAIS UM ELEFANTE BRANCO", DIZ REINALDO SOBRE AQUÁRIO.

O governador Reinaldo Azambuja (PSDB) voltou a dizer que caso tenha o aval do MPE (Ministério Público Estadual), TCE (Tribunal de Contas Estadual) e Poder Judiciário, vai finalizar a obra do Aquário do Pantanal em 2018, não deixando mais um "elefante branco".

"O Aquário faz parte do programa Obra Inacabada Zero, eu já disse que não gastaria R\$ 200 milhões neste projeto, teria outras prioridades, mas como se usou dinheiro público, a intenção é finalizar ano que vem, só esperamos resolver o impasse com os poderes", disse Reinaldo.

Ele afirmou que já foi proposto um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), restando ao TCE, Ministério Público e Tribunal de Justiça, assinarem este acordo. "Se houver este aval, nós vamos concluir a obra. Já temos os R\$ 37 milhões que faltam para terminar, só depende deste impasse jurídico".

Reinaldo admitiu ontem (26) que diante dos "entraves jurídicos", a conclusão do Aquário corria o risco de ser realizada apenas em 2019, na próxima administração estadual. A intenção do governo é efetuar contratações diretas, sem licitação, de empresas locais para assumirem a obra – o que facilitaria a fiscalização.

Em janeiro deste ano, a Secretaria de Estado de Infraestrutura estimou em R\$ 68,8 milhões a conclusão da parte física da obra e o transporte dos peixes - valor reduzido para R\$ 37 milhões, diante do abandono de parte do projeto original.

O Aquário do Pantanal foi lançado em 2011, com a previsão de custar R\$ 84 milhões ao tesouro estadual. Desde então, o custo da obra foi reajustado e já chegou a R\$ 230 milhões.

A notícia apresentada em (20) é constituída por uma rede interconectada de referentes, sendo eles construídos e recuperados com base em conhecimentos de mundo (histórico e social) e em processos de natureza cognitiva. Se focarmos nas relações de sentido arquitetadas para que o referente da EI *elefante branco* seja compreendido, podemos afirmar que:

- (i) Os referentes das EI, assim como os das expressões não idiomáticas, fazem parte da tessitura textual e são construídos a partir de relações semânticas entre os demais referentes compreendidos no texto;
- (ii) Observando a forma como a expressão referencial introdutória *elefante branco* é recategorizada ao longo do texto, é lícito afirmar que a utilização das expressões *a obra do Aquário do Pantanal*, *o aquário* e *a parte física da obra*, para citar alguns, oferece pistas que ajudam o leitor a construir o referente de *elefante branco* como um imóvel, pautado em relações de hiperonímia. Essa primeira

recategorização mobiliza conhecimentos de mundo, haja vista que o leitor só consegue recuperar o sentido de o *elefante branco* ser um imóvel porque estabelece relações de sentido com formas referenciais *obra* e *aquário*;

- (iii) As expressões *R\$84 milhões* e *R\$230 milhões* recategorizam o referente de *elefante branco* construído até então, acrescentando-lhe a característica de se tratar de algo dispendioso, isto é, um imóvel que tem como traço constitutivo seu valor exorbitante. Aqui, houve a mobilização de conhecimentos de mundo no que compete ao julgamento das expressões *R\$84 milhões* e *R\$230 milhões* como valores altos para uma obra;
- (iv) Além disso, a expressão referencial *programa Obra Inacabada Zero* proporciona mais indícios que ajudam a elucidar o sentido da EI em discussão. Caso o leitor tenha conhecimento de mundo a respeito do referido programa, criado pelo governador Reinaldo Azambuja, estabelecer uma relação inferencial entre este e o referente de *elefante branco* construído até agora será mais fácil. Caso o leitor não conheça o projeto, poderá inferir sentido com base em uma leitura composicional da expressão referencial *programa Obra Inacabada Zero*, e assim construir o referente. Até o presente momento, com base nas teias referenciais dispostas no texto, sistematiza-se a ideia de que *elefante branco*, além de ser um imóvel caro, teve sua edificação negligenciada;
- (v) Outros conhecimentos que estão em jogo também auxiliam na construção do referente de *elefante branco*, como *dinheiro público*, que leva o leitor a pensar sobre seus impostos sendo investidos em uma construção dispendiosa que ainda está para ser finalizada, e *o abandono de parte do projeto original*, somado à redução do montante de dinheiro de *R\$68,8 milhões* para *R\$37 milhões* de reais, reafirmando a negligência que a obra sofreu;
- (vi) Além das pistas situadas no cotexto, como as expressões referenciais, o referente da EI *elefante branco* é validado quando o leitor, indivíduo situado em um contexto sócio histórico e cultural, amparado por seus conhecimentos acerca da maneira como os investimentos são geridos no Brasil, põe suas experiências de vida em relação com a realidade apresentada no texto, com o intuito de conceber uma nova significação, não apenas para o texto como um todo, mas também para o referente da EI em destaque;
- (vii) A escolha do autor em lançar mão da EI em tela para construir o sentido do texto também é tida como uma atividade puramente argumentativa e intencional. Se

considerarmos que a escolha lexical foi tendenciosamente realizada para dirigir a argumentação do texto em direção ao entendimento de que a obra do aquário, além de cara, é desnecessária, nada mais adequado do que o uso da EI *elefante branco*;

- (viii) Certamente, o referente de *elefante branco* só poderá ser construído mediante o embate entre este e os demais elementos textuais. Se o leitor falhar em estabelecer essas relações de sentido, por não compartilhar de conhecimentos sociais e históricos, não apenas o referente da EI em tela será incompreendido, mas o texto em sua totalidade. Somado a esse fato, observamos que *elefante branco* é uma EI altamente opaca, obtendo sentido identificável unicamente a partir de um contexto informativo;

Em suma, a estratégia que se embasa no uso dos processos referenciais é central em nossa pesquisa e abrange não apenas a utilização de expressões referenciais, como as anáforas diretas e indiretas, mas também a forma como os participantes desta pesquisa percebem essas conexões de sentido e expressam seu entendimento em forma de discurso.

3.5.2 Menção de itens lexicais desconhecidos

Esta ECI pode ser descrita como a maneira de o falante informar que desconhece um ou mais itens lexicais presentes em uma EI. Além disso, elencamos aqui todas as ocorrências nas quais o falante admite desconhecer o sentido de determinado elemento no contexto no qual ele é apresentado, embora conheça outras utilizações da palavra. Podemos ilustrar esta estratégia com base na EI *amor platônico*, na qual a palavra ‘amor’ se constitui como a mais saliente, sendo mais corriqueira do que a palavra ‘platônico’.

Na ocorrência de estratégias do tipo dois, é comum que os falantes tendam a buscar fazer sentido da EI como um todo a partir de uma leitura composicional da única palavra que conhecem que, no caso de *amor platônico*, seriam respostas nas quais haverá predominância de traços concernentes apenas à *amor*.

3.5.3 Reconhecer o sentido da EI por meio de analogias

A terceira ECI, assim descrita por Wray, Bell e Jones (2016) em seu estudo comparativo entre falantes nativos e não-nativos de língua inglesa, ressalta que “Analogias

foram tipicamente realizadas na forma de outra expressão idiomática.³⁸ (WRAY; BELL; JONES, 2016, p. 57).

Isto quer dizer que, ocorrências nas quais os participantes buscavam explicar uma EI com base em similaridades semânticas com outras sequências idiomáticas seriam classificadas como estratégia 3. Além disso, tomando por base os resultados apresentados pelas autoras, observou-se que a frequência no uso de analogias é diretamente atrelada à proficiência linguística do participante; ou seja, participantes nativos de língua inglesa lançaram mão de analogias mais frequentemente do que participantes não-nativos e, por seu turno, participantes não-nativos mais proficientes demonstraram utilizar analogias com mais frequência do que participantes não-nativos menos proficientes.

Desta maneira, a depender do nível linguístico do falante, caso utilizássemos a EI *bater as botas*, que possui o sentido de ‘morrer’ e, como resposta, este declarasse que a expressão possui o mesmo sentido de *comer capim pela raiz* ou *vestir o paletó de madeira*, certamente agruparíamos tal resposta como uma ocorrência da terceira estratégia.

3.5.4 Realizar links conceituais com base no léxico da EI

A estratégia na qual os falantes realizam links conceituais a partir de um ou mais elementos da EI como forma de compreender seu sentido pode ser exemplificada com base na expressão verbal *dar com a língua nos dentes*, que significa *contar um segredo*. Caso o falante crie hipóteses, tais como ‘talvez algo que esteja relacionado com a boca, talvez falar algo’, embasados em relação de hiperonímia, podemos dizer que ela satisfaz os requisitos para ser incluída como estratégia número quatro pois, mesmo não havendo a palavra ‘boca’ na EI, o falante conseguiu associar os elementos encontrados na expressão, quais sejam ‘língua’ e ‘dentes’, e sugerir que seu sentido tenha algo a ver com falar algo.

3.5.5 Realizar conexões fonológicas com uma das palavras da EI

Esta estratégia é utilizada quando semelhanças fonológicas entre elementos de diferentes EI são percebidas por falantes. Suponhamos que estejamos testando a compreensão da EI *esculpido em Carrara*. Como uma das possíveis respostas, obtemos algo como ‘nos dias de hoje eu conheço por *cuspidado e escarrado*’.

³⁸Analogies were typically in the form of another idiomatic expression.

No caso acima, ocorre que a EI em destaque passou por diversas modificações ao longo dos anos e hoje é costumeiramente transfigurada em *cagada e cuspada* e *cuspada e escarrada*, mantendo alguns de seus traços fonológicos.

3.5.6 Criar ou estender uma metáfora

A sexta ECI concatena aspectos metafóricos percebidos no discurso produzido pelo falante ao tentar explicar o sentido de dada EI. Tomemos como exemplo a expressão *carregar a cruz*, que significa *enfrentar dificuldades* ou *sofrer*. Consideraríamos uma ocorrência da presente estratégia caso um falante, ao reportar seu entendimento, o fizesse com base em uma leitura mais metafórica da expressão, como em *é difícil carregar uma cruz por ela ser pesada*, satisfazendo assim a metáfora DIFICULDADES SÃO PESOS.

3.5.7 Comentar sobre gramática, semântica, pragmática ou outro mecanismo

Esta estratégia elenca comentários sobre gramática, semântica, pragmática ou outro mecanismo que auxilie o falante a reconstruir o referente de uma EI. Wray, Bell e Jones (2016), em seu estudo, nos apresenta o seguinte texto-fonte, qual seja:

Peter was at home to a peg, for this was his village of boyhood memory. He recalled days on the wing spent in the company of his late grand-uncle from that sunny place, and his own father who, carting his load of turnips to the city markets, had often brought him with him, seated in a special hollow made amongst the turnips. The joy as his when they stayed overnight at Mrs Molloy's lodging house in the haymarket.

No excerto acima, a EI *at home to a peg* se encontra destacada pelas autoras, que significa *very at home* ou, em português, ‘ter sentimento de pertença por estar em casa’. Em seguida, as autoras apresentam a resposta dada por um dos participantes quando indagado a respeito da EI testada, nomeadamente, “*So that “for” explains the reason why he was at home to a peg*”.

O comentário sobre a utilização da palavra “*for*” nos revela que o participante buscou desvendar o sentido da EI com base em uma explicação gramatical sobre a preposição destacada, isto é, afirmou que tal palavra exprime o motivo pelo qual Peter nunca saía de casa.

Igualmente, se pensarmos na expressão *bola pra frente*, que é utilizada em contextos de superação, ou como um conselho para que outra pessoa não se entristeça em face de dificuldades ou falta de sucesso em realizar alguma tarefa, e obtivermos como resposta o seguinte comentário ‘eu entendo que *pra frente* significa *seguir adiante*, como em um jogo de futebol onde só fazemos gol quando buscamos seguir em frente e atingir um objetivo’. Nesse exemplo, observamos que ambos os comentários sobre semântica e pragmática foram articulados, pelo reconhecimento de um contexto no qual a EI pode ter sido motivada e pela análise no elemento *pra frente*.

3.5.8 Desistir de compreender o sentido da EI

A presente estratégia decorre da desistência, por parte do falante, em compreender o sentido de dada EI. Caso o falante falhe em entender o sentido de uma expressão qualquer, mesmo sendo auxiliado por pistas textuais e imagéticas, também não conseguindo estabelecer pontes entre a EI e seu conhecimento de mundo, este provavelmente declarará que não sabe o que a expressão significa. Respostas comuns advindas desta estratégia são ‘não sei’ e ‘não faço ideia do que significa’.

3.5.9 Traduzir a EI de outra língua

Esta estratégia pode unicamente ser observada ao tratarmos da compreensão de EI em contextos de língua não materna, situação esta que não satisfaz os objetivos da presente tese de doutorado. Entretanto, nos casos em que ocorre, o falante de língua não nativa busca por EI equivalentes em sua língua materna para poder explicar a EI na língua alvo, como em *bater as botas* que, em língua inglesa, é análoga à EI *kick the bucket*.

3.5.10 Usar de conhecimento de mundo para compreender a EI

A décima estratégia da qual iremos agora tratar, e relembrando que é um mecanismo de compreensão por nós inclusa no escopo das ECI, engloba os conhecimentos que se configuram como uma ferramenta que compõe o nosso entendimento de contexto, que pode ser chamada de enciclopédico ou de mundo. Koch (2016, p. 32) o define como

[...] aquele que se encontra armazenado 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).

Esse tipo de conhecimento permite que o leitor crie hipóteses acerca do conteúdo veiculado no texto e preencha as lacunas dispostas na superfície textual. Essa habilidade que temos em criar inferências provém de certos modelos cognitivos, construídos a partir de nossas experiências, como os *frames* e os *scripts*. Observemos o exemplo 21 (IGOR, 2009), extraído do site <https://bit.ly/2Ox6tRf>.

(21) À meia noite, o sol raiava no horizonte, um velho com sua linda cabeleira loura, contemplava com os olhos fechados a beleza da natureza, enquanto que um velho mudo calado dizia Os quatro profetas do mundo são três. Moisés e Elias.

Com base no nosso conhecimento de mundo podemos identificar uma série de incoerências e contradições no texto acima, como o fato de o sol raiar no horizonte à meia noite e o de um velho mudo conseguir falar algo. Uma análise de cunho unicamente gramatical jamais seria capaz de apontar tais inconsistências.

Munidos desse entendimento, durante o ato de compreensão de qualquer EI, principalmente aquelas mais opacas, é o nosso conhecimento de mundo que irá permitir que o leitor perceba que tais itens lexicais criam diferentes associações de sentido com o resto do texto, não equivalendo necessariamente a uma interpretação literal. Vide a história abaixo, acessível a partir do link <https://bit.ly/2Nj8NyK>.

Figura 8 – O vei bateu as botas



Fonte: Santuz (2005).

A história acima, na qual a EI *bater as botas* se inscreve, é apresentada em quatro quadros na tirinha. Nos dois primeiros, com base no conhecimento de mundo, e com respaldo na cara de tristeza de um dos personagens, o referente da EI em destaque é construído. Ou seja, em contextos nos quais um familiar de um amigo morre, convencionou-se utilizar expressões como “meus pêsames”. Até então, o direcionamento do texto sugere que a EI *bater as botas* seja entendida idiomáticamente. Entretanto, o referente é desconstruído e ressignificado quando percebemos que, na verdade, *bater as botas* fora expressa em seu sentido literal, com base nos dois últimos quadros. Criamos associações referenciais entre a expressão *as botas*, em sua acepção literal, com outras expressões referenciais, como *aquelas merdas*, além da imagem escolhida pelo cartunista de um senhor de idade batendo suas botas. Novamente, para que possamos recuperar o referente, ativamos nosso conhecimento enciclopédico, igualmente apoiando-nos nas imagens, sobre o que é o ato de bater as botas, com o fito de deixá-las limpas.

Queremos mostrar, com o exemplo acima, que a compreensão idiomática mediada por um contexto também articula conhecimentos de mundo. Caso um dos personagens não conhecesse o sentido de *bater as botas*, que é convencionado, dificilmente teria dito “meus pêsames”. A julgar pela esfera convencional apontada por Tagnin (2013), na figura 1, em seu sentido mais pragmático do termo, podemos dizer que o *script* encontrado na história acima diz respeito à forma de agir em face ao falecimento de alguém, que é amparado por conhecimentos de mundo.

No que tange o conhecimento compartilhado, consoante Koch e Travaglia (2015, p. 77), este decorre do fato de

[...] como cada um de nós vai armazenando os conhecimentos na memória a partir de suas experiências pessoais, é impossível que duas partilhem exatamente o mesmo conhecimento de mundo. É preciso, no entanto, que o produtor e receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns.

Isto é, partindo do pressuposto de que cada indivíduo, ao curso de sua vida, ativa diferentes conhecimentos de mundo a partir de suas experiências, que são únicas, nada mais razoável a argumentar que, no ato de interação, ambos os sujeitos, produtor e receptor, necessitam negociar sentido para que consigam se entender. Assim, essa negociação é mediada pelos conhecimentos compartilhados, ou em comum, que possuem.

Dessa forma, acreditamos que a construção de qualquer referente é realizada ao longo de todo o texto, a partir das pistas dadas no contexto e do balanceamento entre informações novas e velhas. Ao revisitarmos os exemplos (1) e (2) sobre os ambulantes do

Porto de Galinhas, perceberemos que há um embate de pontos de vista, embasados pelas experiências empíricas que ambos os interlocutores tiveram no referido local. Assim, para que o referente fosse construído e negociado ao longo do texto, o mínimo necessário foi satisfeito, que era de os interlocutores compartilharem de alguns conhecimentos sobre Porto de Galinhas.

Em uma perspectiva mais idiomática, a construção do referente também é inclusa nesse processo de negociação de sentidos, como quando na tirinha sobre *bater as botas*, na qual houve negociação de sentido para a passagem de um entendimento idiomático para o literal. Ou seja, só houve a construção do referente da expressão literal *bater as botas* porque ambos os interlocutores, em sua memória, partilhavam da mesma compreensão gerando, assim, um texto coerente.

3.5.11 Fazer uso de imagens como forma de identificar o sentido de uma EI

A presente ECI, por nós inclusa nos critérios adotados por Wray, Bell e Jones (2016), foi pensada a partir de nossa decisão em utilizar quadrinhos, gêneros multimodais que elencam os modos verbal e visual da linguagem, como textos autênticos para testar a forma como os participantes deste estudo reconstroem os referentes idiomáticos.

Para tal, nos embasaremos nos estudos realizados por Kress e Van Leeuwen (2016), com foco nas representações narrativas. Justificamos a adoção deste aporte teórico uma vez que nos interessa conhecer a maneira como os participantes estabelecem relações de sentido entre a imagem expressa e o conteúdo veiculado, seja a partir de pistas vetoriais, compondo os processos narrativos, seja a partir da direção do olhar e da posição dos elementos dentro da imagem, com base nas ações desempenhadas pelos personagens.

Dito isto, iniciaremos esta seção discorrendo sobre as representações narrativas da GDV. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 46) afirmam que

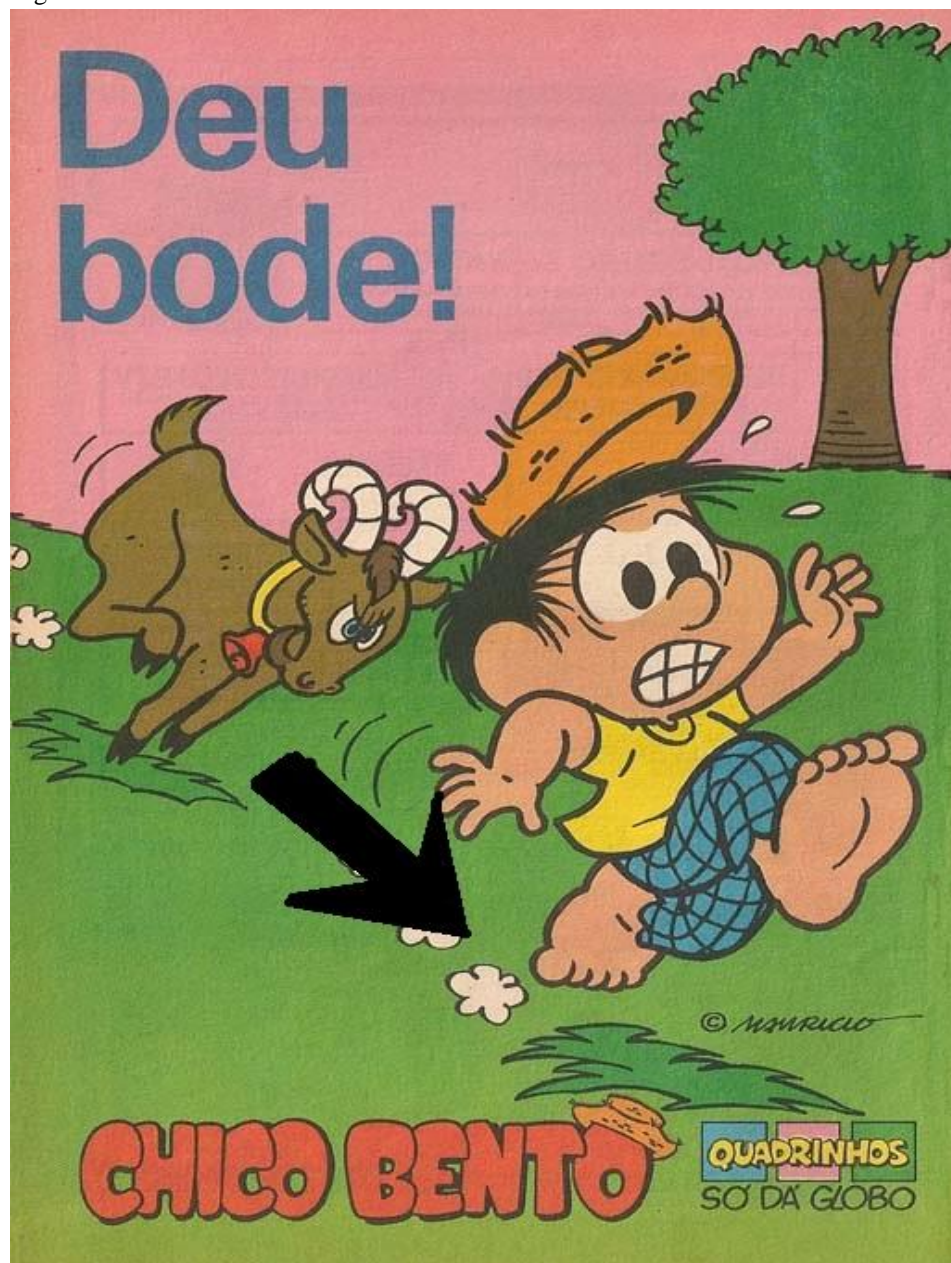
O que na linguagem é realizado por palavras da categoria "verbos de ação" é realizado visualmente por elementos que podem ser formalmente definidos como vetores. O que na linguagem é realizado por preposições locativas é realizado visualmente pelas características formais que criam o contraste entre primeiro plano e plano de fundo.³⁹

³⁹What in language is realized by words of the category 'action verbs' is visually realized by elements that can be formally defined as vectors. What in language is realized by locative prepositions is visually realized by the formal characteristics that create the contrast between foreground and background.

Com base no excerto acima, destacamos que, quando na leitura de imagens, diferentemente de textos estritamente verbais, na perspectiva das representações narrativas, lidamos com elementos distintos, como os vetores e as relações entre as posições dos elementos dentro da imagem como um todo.

Kress e Van Leeuwen (2006) sustentam que, nos processos narrativos, o papel desempenhado pelos participantes da imagem é dependente dos vetores que, em seu turno, indicam os movimentos de ação dentro da trama narrativa. Se observarmos a figura 9, poderemos tirar as seguintes conclusões.

Figura 9 – *Ei Deu bode*



Fonte: Propaganda do Chico Bento na revista Magali (1991).

Ao observarmos os personagens do anúncio da Turma da Mônica acima, perceberemos que o bode está realizando a ação de perseguir o Chico Bento, conforme indicada pela seta em preto. Desta maneira, vale ressaltar os seguintes pontos (i) a função do vetor; (ii) a função do bode; e (iii) a função do Chico Bento.

Inicialmente, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 59), vetores

[...] são formados por elementos representados que formam uma linha oblíqua, geralmente uma linha diagonal bastante forte, [...] os vetores podem ser formados por corpos ou membros ou ferramentas 'em ação', mas existem muitas outras maneiras de transformar elementos representados em linhas de ação diagonais⁴⁰.

Em outros termos, vetores são uma representação de uma ação em curso no percurso narrativo em uma imagem, como na figura 8, na qual o movimento realizado pelo personagem 'bode' em direção ao personagem 'Chico Bento' forma o vetor destacado em preto. Além disso, o vetor criado a partir da ação dos personagens na imagem em questão possui orientação que se inicia da esquerda para a direita, com uma leve inclinação diagonal.

No que diz respeito ao personagem 'bode', podemos afirmar que o vetor parte dele, haja vista que ele se constitui como o agente ativo da ação, ou seja, o personagem que realiza a ação de perseguir o Chico Bento. Por este motivo, o bode, na imagem em questão, assume o papel de 'ator' que, na perspectiva da GDV,

É o participante do qual o vetor emana, ou o qual ele próprio, no todo ou em parte, forma o vetor. Nas imagens, eles também costumam ser os participantes mais destacados, por tamanho, lugar na composição, contraste com o fundo, saturação ou conspicuidade de cores, nitidez do foco e pela 'saliência psicológica' que certos participantes têm de certos espectadores.⁴¹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 63).

O bode, assim como mencionamos, é o personagem a partir do qual o vetor parte. Entretanto, assim como prevê o excerto acima, nem sempre o agente ativo dos processos narrativos será o participante mais destacado. Logo, o bode não se constitui como o personagem com maior foco dentro da imagem, uma vez que a imagem pretende publicizar um anúncio do personagem Chico Bento, sendo o último detentor de maior destaque.

Por fim, temos o personagem 'Chico Bento', que, na trama narrativa, se institui como a 'meta', isto é, aquele sobre quem a ação do ator incide.

⁴⁰[...] are formed by depicted elements that form an oblique line, often a quite strong, diagonal line, [...] The vectors may be formed by bodies or limbs or tools 'in action', but there are many other ways to turn represented elements into diagonal lines of action.

⁴¹Is the participant from which the vector emanates, or which itself, in whole or in part, forms the vector. In images they are often also the most salient participants, through size, place in the composition, contrast against background, colour saturation or conspicuousness, sharpness of focus, and through the 'psychological salience' which certain participants have for viewers.

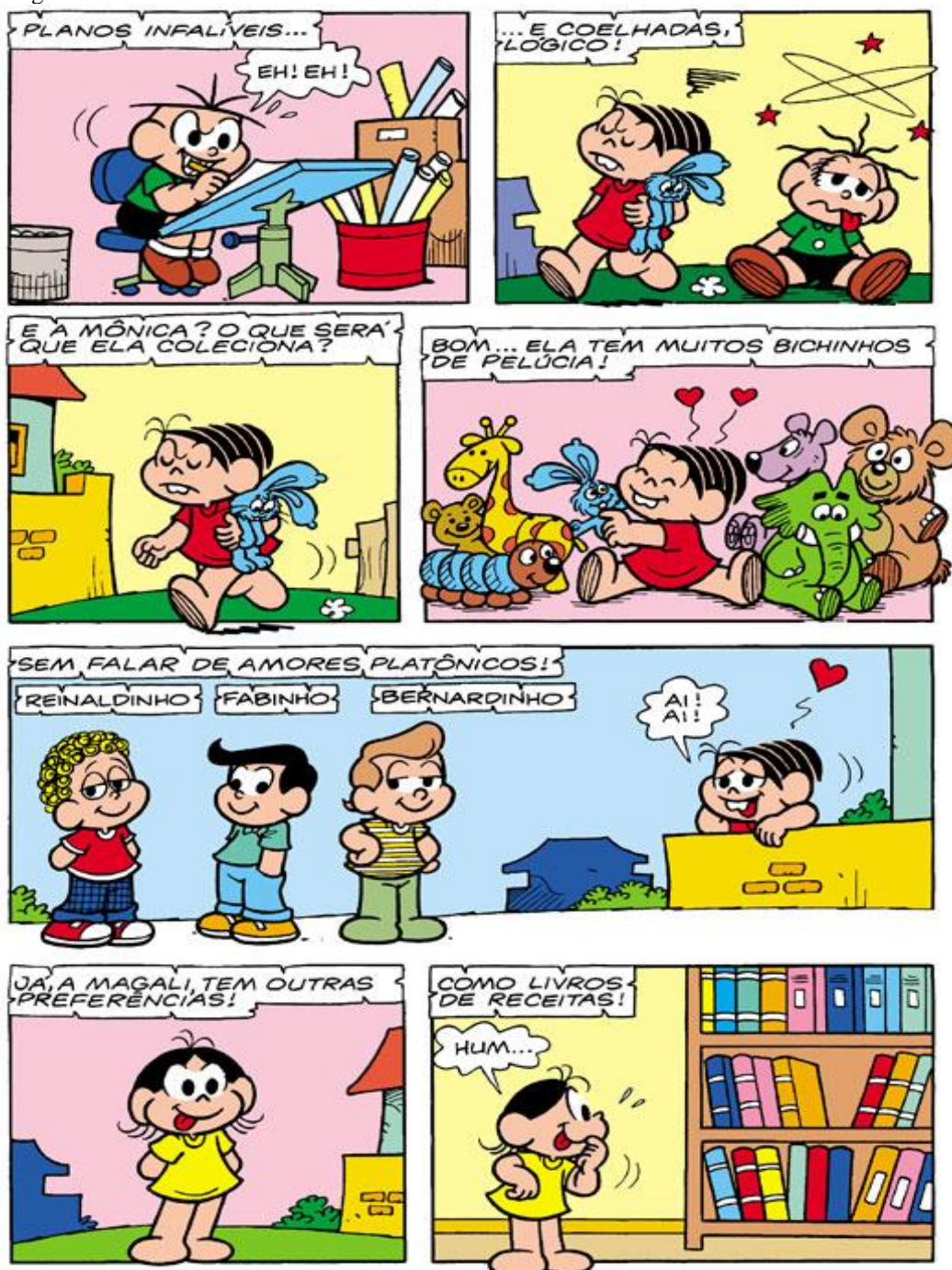
Desta maneira, ao voltarmos nossos olhares para a figura 9, poderemos tirar as seguintes conclusões, quais sejam, (i) observa-se que há retratados, na trama da imagem, os personagens ‘o bode’ e ‘o Chico Bento’; (ii) há a utilização da EI *dar bode*; e (iii) há a utilização da imagem descrita pode servir de auxílio na compreensão da EI em destaque haja vista que esta encena, visualmente, o sentido expresso pela EI em discussão. Isto é, *dar bode* significa, grosso modo, ter azar em algo e, caso o leitor desta imagem não conheça o sentido da EI, ele ainda poderá ter pistas com base na leitura da imagem. O percurso narrativo aqui instaurado oferece indícios-chave para a compreensão idiomática, representada pela situação complicada expressa na imagem, tendo o personagem Chico Bento (meta do percurso narrativo) sendo perseguido pelo bode (agente ativo), instaurando, desta forma, um contexto que vai ancorar o referente da EI *dar bode*. Assim, é válido afirmar que Chico Bento não teve sorte alguma ao ser perseguido pelo Bode na imagem em destaque.

Prosseguiremos com a discussão sobre os processos reacionais que, conforme Kress e Van Leeuwen (2006, p. 67), ocorrem “Quando o vetor é formado por uma linha partindo dos olhos, pela direção do olhar de um ou mais dos representados, o processo é reacionário, e não falaremos de atores, mas de reatores, e não de objetivo, mas sim de *fenômeno*.”⁴²

Levando o excerto acima em consideração, admitimos que haja os seguintes participantes compreendidos nos processos reacionais, sendo eles os reatores e o fenômeno. Reatores são os actantes responsáveis pelo olhar, pelo vetor que é formado a partir do direcionamento de sua olhada. E, por outro lado, fenômeno é o actante sobre o qual o olhar incide. Observemos a figura 10, retirada do quadrinho *Coleções*, da Turma da Mônica.

⁴²When the vector is formed by an eyeline, by the direction of the glance of one or more of the represented participants, the process is reactional, and we will speak not of Actors, but of Reacters, and not of Goals, but of Phenomena.

Figura 10 – EI Amores Platônicos



Fonte: Mônica (2018).

A figura acima traz como enredo as mais diversas coleções que os personagens possuem. Observemos a utilização da *EI amores platônicos* como coleção da Mônica, no quinto quadrinho. Se realizarmos uma análise dos processos reacionais, perceberemos que Mônica lança olhares para outros três personagens, quais sejam Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho. Desta forma, Mônica, neste contexto, se constitui como reator e os três personagens sobre os quais o olhar incide são os fenômenos.

Ao buscarmos estabelecer uma relação de sentido entre a EI utilizada e os processos visuais subjacentes, notaremos que as imagens auxiliam o leitor a compreender o sentido de *amores platônicos* uma vez que, na imagem, a personagem Mônica, com um ar apaixonado, olha os três meninos, realizando assim referência direta entre estes e a EI em destaque. Ou seja, de forma, geral, os vetores fornecem pistas para a identificação dos referentes textuais. No caso da imagem, eles auxiliam a reconhecer quem são *amores platônicos* da personagem.

Assim como na imagem acima, na qual focamos no direcionamento do vetor que parte do olhar da personagem Mônica e que incide sobre os personagens Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho, os fenômenos, há igualmente outro tipo de relação que se configura não entre ‘personagem-e-personagem’, mas sim entre ‘personagem-e-leitor’. Para tal, observemos a figura 11 a seguir.

Figura 11 – EI *Pão-duro*



Fonte: Tio Patinhas (2012).

Considerando a figura acima, Kress e Van Leeuwen (2006, p. 117) acreditam que

Essa configuração visual possui duas funções relacionadas. Em primeiro lugar, ela cria uma forma visual que realiza uma abordagem de forma direta. Ele reconhece explicitamente os espectadores, abordando-os com um ‘você’ visual. Em segundo lugar, constitui um ‘ato de imagem’. O produtor usa a imagem para fazer algo ao espectador⁴³.

Além disto, os autores afirmam que, quando no uso deste tipo de imagem, elas

Podem sorrir, caso o espectador seja solicitado a entrar em uma relação de afinidade; podem encarar o espectador com desdém; neste caso, o espectador é solicitado a se relacionar com elas, talvez, em uma relação de inferior e superior; podem fazer beicinho sedutoramente para o espectador, nesse caso, ele é solicitado a desejá-lo. O mesmo se aplica a gestos. Uma mão pode apontar para o espectador, em um visual ‘Ei, você está aí, quero dizer você’, ou convida o espectador a vir mais perto ou mantenha-o a distância com um gesto defensivo, como se dissesse ‘fique longe de mim’⁴⁴. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118).

Desta maneira, imagens nas quais o olhar parte da personagem em direção ao leitor buscam que este leitor aja de determinada maneira, como é o caso da figura 11, na qual encontramos o personagem Tio Patinhas, em um anúncio, encarando o leitor de forma a convencê-lo a não ser *pão-duro*. Logo, na trama textual, o leitor é levado a agir de certa forma, qual seja, gastar dinheiro para adquirir os quadrinhos. Ademais, ressaltamos que a utilização do personagem em questão, alinhado com o tipo de vetor que parte de seus olhos, foi de fundamental importância para a reconstrução referencial de *pão-duro*. Leitores que possuem conhecimento de mundo acerca das histórias deste personagem reconhecem que ele não gosta de gastar seu dinheiro, e sempre busca poupar o máximo possível. Além disso, com o uso de outras ECI, mais inferências podem ser realizadas e, possivelmente, ajudar no entendimento da EI em destaque.

Finda nossa exposição acerca das ECI por nós adotadas neste trabalho de tese, e em consonância com os trabalhos desenvolvidos em compreensão idiomática, principalmente os concernentes a Levorato (1993), intencionamos encerrar este capítulo retomando alguns aspectos cruciais sobre a maneira como crianças compreendem as EI.

⁴³This visual configuration has two related functions. In the first place it creates a visual form of direct address. It acknowledges the viewers explicitly, addressing them with a visual ‘you’. In the second place it constitutes an ‘image act’. The producer uses the image to do something to the viewer.

⁴⁴They may smile, in which case the viewer is asked to enter into a relation of social affinity with them; they may stare at the viewer with cold disdain, in which case the viewer is asked to relate to them, perhaps, as an inferior relates to a superior; they may seductively pout at the viewer, in which case the viewer is asked to desire them. The same applies to gestures. A hand can point at the viewer, in a visual ‘Hey, you there, I mean you’, or invite the viewer to come closer, or hold the viewer at bay with a defensive gesture, as if to say, ‘Stay away from me’

Levorato (1993) sustenta que crianças, de forma geral, necessitam ter um conjunto de habilidades para fazer sentido da linguagem, seja ela literal ou figurada. Desta maneira, conforme a autora,

Essas habilidades incluem codificar, fazer inferências, ativar o conhecimento de mundo, usar a imaginação e a criatividade, descobrir a intenção comunicativa do falante, ativar o conhecimento metalinguístico e o conhecimento relacionado aos diferentes tipos de discurso e texto, e assim por diante⁴⁵. (LEVORATO, 1993, p. 104)

Em outros termos, há uma série de competências que são melhor desenvolvidas em crianças mais velhas do que em crianças mais jovens, como o conhecimento metalinguístico; isto tomando por base que a compreensão idiomática é processual e se desenvolve ao longo do tempo de vida dos indivíduos. Além disso, a autora afirma que

A competência figurativa não é adquirida de uma só vez, mas é construída no decorrer do desenvolvimento linguístico e só pode ser adquirida na íntegra por um falante bem competente. Em sua forma mais avançada, envolve várias habilidades linguísticas, incluindo: (a) o aprofundamento gradual do significado das palavras, sua posição em um determinado domínio semântico e suas relações paradigmáticas e sintagmáticas; (b) a capacidade de entender os significados dominantes, periféricos e os polissêmicos de uma palavra e também a capacidade de perceber a relação entre um determinado significado e outros significados relacionados; (c) a capacidade de suspender uma estratégia puramente referencial; (d) a capacidade de entender os usos figurativos de uma palavra e a relação entre o significado literal e o significado figurativo; (e) a capacidade de processar grandes quantidades de linguagem, como um texto ou uma sequência de diálogo, a fim de identificar o significado de expressões ambíguas ou desconhecidas; (f) a capacidade de usar a linguagem figurada produtivamente na criação de novas figuras de linguagem por meio de transformações lexicais e sintáticas de figuras de linguagem preexistentes⁴⁶. (LEVORATO, 1993, p. 104).

Com isso em mente, e convocando as ECI propostas por Wray, Bell e Jones (2016), levantemos as seguintes observações dispostas abaixo.

⁴⁵These skills include coding, making inferences, activating world knowledge, using imagination and creativity, finding out the communicative intention of the speaker, activating metalinguistic knowledge and knowledge relating to the different kind of discourse and text, and so on.

⁴⁶Figurative competence is not acquired all at once, but is pieced together in the course of linguistic development and only can be acquired in full by a thoroughly competent speaker. In its most mature form it involves various linguistic skills, including: (a) the gradual broadening of word meaning, its position in a given semantic domain, and its paradigmatic and syntagmatic relationships; (b) the ability to understand the dominant, peripheral, and polysemous meanings of a word, and also the ability to perceive the relationship between a given meaning and other related meanings; (c) the ability to suspend a purely referential strategy; (d) the ability to understand the figurative uses of a word and the relationship between the literal meaning and the figurative meaning; (e) the ability to process large amounts of language, such as a text or a dialogue sequence, in order to identify the meaning of ambiguous or unknown expressions; and (f) the ability to use figurative language productively in the creation of new figures of speech by means of lexical and syntactic transformation of preexisting figures of speech.

Inicialmente, admitindo o fato de que a compreensão de EI seja um mecanismo adquirido e maturado ao longo do percurso de vida dos falantes, é sensato propor um estudo que busque investigar quais ECI são mais recorrentes em diferentes faixas etárias, como em crianças partindo do primeiro ao quinto anos escolares.

Além disso, o arrazoado de estratégias é consistente com várias das questões levantadas por Levorato (1993), quais sejam, a utilização de inferências e o uso do conhecimento de mundo. Sobre a primeira, mais especificamente, e alinhados com uma perspectiva textual, intencionamos perceber se os indivíduos de nosso estudo são capazes de realizar inferências pautadas nas relações textuais dispostas, como na utilização de pistas referenciais, como no uso de imagens.

O conhecimento relacionado aos diferentes tipos de discurso e texto é outro ponto de convergência entre os trabalhos de Levorato (1993) e Wray, Bell e Jones (2016). Admitidamente, aquela autora defende que o conhecimento acerca dos tipos textuais pode ser um grande aliado durante o processo de compreensão idiomática. Assim, por entendermos que as EI estabelecem relações importantes quando em contexto, julgamos imprescindível utilizar histórias em quadrinhos, por serem um gênero de texto compatível com a realidade dos participantes de nossa pesquisa, e que podem ativar os conhecimentos prévios destes indivíduos.

As ECI também contemplam outros aspectos descritos por Levorato (1993), como na ativação do conhecimento metalinguístico e a capacidade de reconhecimento de estruturas literais e figuradas.

Por fim, a próxima seção deste trabalho figura o desenho metodológico que norteou tanto a coleta de dados como sua análise.

4 METODOLOGIA

Antes de iniciarmos a exposição acerca dos procedimentos metodológicos, faz-se necessário apresentar os objetivos que nortearam esta pesquisa de tese. Assim, como objetivo principal, nos propusemos a analisar as ECI utilizadas por crianças do 1º ao 5º ano escolar. Os objetivos específicos se encontram listados abaixo:

- Averiguar a partir de quando crianças compreendidas nas séries do 1º ao 5º ano escolar compreendem estruturas idiomáticas;
- Investigar quais ECI são utilizadas por crianças do 1º ao 5º ano ao tentarem compreender uma EI;
- Averiguar como as crianças recategorizam os referentes das EI, ao relacioná-los com as âncoras do texto;

Com base nos objetivos apontados acima, delineamos nossa metodologia em conformidade com as técnicas apresentadas a seguir.

4.1 Técnicas

A metodologia deste trabalho foi desdobrada em dois momentos, sendo eles (i) seleção dos textos-fonte e EI e (ii) explanação sobre a natureza interpretativista da pesquisa.

4.1.1 Seleção dos textos-fonte

A primeira parte tem como objetivo principal o de estabelecer os critérios de escolha tanto das EI aplicadas na pesquisa experimental, como também dos textos em que elas serão apresentadas.

As EI que selecionamos precisavam ser de natureza nominal ou adjetival, pois são categorias que permitem uma análise textual mais produtiva, assim como tratamos em nossa fundamentação teórica, e pela escassez de trabalhos que contemplem EI dessa ordem.

Como textos-fonte que acomodam as EI, optamos por adotar textos do gênero quadrinho, como os da Turma da Mônica e do Zé Carioca. Entendemos que são textos pensados para o público infantil, sendo esse um dos aspectos que facilitam a leitura e compreensão do que está sendo mostrado. Além disso, há o apelo visual que também funciona como uma ferramenta que favorece a compreensão de texto, razão por que recorreremos às

categorias da GDV. Somados a essas condições, os quadrinhos permitem uma articulação entre o texto e os conhecimentos de mundo que fazem parte do universo infantil.

Ao total, selecionamos os **três** quadrinhos que mais dispuseram de pistas contextuais, conforme categorias da LT, que auxiliam o participante a reconstruir os referentes idiomáticos, e que contemplam EI nominais ou adjetivais.

Dito desta maneira, abaixo, encontra-se o quadro que dispõe dos textos selecionados e das EI neles contidas. Chamemos a atenção para o fato de termos preferido adotar textos não muito extensos, com até 10 páginas.

Quadro 2 – Quadrinhos x EI

Texto	Quadrinho	EI
Texto A	Monicão e o Ciumão	<i>Deus Grego</i>
Texto B	Surge o Supergalo	<i>Pau-velho</i>
Texto C	Coleções	<i>Amores Platônicos</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ressaltamos que os três textos escolhidos, que se encontram listados nos anexos deste estudo na íntegra, foram utilizados em todos os níveis escolares e dialogam diretamente com nossos pressupostos teóricos, haja vista que, do ponto de vista pragmático, eles permitem a construção referencial das EI na medida em que os participantes progridem na leitura, possibilitando que relações de sentido sejam mobilizadas e conhecimentos de mundo empregados à interpretação textual. Além disso, no âmbito semântico das EI, as expressões escolhidas estão dispostas no *continuum* de idiomaticidade, pressuposto básico da corrente composicional, que podem ser familiares ou não aos participantes desta pesquisa. Ou seja, a EI *deus grego* pode ser tida como não-composicional, na medida em que a soma de seus elementos não condiz necessariamente com o sentido da expressão. Além disso, a referida EI se encontra em um quadrinho no qual muitas pistas textuais podem servir de auxílio ao leitor. No que concerne a EI *pau-velho*, além de também estar situada em um amplo contexto, pode ser entendida como uma EI composicional; isto é, seus elementos constitutivos podem ajudar o leitor a desvendar seu sentido. E, por fim, a EI *amores platônicos* está apresentada em um contexto limitado a uma tirinha, e pode ser tida como uma EI composicional.

Observemos a tabela que informa sobre a aplicação das entrevistas por turmas escolares conforme os quadrinhos adotados.

Tabela 1 – Relação texto x participante

Série escolar	Turmas	Qnt. Aluno	Texto
1º ano escolar	1º A	1 aluno	Texto A
		1 aluno	Texto B
		1 aluno	Texto C
	1º B	1 aluno	Texto A
		1 aluno	Texto B
		1 aluno	Texto C
2º ano escolar	2º A	1 aluno	Texto A
		1 aluno	Texto B
	2º B	1 aluno	Texto C
	2º C	1 aluno	Texto A
		1 aluno	Texto B
	2º D	1 aluno	Texto C
3º ano escolar	3º A	1 aluno	Texto A
	3º B	1 aluno	Texto B
		1 aluno	Texto C
	3º C	1 aluno	Texto A
	3º D	1 aluno	Texto B
		1 aluno	Texto C
4º ano escolar	4º A	1 aluno	Texto A
		1 aluno	Texto B
	4º B	1 aluno	Texto C
	4º C	1 aluno	Texto A
		1 aluno	Texto B
	4º D	1 aluno	Texto C
5º ano escolar	5º A	1 aluno	Texto A
	5º B	1 aluno	Texto B
		1 aluno	Texto C
	5º C	1 aluno	Texto A
	5º D	1 aluno	Texto B
		1 aluno	Texto C

Fonte: Elaborado pelo autor.

Optamos por entrevistar alunos pertencentes a turmas diferentes para termos um maior rodízio de participantes e para contemplar estudantes das turmas da manhã e da tarde. Além disso, resguardamo-nos quanto ao fato de os textos apresentados em cada turno sejam diferentes, haja vista que as turmas de A à C são ministradas pela manhã, e de D a F no período da tarde, impedindo, dessa maneira, que haja troca de informações pertinentes aos quadrinhos entre os participantes. Ademais, os participantes foram escolhidos de forma aleatória, a partir da contagem por múltiplos de dez, conforme indicado na lista de presença de cada turma.

4.1.2 Procedimentos da pesquisa interpretativista

Esta segunda parte compreende os procedimentos metodológicos para a aplicação da pesquisa experimental e interpretativista. Participaram desta pesquisa crianças pertencentes às séries escolares do 1º ao 5º ano, regularmente matriculadas na escola Colégio da Polícia Militar do Ceará Edgard Facó, que estivessem necessariamente no ano escolar indicado na tabela 2.

Tabela 2 – Série escolar x Nível de compreensão idiomática

Série escolar	Nível compreensão idiomática	Idade participantes
1º ano escolar	Nível 1	6-7
2º ano escolar	Nível 2	7-8
3º ano escolar	Intermediário dos níveis 2 e 3	8-9
4º ano escolar	Nível 3	9-10
5º ano escolar	Nível 4	10-11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após finalizada a primeira parte, cujo objetivo foi o de compor o inventário de EI e seus respectivos textos, seguimos para a segunda etapa que trata das técnicas de coleta de dados, aplicadas aos participantes do 1º ao 5º ano escolar, cuja idades e níveis de compreensão de EI estão dispostos na tabela 2 que, por sua vez, dialogam com os pressupostos sobre os níveis idiomáticos elencados por Levorato (1993).

A coleta de dados se configura como entrevistas semiestruturadas, que foram conduzidas em três partes, quais sejam:

- (1) Acolhemos os participantes estabelecendo uma breve conversa, de natureza informal, sobre seus hábitos de leitura, sejam estes dentro ou fora do ambiente escolar. Além disso, reservamos a primeira parte das entrevistas para perguntar aos participantes suas idades e sondar, de maneira sucinta, sua familiaridade com os quadrinhos a serem empregados nas etapas subsequentes da coleta de dados.

Finalizada a primeira parte, solicitamos que os participantes lessem o texto silenciosamente e sublinhassem toda e qualquer palavra ou expressão que não conhecessem ou não entendessem. Com isso, caso o participante não tenha sublinhado a EI testada, entendemos que ele já a ouviu/leu em algum lugar, isto é, é um item lexical familiar, ou acha

que entende o seu sentido com base em uma interpretação literal. Caso não tenha sublinhado a EI, entenderemos que ela não é um item do léxico familiar.

- (2) A segunda parte das entrevistas ocorreu logo após os participantes terem terminado a leitura do quadrinho. Inicialmente, pedimos que eles nos recontassem a história de forma breve, como em ‘Você pode me contar, mais ou menos, o que entendeu da história?’. Assim, pudemos perceber se os participantes, de fato, leram os quadrinhos ou meramente folhearam as páginas. Em seguida, pedimos que eles relessem, em voz alta, o excerto no qual a EI se encontra para que, no momento seguinte, fizéssemos a pergunta principal desta segunda etapa das entrevistas, nomeadamente, ‘Você sabe o que significa a EI?’. Optamos por fazer essa pergunta logo de início, haja vista que intencionamos saber se os participantes conseguiriam nos dar uma resposta satisfatória antes das perguntas mais específicas, previstas na terceira etapa das entrevistas.
- (3) A última parte das entrevistas semiestruturadas foi conduzida conforme categorias elencadas em nossa fundamentação teórica, ou seja, reservamos perguntas norteadoras para as ECI, que contemplassem tanto elementos textual-imagéticos quanto de conhecimento de mundo. Abaixo, encontram-se as perguntas, apresentadas em conformidade com os quadrinhos utilizados:

Quadro 3 – Perguntas sobre Texto A

Perguntas sobre o quadrinho *Monicão e o Ciumão*

1. O que significa *Deus Grego*?
2. Como você descobriu o sentido de *Deus Grego*?
3. No quadrinho, o que ajudou você a descobrir o sentido de *Deus Grego*?
4. Há alguma palavra ou expressão que te ajudou a descobrir o sentido de *Deus Grego*?
5. O que a Mônica fala que te ajuda a entender o significado de *Deus Grego*?
6. Qual a reação que a Mônica tem ao ver os meninos que te ajuda a entender o significado de *Deus Grego*?
7. Que outras palavras você conseguiria substituir por *Deus Grego*?
8. Caso o participante identifique o sentido correto, por que os meninos da história são *Deuses Gregos* para a Mônica?
9. Você conhece algum *Deus Grego*? Pode dar detalhes?

Quadro 4 – Perguntas sobre Texto B

Perguntas sobre o quadrinho *Surge o Supergalo*

1. O que significa *pau velho*?
2. Como você descobriu o sentido de *pau velho*?
3. No quadrinho, o que ajudou você a descobrir o sentido de *pau velho*?
4. Há alguma palavra ou expressão que te ajudou a descobrir o sentido de *pau velho*?
5. Algum personagem falou algo que te ajudou a entender o significado de *pau velho*?
6. Há alguma imagem que te ajudou a o significado de *pau velho*
7. Que outras palavras você conseguiria substituir por *pau velho*?
8. (Caso o participante identifique o sentido correto) Por que os ladrões chamam a espaçonave de *pau velho*?
9. Você conhece algum *pau velho*? Pode dar detalhes?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Perguntas sobre Texto C

Perguntas sobre o quadrinho *Coleções*

1. O que significa *amores platônicos*?
2. Como você descobriu o sentido de *amores platônicos*?
3. No quadrinho, o que ajudou você a descobrir o sentido de *amores platônicos*?
4. Qual reação que a Mônica tem ao ver os meninos que te ajudou a entender o significado de *amores platônicos*?
5. Caso o participante identifique o sentido correto, qual a diferença entre *amor* e *amor platônico*?
6. Você já ouviu falar em algum *amor platônico*? Você já teve um *amor platônico*? Pode dar detalhes?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas as etapas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, sempre confrontadas com as marcações que os participantes fizeram nos textos.

Para que pudéssemos analisar os dados gerados a partir das entrevistas com os participantes desta pesquisa de doutorado, lançamos mão do Sistema de Classificação para a Compreensão de EI (doravante SCCE) proposto por Nippold e Martin (1989), de cunho interpretativista. Entretanto, com o fito de adequar esses critérios a uma análise dos processos referenciais subjacentes à interpretação dos participantes, modificamos o SCCE, sendo o produto dessa alteração observável no quadro 6:

Quadro 6 – 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 convencionalizado, como em “Homem bonito” ou “homem belo e sensual”.
Incorreta	
Literal	A resposta institui um referente cujo sentido é literal, tomado a partir de uma soma dos elementos em isolado, como em “Zeus” ou “Apolo”.
Desconexo	O referente construído na produção do participante não possui relação de sentido com o referente idiomático da expressão, como em “viagem de férias”.
Conexo	A resposta é vaga e elabora um referente que condiz parcialmente ao sentido idiomático convencionalizado, como em “um homem”.
Reformulação	Toda a expressão, ou parte dela, foi repetida ou alterada ligeiramente sem incluir novas informações, isto é, mantendo-se a forma referencial. Assim, o referente, neste critério, não apresentou recategorizações, como em “um deus da Grécia”.
Sem resposta	O participante admitiu não saber o significado da expressão, não conseguindo, desta forma, construir nenhum tipo de referente, como em “Eu não sei” ou “Eu não faço ideia”.

Fonte: Adaptado de Nippold e Martin (1989).

De forma geral, o processo de coleta de dados foi realizado em conformidade com as etapas descritas acima. Uma vez tendo o *corpus* constituído, analisamos os dados com vista a identificar se os participantes, classificados por grupos de idades distintas, conseguiram compreender os sentidos idiomáticos e construir os referentes das EI.

Além disso, para que pudéssemos realizar a análise da compreensão idiomática dos participantes, fizemos uso das ECI adaptadas de Wray, Bell e Jones (2016). Ou seja, para que classificássemos as respostas dos participantes conforme o SCCE, analisamos cada entrevista individualmente com o fito de identificar quais estratégias foram mobilizadas para que eles alcançassem o entendimento das EI.

Em síntese, a classificação dos dados ocorreu da seguinte maneira:

1. Coleta dos dados e transcrição das entrevistas conforme grupos de informantes e procedimentos de coleta;
2. Classificação e descrição das ECI e das respostas conforme os critérios do SCCE;
3. Inserção dos dados no programa de computador *IBM SPSS Statistics 22*, para a criação das tabelas e dos gráficos;
4. Observação acerca da construção de referentes dentro de um grupo e, posteriormente, entre os grupos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A presente sessão se debruçará sobre a exposição dos resultados obtidos através das análises das entrevistas realizadas com os participantes descritos no *design* metodológico desta pesquisa de doutorado.

A princípio, destacamos que nosso *corpus* está composto por entrevistas realizadas com vinte e oito participantes pertencentes às séries iniciais do ensino fundamental, sendo eles descritos no quadro 7.

Quadro 7 – Quantitativo de Participantes por ano escolar

Ano escolar	Quantidade de Participantes
Primeiro ano	Quatro participantes
Segundo ano	Seis participantes
Terceiro ano	Seis participantes
Quarto ano	Seis participantes
Quinto ano	Seis participantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observemos que, para o primeiro ano do ensino fundamental, as entrevistas ocorreram apenas com quatro participantes. Justificamos este dado pela falta de engajamento, tanto por parte dos alunos da referida série, quanto por parte de seus responsáveis, que não lhes permitiram colaborar com o estudo.

Dito isto, as descrições dos resultados serão apresentadas por ano escolar e por quadrinho (textos A, B e C) e obedecerão a uma proposta organizacional seccionada em três estágios, nomeadamente, (i) a tessitura de comentários gerais que incluirão a exposição e apreciação das ECI adaptadas de Wray, Bell e Jones (2016), (ii) a interpretação das respostas corretas e incorretas dos participantes, decorrentes da segunda e terceira etapas das entrevistas, apoiada na versão adaptada do SCCE, de Nippold e Martin (1989), e (iii) levantamento das conclusões tiradas a partir dos dois primeiros estágios.

Como meio de preservação de identidade dos participantes, conforme as regulamentações éticas pelas quais este trabalho obedece, codificamos cada criança dando-lhes a sigla P (participante), seguida do número que denota a ordem na qual fora entrevistada e, por fim, o número do ano escolar, que varia de 01 a 05.

5.1 Análise dos dados referentes ao primeiro ano do ensino fundamental

O primeiro ano do ensino fundamental, assim como fora apresentado, contou com a participação de quatro crianças, cuja divisão é acomodada na análise que segue.

5.1.1 Texto A

Ambos os participantes P201 e P401, na primeira fase da entrevista, afirmaram que leem textos com frequência e estão familiarizados com os quadrinhos da Turma da Mônica e com os seus personagens.

No concernente à segunda fase das entrevistas, realizada logo após a leitura do texto, nenhum dos participantes sublinhou a EI, ou partes dela. Lembramos que lhes foi dada a instrução de marcar, no próprio quadrinho, qualquer palavra ou expressão que não conhecessem. Dito isto, fomos levados a pensar, inicialmente, que ambas as crianças já conheciam a EI, ou haviam empregado uma leitura literal para a expressão. Voltaremos a discutir este ponto mais adiante, como também os achados das fases dois e três das entrevistas.

No que diz respeito às ECI empregadas pelos participantes, vide o quadro 8.

Quadro 8 – Estratégias de compreensão primeiro ano escolar – Texto A

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
C	<p>E: Mas ela tá falando de quem quando ela diz deuses gregos? O que tu acha?</p> <p>P: Por causa <i>do menino</i> que era... o <i>Tigrão</i> e o... eu não lembro muito do nome dele não.</p> <p>E: Mas se quiser pode mexer na historinha, pode olhar, não tem problema não.</p> <p>P: <i>O Fabinho</i> também.</p> <p>E: E o Fabinho. Agora me diz como e que tu conseguiu entender que os deuses gregos eram os meninos? O que tu acha?</p> <p>P: Porque <i>a Mônica gostava deles</i>, aí ela brigou com ele (Monicão), aí ela falou <i>deuses gregos</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P201</p>
IMG	<p>E: Meninos bonitos? Muito bem. Mas porque tu acha que os meninos eram deuses gregos pra Mônica?</p> <p>P: Porque <i>a Mônica achava eles bonitos. O menino mais bonito da cidade... bairro.</i></p> <p>E: Mas porque que eles eram bonitos?</p> <p>P: <i>Pelo cabelo e pela aparência também.</i> Foi isso que eu entendi.</p> <p style="text-align: right;">- P201</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 8 cataloga dois exemplos das duas ECI utilizadas pelas crianças do primeiro ano escolar. Ressaltamos que as abonações em tela decorrem unicamente das respostas do participante P201, haja vista que o P401 não utilizou nenhuma.

Sobre a primeira estratégia, qual seja, relacionada ao uso de um contexto, observemos que ela foi dada a partir da utilização das anáforas diretas *do menino*, o *Tigrão* e o *Fabinho*, por exemplo, mostrando-nos que foi capaz de identificar quem estava sendo personificado como um *deus grego*. Assim, percebemos que a recategorização do referente da EI foi operada, de início, com base na expressão nominal ‘o menino’, que instaura o primeiro levantamento da hipótese do participante sobre este referente. Em seguida, P201 volta a recategorizar o referente ao lançar mão de outras duas expressões nominais definidas, quais sejam, ‘Tigrão’ e ‘Fabinho’ que, por sua vez, adicionam mais características ao referente.

Além disso, o participante foi capaz de apontar, no texto, o fato pelo qual a personagem Mônica utilizou a EI em discussão, alegando que a personagem os achava bonitos, atribuindo ao referente mais significações.

No que tange à segunda estratégia utilizada, nomeadamente, uso de imagens, nota-se que P201, ao ser questionado acerca do motivo pelo qual Mônica havia utilizado a EI *deus grego* para se referir aos meninos, nos dá detalhes que só poderiam ser obtidos com o auxílio das imagens, como em *pelo cabelo e pela aparência também*. Isto é, o participante foi capaz de inferir textualmente quais são as características pertinentes a um *deus grego*.

Dito isto, sobre o participante P201, e tomando por base o sistema de classificação adaptado de Nippold e Martin (1989), podemos tirar as seguintes conclusões, quais sejam, (i) a resposta obtida na segunda fase das entrevistas, na qual uma pergunta de compreensão idiomática mais geral fora feita, foi classificada como SEM REPOSTA, uma vez que o participante alegou não saber o que *deus grego* significava; (ii) sobre as respostas do participante às perguntas de compreensão idiomáticas feitas na terceira fase, observemos o quadro 9.

Quadro 9 – SCCE – Terceira Fase – P201

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto literal	<p>E: Pela historinha, porque que a Mônica diz que o Monicão afugentou todos os Deuses Gregos? P: <i>Os deuses bonitos?</i> E: Mas na história, quem são esses deuses bonitos? A gente tem deus bonito na história? P: <i>Eu não achei nenhum não.</i></p> <p style="text-align: right;">- P201</p>
Correto	<p>E: Entendi. E será que tu pode me dizer se tem alguma palavra que tu pode substituir por deus grego? P: <i>Meninos bonitos.</i> E: Meninos bonitos? Muito bem. Mas porque tu acha que os meninos eram deuses gregos pra Mônica? P: <i>Porque a Mônica achava eles bonitos. O menino mais bonito da cidade... bairro.</i></p> <p style="text-align: right;">- P201</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar no quadro acima, a compreensão idiomática apresentada pelo participante em discussão perpassou diferentes níveis. Inicialmente, na segunda fase, sua produção foi classificada como SEM RESPOSTA, não conseguindo assim explicar o sentido da EI. Na terceira fase, mesmo ao afirmar que *deus gregos* eram ‘deuses bonitos’, resposta que se constitui como INCORRETA LITERAL, o participante ainda assim percebeu o traço de beleza embutido no sentido da EI. Logo, quando indagado a respeito de quem eram esses deuses gregos, ele afirmou não ter achado nenhum na história. Percebamos aqui que, a construção referencial se iniciou de maneira literal, isto é, o referente construído até então era detentor de traços semânticos que não correspondiam ao contexto apresentado. Além disso, ao responder que *eu não achei nenhum não*, o participante começa a criar hipóteses acerca de sua própria interpretação e a perceber que uma leitura literal não se encaixa no contexto.

Ao final da terceira fase, após ter mobilizado diferentes ECI, o participante foi capaz de reconstruir o referente CORRETO equivalente ao sentido da expressão *deus grego*. Nota-se isto a partir da utilização da forma referencial *meninos bonitos* que, a *posteriori*, reconfigura-se em *O menino mais bonito da cidade... bairro*.

Com relação ao que foi discutido sobre as ECI empregadas por P201, é lícito afirmar que ambos, o contexto e os elementos visuais, serviram como ferramentas essenciais para que a construção referencial da expressão *deus grego* fosse realizada com sucesso ao longo da leitura do quadrinho e da entrevista.

Sobre o participante P401, cuja entrevista nos revelou que nenhuma ECI fora mobilizada, não nos surpreende o fato de a segunda fase da coleta de dados ser classificada como SEM RESPOSTA. Contudo, sobre a terceira fase, analisemos o quadro 10.

Quadro 10 – SCCE – Terceira Fase – P401

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Reformulação	<p>E: Tu pode dizer pra mim o que significa esses deuses gregos, o que significa isso? O que que tu acha que é?</p> <p>P: Eu acho que é os <i>deuses gregos</i>, eles dão muito trabalho.</p> <p style="text-align: right;">- P401</p>
Incorreto desconexo	<p>E: Eles dão trabalho?</p> <p>P: Sim.</p> <p>E: Mas o que é que eles são? Quem são os deuses gregos?</p> <p>P: Eu acho que são <i>os cachorros. Os cachorros.</i></p> <p style="text-align: right;">- P401</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira resposta dada pelo participante pode ser classificada como um caso de REFORMULAÇÃO que, do nosso ponto de vista, possui relações estreitas com as ocorrências de anáforas com ou sem mudança de determinante, na qual o referente é retomado sem a realização de recategorizações. Isto quer dizer que, para responder à pergunta sobre o que são os *deuses gregos*, o participante reutilizou a mesma expressão como forma de explicação. Acreditamos que este fato decorre de o participante, por não saber o sentido da EI, tão pouco defini-la, optou apenas por repetir o item que lhe fora perguntado.

Em outro momento na entrevista, P401 afirmou que a EI faria referência aos cachorros. Além disso, em nenhum momento da terceira fase, o participante não relacionou a EI à beleza de nenhum dos personagens do quadrinho. Por este motivo, classificamos as respostas desta fase em INCORRETO DESCONEXO.

5.1.2 Texto B

O segundo quadrinho foi utilizado apenas com um participante, sendo ele P301. Este, na primeira fase das entrevistas, afirmou que, embora gostasse de ler, não é familiarizado com os quadrinhos do Zé Carioca. Além disso, não marcou a EI como desconhecida.

Quadro 11 – Estratégias de compreensão primeiro ano escolar – Texto B

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
IMG	<p>E: É sobre o pau-velho que eu quero saber. Tem alguma imagem que te ajude...</p> <p>P: Cadê... <i>isso aqui é velho.</i></p> <p>E: Mas o que é isso?</p> <p>P: <i>É uma nave.</i></p> <p style="text-align: right;">-P301</p>
BGK	<p>E: Bom, tu sabe o que significa pau-velho?</p> <p>P: Coisa velha.</p> <p>E: Como é que tu sabe?</p> <p>P: <i>Porque eu aprendi.</i></p> <p>E: Mas tu já tinha ouvido falar nisso antes?</p> <p>P: <i>Já.</i></p> <p>E: Aonde?</p> <p>P: Eita, aonde? Como é que eu posso me lembrar?</p> <p>E: Foi na escola, foi em casa, foi com os amigos?</p> <p>P: <i>Foi em casa.</i></p> <p style="text-align: right;">-P301</p> <p>E: Não? E além desse pau-velho da historinha, tu conhece outro pau-velho? Talvez na escola, em casa?</p> <p>P: Tem no meu avô.</p> <p>E: E o que é?</p> <p>P: <i>Um bocado de carro velho.</i></p> <p style="text-align: right;">-P301</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o quadro acima, o participante lançou mão de duas distintas ECI, sendo elas (i) a utilização de imagens, quando aponta para uma das tirinhas e diz *isso aqui*, para se referir à nave, e (ii) o uso de conhecimentos prévios, quando o participante afirma ter ouvido esta EI em casa e, além disso, conseguiu relacionar o sentido desta com os carros velhos de seu avô.

Assim, acreditamos que P301 mobilizou não apenas as pistas imagéticas presentes no texto, mas também seu conhecimento de mundo e sua habilidade de transpor o sentido para além do texto, ao mencionar os carros velhos de seu avô.

No que tange o SCCE para a classificação das respostas obtidas a partir da entrevista com o participante em discussão, vide o quadro a seguir.

Quadro 12 – SCCE – Segunda e Terceira Fases – P301

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Segunda fase Incorreto conexo	E: Bom, tu sabe o que significa pau-velho? P: <i>Coisa velha.</i> E: Como é que tu sabe? P: Porque eu aprendi. <p style="text-align: right;">- P301</p>
Terceira fase Correto	E: Tem no meu avô. P: E o que é? E: Um <i>bocado de carro velho.</i> <p style="text-align: right;">- P301</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em consonância com o quadro acima, observamos que a resposta obtida na segunda fase da entrevista fora classificada como INCORRETA CONEXA, haja vista que o participante fez uso unicamente da saliência de uma das palavras, qual seja, ‘velha’ e utilizou uma forma referencial genérica, ‘coisa’, dotada de pouco valor argumentativo. A classificação aqui aferida se justifica sob o argumento de que a resposta não continha todos os traços necessários do sentido da EI e, além disso, fora empregado o uso de uma forma referencial que não nos dá, neste ponto da entrevista, indícios que nos levem a crer que o participante, de fato, reconstruiu o referente corretamente.

Contudo, na terceira fase, o participante demonstra conhecer, amparado por conhecimentos de mundo, o que *pau-velho* significa quando declara que tem *um bocado de carro velho* na casa de seu avô. Assim, para esta fase, a resposta fora classificada como CORRETA.

5.1.3 Texto C

Assim como no texto B, a entrevista com o quadrinho C foi realizada com apenas um participante, P101.

Na primeira fase da pesquisa, afirmou que gosta de ler e que conhece as histórias da Turma da Mônica, tendo amplo conhecimento dos personagens. Além disso, constatamos que o participante não sublinhou a EI ou parte dela, dando-nos indícios de que tinha conhecimentos prévios acerca de tal item do léxico.

No que compete à utilização de ECI, observemos o quadro 13.

Quadro 13 – Estratégias de compreensão primeiro ano escolar – Texto C

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
DK	<p>E: Tu sabe o que significa amores platônicos? P: <i>Não.</i> E: Não sabe? Mas tem alguma ideia do que seja, algum chute? P: <i>Não.</i></p> <p style="text-align: right;">-P101</p>
	<p>E: E será que os três meninos, eles te ajudam a entender o que são amores platônicos? P: <i>Também não.</i></p> <p style="text-align: right;">-P101</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

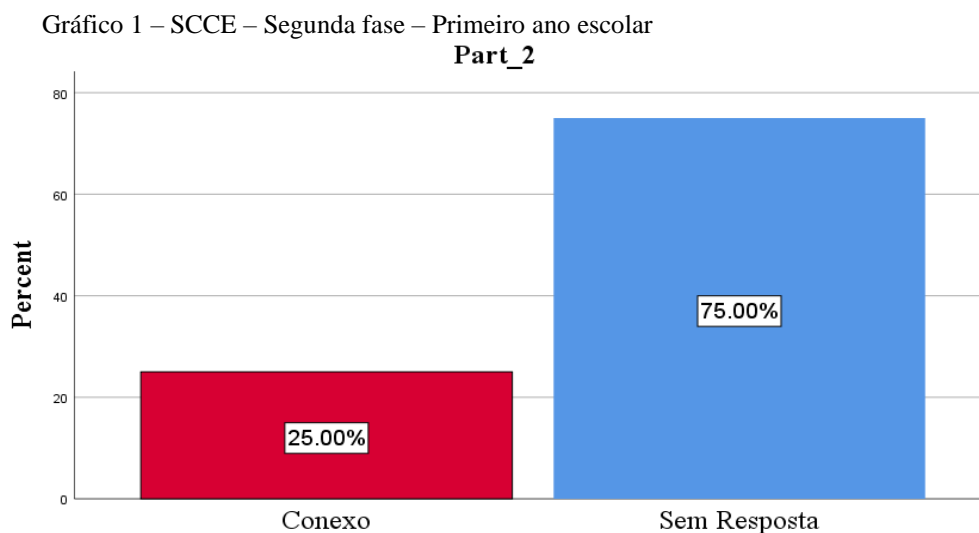
Como pudemos observar no quadro acima, a única ECI que decorreu da produção oral do participante P101 foi a que declara não saber o sentido da expressão ou não saber explicá-lo. Junto a isto, o participante não foi capaz de mobilizar nenhuma outra estratégia, respondendo a todas as perguntas feitas pelo entrevistador com um *não*.

A constatação acima reflete diretamente no SCCE, na qual, para ambas, a segunda e terceira fases, as respostas do participante foram classificadas como SEM RESPOSTA.

5.1.4 Análise geral dos textos do primeiro ano

Finalizaremos nossa apreciação acerca da compreensão idiomática observada a partir das entrevistas com os participantes do primeiro ano escolar expondo, em gráficos, os resultados provenientes do SCCE.

Analisemos abaixo o gráfico 01, que versa sobre a porcentagem das classificações obtidas na segunda fase.

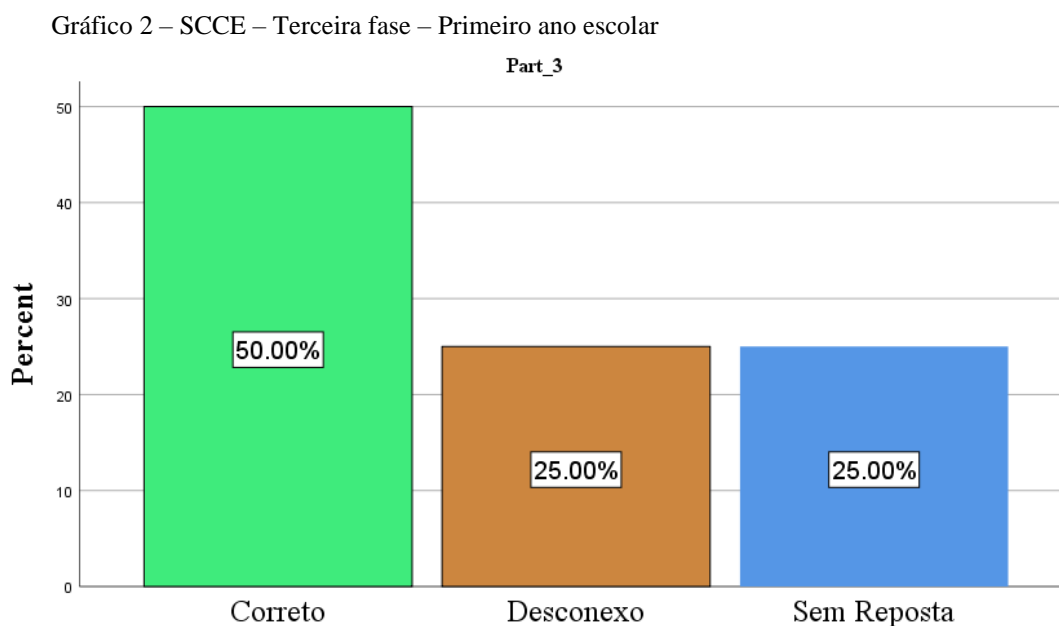


Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar, na segunda fase, não houve nenhuma resposta classificada como correta, sendo 25,0% delas tidas como INCORRETAS CONEXAS e 75,0% SEM RESPOSTA. Acreditamos que estes dados revelam, assim como especula Levorato (1993), uma presumida falta de competência linguística por parte deste grupo de crianças, tendo idades entre 6 e 7 anos. Aliado a este fato, destacamos igualmente a pouca variedade no uso de diferentes ECI.

Chamou-nos a atenção, também, a não marcação das EI, ou partes delas, por nenhum participante do primeiro ano do ensino fundamental, como forma de indicar desconhecimento lexical. Especulamos aqui que, quando na leitura do quadrinho, os participantes, por não empregarem um leque variado de estratégias, findaram por aferir às EI um sentido literal, não causando, desta forma, um estranhamento de que tais estruturas, de fato, não se encaixariam literalmente na narrativa da história, como foi o caso da EI *deus grego*.

Analisemos o gráfico 2, que elenca os resultados encontrados a partir da terceira parte das entrevistas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Diferentemente dos dados encontrados na segunda fase das entrevistas, a terceira parte nos apresenta informações mais promissoras. Lembremos que a terceira fase concatenou perguntas dirigidas que contemplaram contexto, recursos visuais e conhecimentos prévios. Conforme nos é apresentado, as respostas CORRETAS totalizaram 50,0% dos casos, isto é,

metade dos participantes conseguiram, ao final das tarefas propostas, dar indícios de que reconstruíram o referente da EI em teste. Houve, também, diminuição nas ocorrências em que o participante não fornece uma resposta, estando os casos de SEM RESPOSTA diminuídos para 25,0%.

Os achados são consistentes com a literatura sobre a compreensão idiomática, principalmente no tocante ao desenvolvimento desta compreensão discorrido por Levorato (1993). Segundo a autora, crianças de faixas etárias entre 6 e 7 anos de idade tendem a processar informações linguísticas de forma superficial, fato este que é ilustrado pela porcentagem de ocorrências SEM RESPOSTA na segunda fase das entrevistas e por P101, que não respondeu a nenhuma pergunta na segunda e terceira fases. Ou seja, por aplicarem um processamento superficial, os participantes deste grupo enfrentaram problemas para compreender as EI e, por conseguinte, não foram capazes de fornecer respostas.

5.2 Análise dos dados referentes ao segundo ano do ensino fundamental

A presente subseção está dividida, assim como a anterior, conforme as análises realizadas nos três quadrinhos aplicados. No total, seis participantes do segundo ano do ensino fundamental colaboraram com esta pesquisa.

5.2.1 Texto A

O primeiro quadrinho, *Monicão e o Ciumento*, foi apresentado e aplicado a dois participantes, P302 e P602.

Para a primeira fase das entrevistas, como de praxe, perguntas sobre hábitos de leitura, com enfoque em quadrinhos, foram feitas e, de ambos os participantes, obtivemos informações similares, como o fato de gostarem muito de ler e de terem um amplo conhecimento acerca do universo da Turma da Mônica, incluindo-se personagens e histórias. Isto é, os dois participantes detêm conhecimentos prévios acerca do contexto no qual o quadrinho está inserido. Além disso, constatamos que nenhum dos participantes sublinhou a EI em teste, nem partes dela.

Sigamos para o quadro 14, que expõe as ocorrências de ECI encontradas no *corpus* deste grupo.

Quadro 14 – Estratégias de compreensão segundo ano escolar – Texto A

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
IMG	<p>E: Hum. Mas me diz, por que que tu acha que a Mônica chamou os meninos de deuses gregos?</p> <p>P: <i>É porque eles são bonitos, não é?</i></p> <p>E: É? E por que que deuses gregos são bonitos? O que é que tu acha?</p> <p>P: Eu acho que <i>são bonitos mesmo</i>.</p> <p>E: Hurum. E tu acha que a Mônica pensa que eles são bonitos?</p> <p>P: Acho.</p> <p>E: Como é que tu sabe?</p> <p>P: <i>Toda vez que a Mônica vê um menino, os olhos dela viram coraçãozinho.</i></p> <p style="text-align: right;">- P602</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em conformidade com o quadro acima, observamos que este grupo de participantes apresentou unicamente uma ECI: aquela que mobiliza os recursos imagéticos do texto. Observamos que P602, além de afirmar que os meninos são bonitos, percepção direta com base nas imagens, afirma que os olhos da personagem Mônica *viram coraçãozinhos* (sic.) ao vê-los, dando-nos indícios de que os processos reacionais cumpriram um papel primordial na compreensão desta EI, a saber, marcaram visualmente sobre quem incidiu o vetor que parte dos olhos da personagem Mônica, fortalecendo o argumento sobre a beleza de tais garotos.

No que tange ao SCCE, analisemos o quadro a seguir, que versa sobre as respostas dadas pelo participante P302 na segunda fase das entrevistas.

Quadro 15 – SCCE – Segunda Fase – P302

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto literal	<p>E: Tu sabe o que significa Deuses Gregos aqui? Os deuses gregos?</p> <p>P: <i>São os deuses dos gregos?</i></p> <p>E: Tu tem algum exemplo pra me dar? Quem são esses deuses gregos?</p> <p>P: <i>É que eu nunca estudei isso.</i></p> <p style="text-align: right;">- P302</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apoiados no fato de o participante P302 não ter lançado mão de ECI, somado à resposta obtida a partir da segunda fase da entrevista, exposta no quadro acima, supomos que a falta de mecanismos de compreensão direcionou o participante a realizar uma leitura literal da expressão em teste. Assim como podemos observar, P302 utilizou a forma referencial *deuses dos gregos* que, em seu turno, não corresponde ao referente correto da EI no contexto

do quadrinho, sendo esta resposta classificada como INCORRETO LITERAL. Igualmente, notemos que o pronome ‘isso’ retoma, textualmente, o que fora argumentado pelo participante, endossando assim sua compreensão literal acerca da EI até o momento.

Ainda no que diz respeito ao participante P302, na terceira fase da entrevista, este conseguiu identificar que Mônica se referia, não aos deuses dos gregos, mas sim aos garotos presentes na história. Contudo, não foi capaz de estabelecer uma relação entre tais personagens e o atributo da beleza. Por este motivo, a resposta dada à terceira fase da entrevista foi classificada como INCORRETA CONEXA.

Percebemos que, mesmo não tendo conseguido dar uma resposta correta, P302 progrediu em sua compreensão partindo de um entendimento literal para um entendimento mais idiomático. Ou seja, no curso da entrevista, o participante descartou sua inicial leitura literal, passando a formular hipóteses de que a EI possuía, na verdade, um significado diferente do que fora dado na segunda fase.

O segundo participante, P602, não foi capaz de dar uma resposta à segunda fase da entrevista, sendo posteriormente classificado em SEM RESPOSTA. Entretanto, após as indagações feitas na fase seguinte, forneceu respostas de natureza CORRETA, conforme observado no quadro 16.

Quadro 16 – SCCE – Segunda Fase – P602

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Como é que tu conseguiria me explicar o que são deuses gregos? P: Eu acho que é <i>só meninos bonitos</i>. E: Hurum. P: <i>Garotos bonitos</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P602</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As formas referenciais *meninos bonitos* e *garotos bonitos* utilizadas pelo participante, que se configuram como anáforas sinônimas, servem ao propósito de reconstruir o referente da EI em discussão. Isto é, no contexto do quadrinho, e com base nas pistas textuais e imagéticas, o participante forneceu indícios de que um *deus grego* é alguém bonito. Outros exemplos desta entrevista presentes no *corpus*, como *um menino da minha sala*, asseveram o fato de que P602 foi capaz de identificar o sentido correto para a EI em análise. Igualmente, foi capaz de estabelecer relações entre o texto e a sua realidade, como quando na menção do menino de sua sala.

5.2.2 Texto B

O texto B foi aplicado a duas crianças do segundo ano do ensino fundamental, P202 e P402. Ambos os participantes afirmaram que gostam de ler quadrinhos; contudo, enquanto o primeiro já tinha conhecimento prévio acerca das histórias do Zé Carioca, o segundo afirmou que nunca leu nenhum quadrinho deste personagem. Além disso, nenhum dos participantes sublinhou a EI, ou partes dela, como forma de informar que são itens do léxico desconhecidos.

Analisemos o quadro 17 que traz abonações das ECI utilizadas por P202 e P402.

Quadro 17 – Estratégias de compreensão segundo ano escolar – Texto B

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
C	<p>E: Ah, então será que algum personagem diz alguma coisa que te faça entender o que é pau-velho? P: Não. E: Se quiser dar uma olhada... P: Na verdade sim. E: O que que eles falam? P: Pois é, está marcando <i>duzentos milhões de quilômetros</i>. E: Hurum. E o que é isso? P: São <i>um monte de quilômetros</i> daqui.</p> <p style="text-align: right;">- P202</p>
IMG	<p>E: Na historinha, o que é pau-velho na historinha? P: <i>O disco voador</i>. E: Certo. E como é que tu sabe que é o disco voador? P: Que <i>ele tá apontando pra ele</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P202</p> <p>E: O que tu acha que é pau-velho? Se quiser ler de novo essa página aqui, não tem problema não. Só pelas imagens. Será que as imagens te ajudam a entender o que é pau-velho? P: Não. <i>Isso daqui é o negócio...</i> [apontando para a imagem] E: Que negócio? P: [inaudível] da <i>nave</i>. E: É o que? Eu não entendi. P: Acho que daqui [inaudível] da <i>nave</i>. É o <i>negócio</i> que os ETs tão segurando.</p> <p style="text-align: right;">- P402</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira estratégia elencada no quadro acima é a que se embasa em um contexto. Vemos que o P202, quando questionado sobre as pistas textuais que o auxiliaram a entender o sentido da EI em teste, afirma que um dos personagens proferiu a expressão

referencial *duzentos milhões de quilômetros* e completa dizendo que são *um monte de quilômetros*, outra expressão referencial. A maneira como o participante recategorizou o referente da expressão através da menção a um excerto do quadrinho nos revelou que conhecimentos textuais e de mundo foram mobilizados, haja vista que, para P202, a quilometragem posta na tirinha, além de ser *um monte de quilômetros*, constrói o referente de *pau-velho* na medida em que, quanto mais quilometragem, mais velho algo será.

Em seguida, a segunda estratégia empregada por ambos os participantes tinha os recursos visuais como ferramenta de compreensão. A criança P202, após ser indagada sobre o significado da EI, declara que *pau-velho* se refere ao disco voador ao perceber, nas imagens, que um dos personagens aponta para a nave. Percebamos que o participante captou, mesmo inconscientemente, a relação vetorial entre os agentes passivos e ativos da trama narrativa deste quadrinho em específico.

Observemos, abaixo, a tirinha que serviu de base para compreensão idiomática apresentada por P202 nos dois últimos parágrafos.

Figura 12 – Trecho de *Surge o Supergalo*



Fonte: Zé Carioca (1993).

No tocando à ECI embasada em imagens, decorrente da entrevista com P402, o participante indica, na tirinha, o que acredita ser um *pau-velho* e diz *isso daqui é o negócio*, apontando para a imagem. O uso da forma referencial genérica ‘negócio’, em associação com os recursos visuais apontados pelo participante, culminou com a indagação de outras perguntas que, por sua vez, revelaram que o participante se referia ao *negócio que os ETs tão segurando*. Ao analisarmos a tirinha, percebemos que, na realidade, os ETs não estão

segurando nada, eles apenas estão caminhando em direção ao disco voador e, da forma como o enquadre da imagem foi feita, o suporte da nave espacial foi posto a partir destes personagens. Curiosamente, P402, em sua leitura da imagem, levou em consideração apenas uma parte do disco voador, o suporte, como um *pau-velho*.

Prosseguindo a nossa análise, teceremos comentários acerca do SCCE e como classificamos a compreensão idiomática dos participantes desta seção. Para tal, vide o quadro 18 que versa sobre a segunda fase das entrevistas de P202.

Quadro 18 – SCCE – Segunda e Terceira Fases – P202

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Segunda fase Incorreto Conexo	E: Pronto. Tu sabe o que significa pau-velho? P: Não. E: Não? Mas tu imagina o que seja, algum chute? O que tu acha que é? P: <i>Uma coisa que não funciona.</i> E: Como é que tu sabe? P: Porque eles achavam que <i>tava quebrado</i> . <p style="text-align: right;">- P202</p>
Terceira fase Correto	E: E me diz uma coisa, se tu conseguisse... se tu fosse substituir “pau-velho” por uma palavra ou por uma expressão, como é que tu faria? P: <i>É... coisa imprestável.</i> E: Coisa imprestável? E me diz uma coisa, além da nave espacial da historinha, tu conhece algum pau-velho, tipo, em casa ou na escola? P: Não. <p style="text-align: right;">- P202</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observarmos as respostas dadas pelo P202 na segunda etapa da entrevista, e levando em consideração a utilização da forma referencial genérica ‘uma coisa’, em *uma coisa que não funciona*, e posteriormente *tava quebrado*, estando o sujeito omitido, julgamos tal resposta como INCORRETO CONEXO, haja vista que ela abarca, minimamente, os traços semânticos concernentes à EI em teste. Além disso, podemos supor que o participante associou ‘velho’ ao fato de algo não funcionar e/ou estar quebrado.

No tocante à terceira fase, o participante finaliza a entrevista afirmando que a EI significa *coisa imprestável*, ainda utilizando uma forma referencial genérica. Contudo, tendo em vista o discurso do P202 como um todo, somado às ECI utilizadas, acreditamos que o participante foi bem-sucedido em fornecer argumentos favoráveis à classificação que lhe demos, qual seja, CORRETO.

O participante P402, quando na segunda fase da entrevista, não soube responder nossa pergunta geral, sendo assim classificada como SEM RESPOSTA. Todavia, sobre a terceira fase, analisemos o quadro a seguir.

Quadro 19 – SCCE –Terceira Fase – P402

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Reformulação	<p>E: Não? Mas pela historinha, tu acha que eles tão falando sobre o quê? P: Quer dizer <i>pau-velho</i>. - P402</p>
Incorreto	<p>E: E será que algum personagem diz alguma coisa que te ajude a entender o que é <i>pau-velho</i>? Se quiser ler a página todinha, não tem problema, viu? P: Tá. Não achei. E: Não achou? Mas tu tem... tu pode chutar, tu tem alguma ideia do que é <i>pau-velho</i>?</p>
Literal	<p>P: <i>Um pau que vive há muitos anos?</i> E: Um pau que vive muitos anos? P: Sim, <i>um pau velho</i>. - P402</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente, P402 buscou explicar o sentido da EI em teste utilizando a mesma forma referencial, qual seja, *pau-velho*. Tal tentativa é classificada como uma ocorrência de REFORMULAÇÃO. Esta classificação é, como já discutido, uma ocorrência de anáfora de repetição com ou sem mudança de determinante. Isto é, houve uma retomada do referente, porém sem recategorizações.

Em seguida, ao fim da entrevista, retomamos nossa pergunta sobre o que seria um *pau-velho* e, como resposta, obtivemos *um pau que vive há muitos anos*. Esta resposta se enquadra em uma ocorrência INCORRETA LITERAL, haja vista que o participante optou por uma leitura literal da EI em teste. Além disso, o referente construído por P402 não é compatível com o contexto no qual ele se encontra, uma vez que este suprime uma leitura literal.

Decidimos classificar a resposta de P402, para a terceira fase, como INCORRETA LITERAL, e não REFORMULAÇÃO, a julgar pelo fato de a resposta literal ter sido dada ao final da entrevista, após todas as demais perguntas, tendo havido a possibilidade de o participante mobilizar outros tipos de conhecimento e ECI.

5.2.3 Texto C

As análises contidas nesta seção são referentes às entrevistas realizadas com os participantes P102 e P502 que, durante a primeira fase do encontro, relataram que gostam de ler e que são familiarizados com os textos da Turma da Mônica. Além disso, observou-se que P502 sublinhou, em seu quadrinho, a palavra ‘platônicos’, ao passo que P102 não realizou marcações na EI ou em partes dela.

No que tange ao uso de ECI, referentes às entrevistas com estes participantes, delineamos o quadro que segue.

Quadro 20 – Estratégias de compreensão segundo ano escolar – Texto C

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
C	<p>E: Mas como é que tu.... por que tu acha isso? P: Porque tem três meninos e ela tá paquerando os três. E: E como tu sabe que ela tá paquerando? P: Porque <i>ela tá falando “ai ai”</i> olhando pra eles.</p> <p style="text-align: right;">- P102</p> <p>E: Mas a Mônica, ela tem amor platônico pelos meninos? Mas por quê? P: Porque está aparecendo três meninos, <i>três nomes</i> e a expressão do rosto da Mônica é porque está paquerando os três.</p> <p style="text-align: right;">- P102</p>
IMG	<p>E: Mas como é que tu.... por que tu acha isso? P: Porque <i>tem três meninos e ela tá paquerando os três</i>. E: E como tu sabe que ela tá paquerando? P: Porque ela tá falando “ai ai” <i>olhando pra eles</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P102</p> <p>E: Mas a Mônica, ela tem amor platônico pelos meninos? Mas por quê? P: Porque <i>está aparecendo três meninos, três nomes e a expressão do rosto da Mônica</i> é porque está paquerando os três.</p> <p>E: Mas alguma coisa do quadrinho, alguma... alguma fala, alguma imagem te ajudou a pensar nisso? P: Hurum. Porque <i>ela tá olhando pra três meninos</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P502</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tratemos, de início, sobre as ocorrências de ECI fundamentadas no uso contextual. O primeiro exemplo em tela apresenta um comentário do P102 sobre uma parte em específico do quadrinho, qual seja, *ela tá falando “ai ai”*. Em outros termos, o participante utiliza um excerto textual para explicar o suspiro de Mônica como indício de que

esta personagem possui um amor platônico para com os rapazes. Além disso, em outro momento, afirma que *amores platônicos* têm a ver com os meninos, pois há, dentro do texto, *três nomes* que, em seu turno, são Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho.

Sobre a estratégia de se utilizar recursos visuais presentes no quadrinho, observamos que P102 e P502 compartilham da mesma percepção acerca dos processos reacionais englobados na tirinha, como quando P102 relata que *Mônica tá paquerando os três e olhando pra eles*, ou quando P502 diz que a mesma personagem *tá olhando pra três meninos*. Isto é, o vetor que parte dos olhos de Mônica em direção a Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho forneceu pistas para que ambos os participantes entendessem, mesmo que minimamente, algum traço semântico da EI em teste.

Igualmente, P102 tece mais comentários a respeito dos recursos imagéticos da tirinha, como em *a expressão do rosto da Mônica é porque está paquerando os três*. Aqui, o enfoque não fora dado unicamente aos agentes reacionais, mas sim na composição facial da personagem, como na representação dos olhos e boca, além do coração partindo de sua cabeça. Todos estes elementos combinados permitem que o leitor tire conclusões quanto ao sentimento de Mônica em relação aos garotos.

Passemos agora para as análises pautadas no SCCE pertinentes aos participantes P102 e P502.

Para a segunda fase da entrevista, P102 afirmou não saber o sentido da expressão em teste, logo sendo classificada como SEM RESPOSTA. Entretanto, a terceira fase nos contemplou com a seguinte ocorrência.

Quadro 21 – SCCE –Terceira Fase – P102

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreta conexa	<p>E: Mas se tu der uma olhadinha no quadrinho, tu sabe me dizer o que é um amor platônico? O que é que tu acha que é um amor platônico?</p> <p>P: Que <i>a Mônica gosta muito das pessoas</i>.</p> <p style="text-align: right;">-P102</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nas estratégias utilizadas por P102 e de suas respostas ao longo da entrevista, acreditamos que sua compreensão seja melhor classificada como INCORRETA CONEXA, visto que, para o participante, Mônica apenas gosta muito dos três meninos, não havendo comentários sobre amores impossíveis ou amores que, por algum motivo, tenham de ser mantidos em segredo da pessoa amada.

Vide o quadro 22 que elenca as abonações retiradas da entrevista com P502.

Quadro 22 – SCCE – Segunda e Terceira Fases – P502

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Segunda fase Incorreto Conexo	E: Tu faz alguma ideia do que significa [amores platônicos]? P: <i>Quando uma menina... quando uma menina tem muitos meninos que gosta.</i> E: Hurum. E como é que tu sabe disso? P: Na verdade eu pensei... eu pensei agora. <p style="text-align: right;">- P502</p>
Terceira fase Incorreto Conexo	E: E se tu pudesse substituir a palavra ‘amores platônicos’ por outra, ou outras, como é que tu substituiria? P: <i>Vários amores [...] quando uma meni... menina que só tem um amor e menina que tem vários amores.</i> <p style="text-align: right;">- P502</p> E: Nunca ouviu falar? P: <i>Não. Nunca ouvi falar de amor platônico.</i> E: E tu nunca teve um amor platônico? P: <i>Já.</i> E: Já? Como foi? Pode me explicar? P: <i>Eu gostava de uma menina do meu colégio, e ao mesmo tempo outra, que também era do nosso colégio.</i> E: Hurum. P: <i>Mas só que uma era quando eu era do infantil cinco e outra que quando era da tarde, do primeiro ano.</i> <p style="text-align: right;">- P502</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda fase da entrevista com P502 nos revelou que, apoiado no contexto da tirinha, na qual Mônica é retratada olhando para Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho, o participante considerou que a EI tem a ver com o fato de uma menina gostar de outros meninos, culminando, desta forma, em uma interpretação INCORRETA CONEXA, haja vista que não compreende todos os traços semânticos pertinentes a *amores platônicos*.

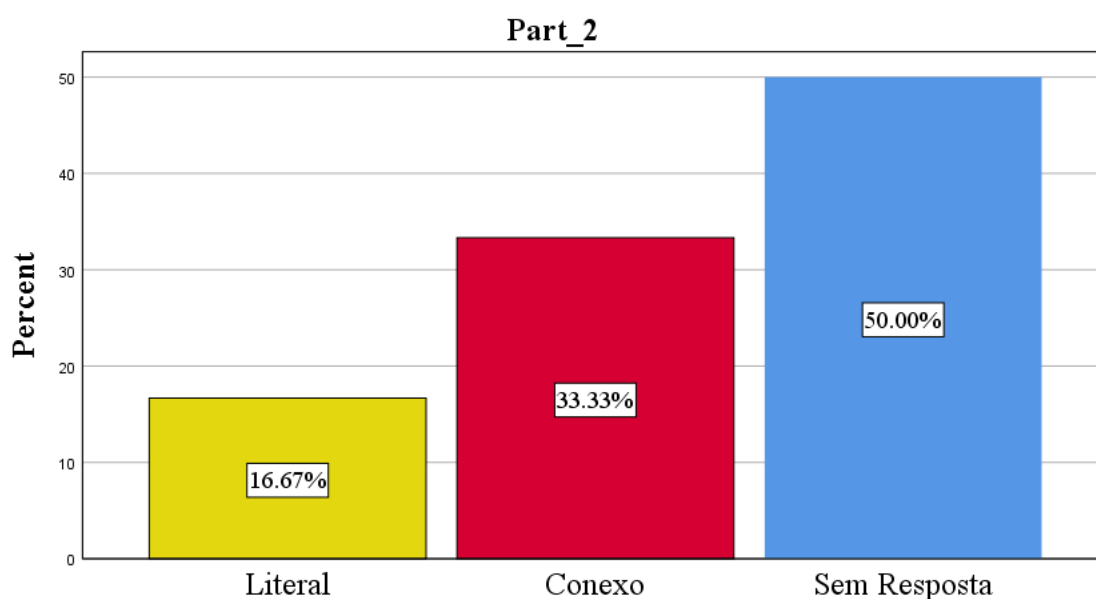
O entendimento de P502 continua o imutável, mesmo após as perguntas feitas pelo entrevistador. Aqui, o participante utiliza a forma referencial *vários amores* para definir a EI em teste e, logo em seguida, explica o que entende pelo termo. Curiosamente, ao mesmo tempo em que afirma nunca ter ouvido falar em *amores platônicos*, o participante declara já ter gostado de duas meninas do mesmo colégio. Em outras palavras, embora as explicações dadas por P502 sejam consistentes com sua própria interpretação, este não foi capaz de definir exatamente o sentido da EI em análise, logo suas respostas foram classificadas como INCORRETO CONEXO.

5.2.4 Análise geral dos textos do segundo ano

Prosseguiremos nossa apreciação da compreensão idiomática nas entrevistas com os participantes do segundo ano do ensino fundamental expondo, em gráficos, os resultados provenientes do SCCE.

Analisemos abaixo o gráfico 03, que versa sobre a porcentagem das classificações obtidas na segunda fase.

Gráfico 3 – SCCE – Segunda fase – Segundo ano escolar



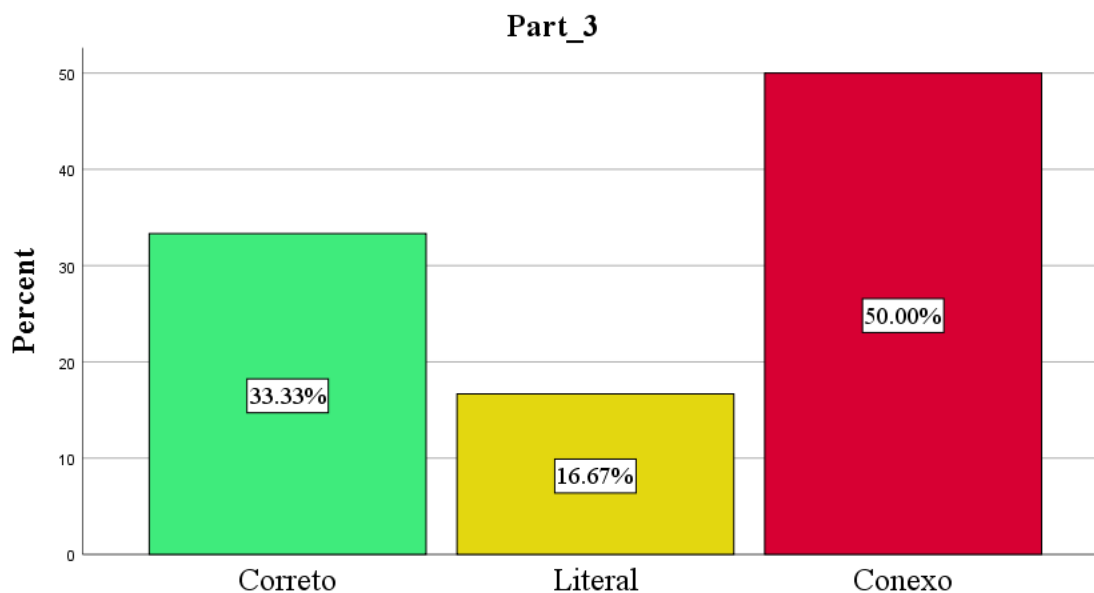
Fonte: Elaborado pelo autor.

Levando-se em consideração todos os resultados pertinentes à segunda fase das entrevistas com os participantes do segundo ano do ensino fundamental, observamos houve menos ocorrências de casos SEM RESPOSTA, culminando com o fato de que, crianças deste grupo buscaram formular mais hipóteses, sejam elas fundamentadas em interpretações literais ou ligadas a todos os traços concernentes às EI testadas. Igualmente, percebe-se que houve um aumento na variedade de ECI idiomática entre a primeira e a segunda séries do ensino fundamental.

Além disso, ressaltamos que, dos seis participantes deste ano escolar, apenas um deles sublinhou a EI que lhe fora assinalado. Tal criança, P502, em seu quadrinho, apontou que desconhecia *platônico*, em *amores platônicos*. Este fato nos leva a crer que, pela falta de familiaridade com um dos elementos da expressão, o participante desenvolveu sua explicação sobre a EI em torno do elemento mais saliente, qual seja, ‘amores’, ao passo que buscava, com base no uso de estratégias idiomáticas, identificar o sentido de *platônico*.

Sobre os resultados da terceira fase, vide o gráfico 04.

Gráfico 4 – SCCE – Terceira fase – Segundo ano escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico acima nos mostra que metade das ocorrências foram INCORRETAS CONEXAS, ao passo que respostas CORRETAS contabilizaram 33,33% de todos os casos, seguidas de ocorrências LITERAIS, totalizando 16,67%. Quando comparadas às segunda e terceira fases, percebemos que não houve episódios de participantes não sabendo responder às perguntas propostas; isto é, no segundo ano do ensino fundamental, em comparação com a série anterior, os participantes, em sua totalidade, foram capazes de formular algum tipo de hipótese acerca do sentido das EI, seja de natureza literal, conexas ou corretas.

Levorato (1993), sobre crianças englobadas neste grupo, afirma que estão no início dos processos de análise contextual e inferencial e, por isso, é nesta fase que as crianças buscam realizar hipóteses sobre os elementos textuais e suas significações. Tendo isso em mente, os resultados obtidos nesta seção são condizentes com a literatura, na medida em que os participantes deste trabalho de tese, pertencentes ao segundo ano do ensino fundamental, demonstraram maior conhecimento de ECI e, além disso, foram capazes de fornecer respostas em sua maioria CORRETAS e CONEXAS.

A seguir, iniciaremos nossa apreciação acerca dos resultados obtidos através da análise das entrevistas dos participantes do terceiro ano do ensino fundamental.

5.3 Análise dos dados referentes ao terceiro ano do ensino fundamental

A presente análise está seccionada conforme os três textos utilizados nas entrevistas semiestruturadas, e contou com a colaboração de seis participantes do terceiro ano do ensino fundamental.

5.3.1 Texto A

O quadrinho em questão foi aplicado aos participantes P103 e P503 que, logo na primeira fase da coleta, afirmaram que gostam de ler e tem amplo conhecimento acerca das histórias da Turma da Mônica. Além disso, não foram realizadas marcações, por parte de nenhum destes participantes, nas EI ou em partes dela.

Adiante, observemos o quadro que dispõe das ocorrências de ECI localizadas no discurso dos participantes.

Quadro 23 – Estratégias de compreensão terceiro ano escolar – Texto A

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
IMG	<p>E: E como é que tu sabe que ela gosta deles? P: <i>Pelas expressões.</i> E: Mas que expressões? P: Outra coisa que eu não posso explicar. Cadê? Viu, <i>ela fica com olho de coração.</i></p> <p style="text-align: right;">- P103</p> <p>E: Tá certo. E no quadrinho, teve alguma palavra ou alguma imagem que te ajudou a identificar o que significava deus grego? Que palavra ou que imagem? P: É... pode ser nessa página toda? E: Pode ser no quadrinho todinho. Você pode olhar quantas vezes quiser. P: Então, foi quando ela... foi quando o... o menino, <i>esse menino aqui saiu e ela ficou triste.</i> [apontando para a imagem]</p> <p style="text-align: right;">- P503</p>
BGK	<p>E: Hurum. E como é que tu conseguiu adivinhar o que era deus grego? P: Porque <i>eu já tinha ouvido essa expressão alguns tempos atrás.</i></p> <p style="text-align: right;">- P503</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima nos apresenta dois tipos distintos de ocorrências de ECI, a que é realizada por base no uso de pistas imagéticas e na mobilização de conhecimento prévios. Sobre a primeira, no que concerne P103, o participante relatou que, com base nas expressões

dos personagens, ele pode perceber que Mônica gostava dos meninos e, além disso, afirmou que o formato dos olhos de Mônica mudou, transformando-se em olhos de coração. Esta é uma pista que só poderia ser apreendida em observância às imagens dispostas no quadrinho. O P503, ao explicar como compreendeu o sentido de *deus grego*, aponta para algumas imagens no texto, com a intenção de colocar em relevo o semblante da personagem Mônica, quando os rapazes vão embora por conta do Monicão.

Observou-se, também, que P503 mobilizou seu conhecimento de mundo para compreender o sentido da EI em teste. Logo na primeira fase da entrevista, o participante acusou já ter lido o quadrinho *Monicão e o Ciumão*. Em seguida, em outro momento da entrevista, disse já ter *ouvido essa expressão alguns tempos atrás*. Ou seja, para este participante, a EI se constituía como um item lexical conhecido.

Prosseguindo com a análise, passemos para a classificação das respostas de P103 de acordo com o SCCE. Para a segunda fase da entrevista, o participante afirmou não saber explicar o sentido a expressão *deus grego*, sendo esta resposta classificada como SEM RESPOSTA. No que compete à terceira fase da mesma entrevista, vide o quadro 24.

Quadro 24 – SCCE – Terceira Fase – P103

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto conexo	<p>E: Hum. E porque que tu acha que a Mônica disse pro Monicão que ele afugentou os deuses gregos?</p> <p>P: Ah, porque ela tava se referindo a.... <i>ela tava se referindo a eles</i>.</p> <p>E: Quem são eles? Você lembra quem são eles?</p> <p>P: <i>Só de dois</i>.</p> <p>E: Quem são os dois?</p> <p>P: <i>O Luquinha e o outro o Fabinho</i>.</p> <p>E: E por que tu acha que a Mônica chamou eles de deuses gregos?</p> <p>P: <i>Porque ela gosta deles</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P103</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima traz a classificação das respostas dadas por P103 na terceira fase da entrevista. Observemos que, muito embora o participante tenha identificado a quem Mônica se referia ao proferir a EI em discussão, foi incapaz de relacionar o uso de tal expressão à beleza dos personagens. Aqui, o participante unicamente acusa que Mônica gosta do Luquinha e do Fabinho, não mencionando, assim, que tais meninos são bonitos. Por esse motivo, classificamos a resposta como INCORRETO CONEXO.

O participante P503, desde a segunda fase da entrevista, demonstrou amplo conhecimento acerca da EI. Cremos que isso decorre do fato de já ter conhecimento prévio sobre o sentido e uso da expressão. Vide o quadro 25.

Quadro 25 – SCCE – Segunda Fase – P503

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Você sabe o que significa deuses gregos? P: Sei. E: O que é que significa? P: Bom, nas nossas linhas... nas nossas... nessa expressão que a Mônica tá querendo falar, são <i>meninos super bonitos</i>, são <i>os meninos que ela acha muito bonitos</i> e que <i>ela gosta deles</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P503</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As formas referenciais acima dispostas, quais sejam, são *meninos super bonitos* e *os meninos que ela acha muito bonito*, nos dão indícios do referente idiomático construído por P503. Isto é, empregou-se tanto o conhecimento acerca da beleza dos meninos, quanto o fato de Mônica gostar deles. Por este motivo, classificamos a resposta como CORRETA.

Quadro 26 – SCCE – Terceira Fase – P503

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Se tu fosse substituir deus grego por uma outra palavra ou uma definição, como é que tu faria? P: Se eu fosse substituir deus grego por uma outra palavra seria <i>menino ou um homem bem bonito, gatinho</i>, assim.</p> <p style="text-align: right;">- P503</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira fase nos revelou que o participante foi consistente com sua interpretação da EI ao longo de todo o percurso da entrevista, com base no emprego de diferentes tipos de ECI e na resposta na qual localizamos ocorrências das anáforas *menino ou um homem bem bonito* e *gatinho* para arquitetar o referente idiomático de *deus grego*. Logo, a resposta em discussão foi classificada como CORRETA.

5.3.2 Texto B

A análise do texto B, sobre o quadrinho *Surge o Supergalo*, é referente às entrevistas conduzidas com os participantes P203 e P403. Ambos relataram que gostam de

ler, muito embora apenas P203 conheça as histórias do Zé Carioca. Além disso, não foram encontradas marcações na EI, ou em partes dela, que indiquem a falta de conhecimento acerca deste item lexical.

O quadro a seguir fora delineado a partir da avaliação das ECI apresentadas pelos dois participantes.

Quadro 27 – Estratégias de compreensão terceiro ano escolar – Texto B

Estratégias	Abonações do corpus
C	<p>E: Me diz uma coisa, tu sabe o que significa pau-velho? P: Parece que não presta. E: O que é que parece que não presta? P: <i>A nave. Porque... porque ele disse... disseram que aqui... tava dizendo que ela estava indo a duzentos milhões de quilômetros</i> aí eles achavam que ela tava quebrada. - P203</p> <p>P: E quando o casal desceu da espaçonave, <i>disse</i> que não prestava, que não era um carro, <i>que tava marcando duzentos quilômetros por hora</i>. Então os extraterrestres voltaram pra nave deles e todo mundo começou a acreditar que o galo tinha dito sobre a nave espacial e os extraterrestres. - P403</p>
GP	<p>E: E como é que tu descobriu que pau-velho significa a nave? P: <i>Porque pau-velho pra que é que serviria?</i> - P203</p> <p>E: Legal. E como é que tu descobriu que pau-velho significa isso? Foi alguma imagem, foi alguma coisa que algum personagem falou? P: Foi alguma coisa que um personagem falou. <i>Porque pau-velho já tá dizendo né, é velho.</i> - P403</p>
A	<p>E: Pronto. Tu sabe o que significa isso aqui, pau-velho? P: Não. Mas eu acho que deve ser alguma coisa, assim, essa coisa velha que não serve pra nada. Tipo, <i>se eu tivesse... se tivesse um brinquedo e ele tivesse todo quebrado, eu ia dizer “esse brinquedo não serve pra mim brincar porque ele tá todo usado, quebrado, uma coisa assim, alguma coisa errado nele”</i>. Então eu acho que... quer dizer que... eu acho que é alguma coisa de errada né, que... que tá errada, alguma coisa velha. - P403</p>
IMG	<p>E: Legal. E como é que tu descobriu que pau-velho significa isso? Foi alguma imagem, foi alguma coisa que algum personagem falou? P: Foi alguma coisa que um personagem falou. Porque pau-velho já tá dizendo né, é velho. Então né. Então, acho que <i>as expressões também, né, dos bonecos</i>, tá dizendo alguma coisa que, né, que a máqui... que a nave tava velha, alguma coisa assim. - P403</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 27 nos apresenta a variedade de quatro tipos de ECI empregadas por P403 e P203, sendo elas o uso contextual, comentários sobre semântica e pragmática, analogias e utilização de recursos imagéticos.

Sobre o uso contextual, nota-se que ambos os participantes apontaram para o mesmo excerto textual a fim de construir o referente para *pau-velho*, a saber, *tava marcando duzentos quilômetros por hora*. Ao realizarem esta menção, os participantes nos deram indícios de que conheciam não apenas a coisa a qual os personagens da história estavam se referindo, isto é, a nave, mas também conseguiram relacionar o objeto à sua característica fundamental no contexto, o desgaste por conta do uso. Igualmente, complementaram suas repostas afirmando que a nave estaria quebrada ou que não prestava, asseverando assim o referente construído até então.

A segunda estratégia empregada diz respeito a comentários sobre semântica e pragmática como forma de compreender os sentidos idiomáticos. Ao analisarmos a resposta dada por P203, *Porque pau-velho pra que é que serviria?*, consideramos que o participante estabeleceu paralelos entre o referente da EI e seu uso real. Isto é, buscou-se questionar a função que algo velho teria, tanto dentro do contexto do quadrinho, quanto na vida real. Sobre a resposta dada por P403, qual seja, *Porque pau-velho já tá dizendo né, é velho*, observa-se que o participante se apoiou em uma explicação que toma por base a semântica da palavra *velho*. Ou seja, utilizando essa definição semântica, P403 conseguiu construir o referente correto com base nesta ECI.

A terceira estratégia identificada no *corpus* contempla o uso de analogias como forma de construção referencial. Assim como podemos observar, P403 compara a nave da história a um brinquedo e diz que *não serve pra mim brincar porque ele tá todo usado, quebrado* (sic.). Logo, o emprego dessa analogia serviu para ilustrar, em uma situação real, que algo usado e quebrado não possui muita serventia. Ressalta-se também a sofisticação de tal resposta quando comparada aos níveis escolares mais básicos, haja vista que este participante transpôs os limites contextuais do quadrinho para um contexto real.

Por fim, a quarta estratégia concerne a utilização de pistas imagéticas, nas quais o participante afirma ter conseguido compreender o sentido da EI com base nas expressões dos bonecos, no caso, dos personagens.

Abaixo, encontra-se o quadro que dispõe da compreensão idiomática de P203 para a segunda fase da entrevista.

Quadro 28 – SCCE – Segunda Fase – P203

SCCE	Abonações do corpus
Correto	<p>E: Me diz uma coisa, tu sabe o que significa pau-velho?</p> <p>P: <i>Parece que não presta.</i></p> <p>E: O que é que parece que não presta?</p> <p>P: <i>A nave. Porque... porque ele disse... disseram que aqui... tava dizendo que ela estava indo a duzentos milhões de quilômetros aí eles achavam que ela tava quebrada.</i></p> <p style="text-align: right;">- P203</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima apresenta a resposta dada por P203 à pergunta geral sobre o sentido da EI em teste. Observa-se que, logo de início, o participante presume se tratar de algo que não presta, segundo ele, a nave do quadrinho. Ele vai além e lança mão de um excerto do próprio texto para justificar sua resposta. Assim, P203 demonstrou ser capaz de utilizar as pistas do próprio texto e realizar inferências, como quando diz *aí eles achavam que ela tava quebrada*. Embora não tenha definido precisamente o sentido de um *pau-velho*, o participante conseguiu mobilizar as informações textuais e discorrer sobre as características constitutivas do referente da EI, sendo sua resposta classificada como CORRETA.

Quadro 29 – SCCE – Terceira Fase – P203

SCCE	Abonações do corpus
Correto	<p>E: Bom, se tu pudesse substituir ‘pau-velho’ por outra palavra ou por outra expressão, como é que tu substituiria? Tu conhece algum pau-velho, fora a nave da historinha?</p> <p>P: <i>Acho que aquela máquina porque não serve pra nada. Aquela máquina que não prestou.</i> Porque ele tentou usar, mas não aconteceu nada. Ele tentou e não aconteceu nada.</p> <p style="text-align: right;">- P203</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a terceira fase, o participante, com o uso de expressões referenciais tais como *aquela máquina porque não serve pra nada* e *aquela máquina que não prestou*, reconstruiu o referente idiomático destacando a obsolescência de um *pau-velho*, relacionando-o à nave do quadrinho. Desta maneira, e levando-se em conta o percurso descritivo do participante ao longo da entrevista, cremos que este construiu o referente CORRETO para a EI em teste.

A análise da segunda fase da entrevista realizada com P403 pode ser verificada no quadro 30.

Quadro 30 – SCCE – Segunda Fase – P403

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto Conexo	<p>E: Tu sabe o que significa isso aqui, pau-velho?</p> <p>P: Não. Mas eu acho que <i>deve ser alguma coisa</i>, assim, <i>essa coisa velha que não serve pra nada</i>. Tipo, se eu tivesse... se tivesse um brinquedo e ele tivesse todo quebrado, eu ia dizer “esse brinquedo não serve pra mim brincar porque ele tá todo usado, quebrado, uma coisa assim, alguma coisa errado nele”. Então eu acho que... quer dizer que... eu acho que <i>é alguma coisa de errada né</i>, que... que tá errada, <i>alguma coisa velha</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P403</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o quadro acima, entendemos que a compreensão idiomática deste participante deva ser classificada como INCORRETO CONEXO, haja vista que se observa a utilização de formas referenciais genéricas, a saber, *essa coisa velha* e *alguma coisa de errada* (sic), para citar alguns. Aqui, não há menção do que seja o referente da EI, apenas há um elenco de características que o compõe. Em outros termos, embora o participante tenha percebido certas características de um *pau-velho*, como o fato de ser algo desgastado, não foi capaz de fornecer indícios suficientes sobre o que considerava velho. O que há, de fato, é uma extensão do sentido de *pau-velho* para outro objeto, qual seja, um brinquedo velho. Assim, muito embora tenha feito uma analogia e discorrido sobre ela, o real sentido da EI se satisfaz ao realizarmos referência a um meio de transporte, como um carro ou, no caso do quadrinho, uma nave espacial.

Quadro 31 – SCCE – Terceira Fase – P403

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Ótimo. E se tu fosse substituir iss... a expressão ‘pau-velho’ por outra palavra, como é que tu faria?</p> <p>P: É... eu ia botar... é, alguma... é... tipo... <i>isso está muito velho, está muito quebrado, está muito diferente</i> ou <i>está muito... muito... diferente de que a gente costuma, uma coisa velha</i>. Alguma coisa assim.</p> <p>E: Ótimo. Só mais uma pergunta, tu conhece algum pau-velho? Já viu algum?</p> <p>P: Já.</p> <p>E: O que foi?</p> <p>P: <i>Foi os meus brinquedos e o carro do meu tio</i>.</p> <p>E: E porque o carro do teu tio era pau-velho mesmo?</p> <p>P: <i>Porque ele tava todo quebrado... ele está no conserto</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P403</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira fase da entrevista nos revelou que o participante progrediu em seu entendimento sobre a EI em teste e conseguiu fornecer, além de identificar o referente idiomático, informações sobre outro *pau-velho* que conhece fora do contexto do quadrinho. Desta forma, P403 nos deu inúmeras evidências que nos levaram a classificar as respostas como CORRETAS, tais como a partir do uso das formas referenciais *isso está muito velho*, *está muito quebrado*, *está muito diferente*, a forma genérica *uma coisa velha*, além da menção à objetos oriundos de sua realidade, como *os meus brinquedos e o carro do meu tio*. Sobre estas duas últimas formas referenciais, destacamos que o participante ainda foi capaz de estender o sentido da EI de forma a acomodá-lo em referência a outros objetos, como em brinquedo, e mencionou o carro do seu tio, que é um *pau-velho*, uma vez que *ele tava todo quebrado... ele está no conserto*.

5.3.3 Texto C

A análise do texto C decorre das entrevistas realizadas com os participantes P303 e P603. Durante a primeira fase, ambas as crianças afirmaram ter conhecimento acerca das histórias da Turma da Mônica e dispor de um hábito de leitura regular. Contudo, no percurso de leitura do quadrinho *Coleções*, apenas o P603 sublinhou um dos elementos da EI em teste, a saber, a palavra *platônicos*, acusando assim o seu não conhecimento deste termo.

Abaixo, encontra-se o quadro que elenca as ECI empregadas por este grupo.

Quadro 32 – Estratégias de compreensão terceiro ano escolar – Texto C

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
IMG	<p>E: Não? Mas porque que aqui no quadrinho ele tá chamando de amores platônicos? Tem alguma coisa que te ajuda a entender o significado? A Mônica e os menininhos, isso te ajuda a entender? Por quê?</p> <p>P: É porque já dá pra ver na representação.</p> <p>E: E o que dá pra ver, você podia me explicar?</p> <p>P: Dá pra ver que a Mônica está apaixonado por esses três meninos.</p> <p style="text-align: right;">- P303</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro contou com uma ocorrência de utilização de pistas visuais para auxiliar a compreensão idiomática, retirada a partir do discurso de P303. Aqui, quando indagado sobre o uso da EI no contexto do quadrinho, o participante afirma que conseguiu entender o sentido de *amores platônicos* apoiado na representação que segue.

Figura 13 – Trecho de *Coleções*

Fonte: Mônica (2018).

Na tirinha acima, que serviu de base para a resposta de P303, observamos que a representação de que o participante fala envolve a personagem Mônica, com um ar de apaixonada, olhando para Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho. Desta forma, ao ser questionado sobre o que dá para ver na representação, P303 afirma que *dá pra ver que a Mônica está apaixonado por esses três meninos* (sic.). Embora, até este momento, o participante não tenha fornecido pistas suficientes que nos levem a considerar sua construção do referente da EI como satisfatória, ele ainda sim nos deu indícios de que realizou uma leitura da imagem como forma de explicar o que entende por *amores platônicos*.

Ressaltamos que o segundo participante, P603, não lançou mão de quaisquer tipos de ECI ao longo de sua entrevista.

Dando prosseguimento a nossa análise, teceremos comentários acerca do SCCE e como classificamos a compreensão idiomática dos participantes deste grupo. Inicialmente, P303 afirmou não conhecer o sentido da EI na fase dois, logo tendo sua resposta classificada como SEM RESPOSTA. Entretanto, para a terceira fase, vide o quadro 33.

Quadro 33 – SCCE – Terceira Fase – P303

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto	E: Tu tem alguma ideia do seja, algum chute? O que é que tu imagina que seja? Tem alguma ideia, assim, algum chute do que seja amores platônicos?
Conexo	P: Acho que são <i>amores paralelos</i> . E: O que são amores paralelos? P: É... que são <i>apaixonados por qualquer pessoa</i> .

- P303

Fonte: Elaborado pelo autor.

O excerto acima, retirado do *corpus* da entrevista com P303, nos revela que o participante relacionou a EI em discussão a amores paralelos que, segundo ele, ocorre quando pessoas *são apaixonadas por qualquer pessoa*. Nossa classificação para esta reposta é de natureza INCORRETA CONEXA, haja vista que o participante, em seu discurso, manteve unicamente as características concernentes ao termo mais saliente, a saber, *amor* ao enfatizar uma paixão por qualquer pessoa. Contudo, falhou em construir o referente correto para a EI ao não fazer menção ao fato de *amores platônicos* serem amores impossíveis ou inalcançáveis, e não uma paixão por qualquer pessoa.

No que diz respeito às análises da compreensão idiomática apresentada por P603, o participante afirmou desconhecer, na segunda fase da entrevista, o sentido da EI, tendo sua resposta classificada como SEM RESPOSTA. Contudo, sobre a terceira fase, analisemos o quadro 34.

Quadro 34 – SCCE – Terceira Fase – P603

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto Conexo	<p>E: Então, amores platônicos, se eu pedisse pra tu tentar definir pra mim, como é que tu faria?</p> <p>P: Eu faria... eu... vamos supor escrevendo, eu colocaria <i>amores platônicos são quando uma pessoa gosta da outra</i>.</p> <p>E: Hurum. Perfeito. E tu já ouviu falar em algum amor platônico, tu já teve algum amor platônico?</p> <p>P: Não. Nenhum dos dois.</p> <p style="text-align: right;">- P603</p>

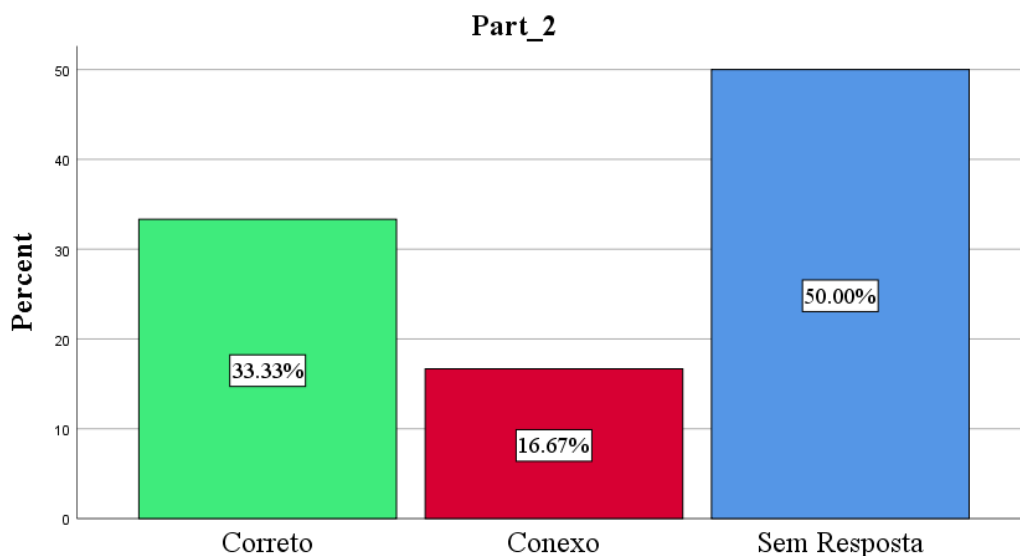
Fonte: Elaborado pelo autor.

A reposta acima fora classificada como de natureza INCORRETA CONEXA pois reconstrói apenas parcialmente o referente de *amores platônicos*, fundamentada unicamente no elemento mais saliente da EI, qual seja, *amor*. Aqui, não foram encontradas evidências de que o participante tenha conhecimento da palavra *platônicos*, fato este que comprova a sua marcação do termo durante a leitura do quadrinho.

5.3.4 Análise geral dos textos do terceiro ano

Finalizaremos nossa apreciação acerca da compreensão idiomática observada a partir das entrevistas com os participantes do terceiro ano escolar expondo, em gráficos, os resultados provenientes do SCCE.

Gráfico 5 – SCCE – Segunda fase – Terceiro ano escolar

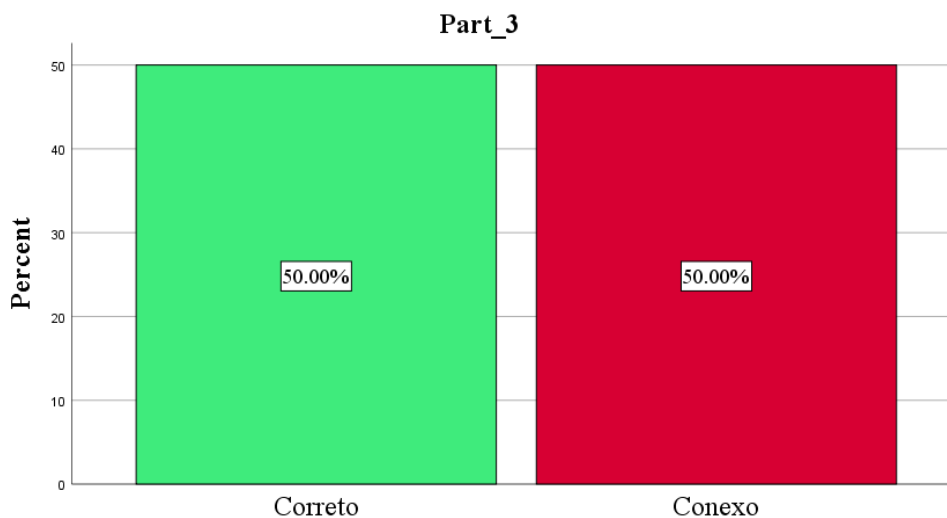


Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da análise do gráfico acima, os dados obtidos apontam que, em comparação com o segundo ano do ensino fundamental, verificou-se que 33% das respostas foram classificadas como CORRETAS, um avanço considerável em relação ao ano anterior, cujos resultados da segunda fase das entrevistas revelaram não ter havido respostas que reconstruíam o referente idiomático corretamente. Além disso, ainda em comparação com o ano anterior, observou-se um desvencilhamento do emprego de uma leitura literal para a compreensão idiomática. Isto é, os dados apresentados sobre a segunda fase das entrevistas não contemplaram nenhuma ocorrência de respostas de cunho literal.

Abaixo, vide o gráfico 06 que versa sobre os resultados obtidos com base na terceira fase das entrevistas.

Gráfico 6 – SCCE – Terceira fase – Terceiro ano escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em conformidade com o gráfico 6, podemos tirar as seguintes conclusões, a saber, (i) os participantes deste nível desenvolveram hipóteses acerca de itens idiomáticos que foram confirmadas, nos casos das respostas CORRETAS, ou parcialmente confirmadas, no que tange as respostas CONEXAS. Ou seja, neste estágio, observa-se que os participantes conseguem compreender, mesmo que de forma parcial, algumas das características que constituem o referente idiomático, e (ii) em comparação com a série anterior, não foi verificada nenhuma ocorrência de interpretação literal no terceiro ano, fato que aponta para uma maior sofisticação linguística deste grupo de crianças.

Chamemos a atenção, igualmente, para a grande diversificação de ECI empregada pelos participantes deste ano escolar, que engloba a utilização de analogias, a mobilização de conhecimentos prévios, e menções de cunho semântico.

Ressaltamos também que apenas um dos participantes, nomeadamente P603, sublinhou um dos elementos da EI *amores platônicos*, revelando assim seu desconhecimento acerca do item lexical *platônicos*, fato este que refletiu o teor CONEXO de suas respostas, conseguindo unicamente aferir sentido ao termo mais saliente, qual seja, *amor*. Contudo, em relação as respostas dos demais participantes que não realizaram marcações, observou-se que (i) quando corretas, acreditamos que os elementos da EI são conhecidos ou a expressão como um todo; e (ii) quando conexas, na medida em que as perguntas foram feitas, perceberam a idiomaticidade das expressões e realizaram uma leitura com base no elemento mais saliente.

A seguir, iniciaremos nossa apreciação acerca dos resultados obtidos através da análise das entrevistas dos participantes do quarto ano do ensino fundamental.

5.4 Análise dos dados referentes ao quarto ano do ensino fundamental

A presente análise elenca os resultados obtidos a partir das entrevistas com seis participantes do quarto ano do ensino fundamental, dividida em conformidade com os três textos-fonte aplicados na coleta de dados.

5.4.1 Texto A

O texto *Monicão e o Ciumão* fora utilizado nas entrevistas com os participantes P104 e P304 que, na primeira fase da coleta de dados, afirmaram estarem familiarizados com as histórias da Turma da Mônica. Além disso, embora P104 tenha declarado que não possui bons hábitos de leitura, realiza a atividade pelo menos duas vezes ao dia, sendo gibis sua preferência. Já P304 alega que gosta de ler quadrinhos e possui amplo conhecimento acerca

dos personagens do texto-fonte em questão. Ressaltamos que nenhum destes participantes realizou marcações na EI ou em quaisquer elementos constituintes como forma de indicar falta de conhecimento lexical.

O quadro 35 concatena as ECI empregadas por este grupo de participantes.

Quadro 35 – Estratégias de compreensão quarto ano escolar – Texto A

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
C	<p>E: E como é que tu sabe que ela acha eles bonitos? P: Porque <i>ela ficou gaguejando quando ela foi falar com eles.</i> E: Hurum. Então a reação dela era gaguejar, só? Ou ela fazia alguma outra coisa? P: <i>Pra mim ela só gaguejava.</i></p> <p style="text-align: right;">- P104</p>
GP	<p>E: Entendi. Mas na historinha, quem são esses deuses gregos? P: Os meninos. E: Como é que tu sabe? P: Porque ela gostava de cada um e o Monicão expulsou eles, aí <i>ela usou essa expressão como se fosse os meninos</i>, eles eram lindos, bonitos, perfeitos.</p> <p style="text-align: right;">- P304</p>
IMG	<p>E: Como é que tu sabe? P: Porque ela gostava de cada um e o Monicão expulsou eles, aí ela usou essa expressão como se fosse os meninos, eles eram lindos, bonitos, perfeitos. E: Ah, entendi. E será que tem alguma imagem ou alguma coisa que a Mônica fala que te ajuda a entender que os deuses gregos são os meninos? P: É, deixa eu ver aqui, <i>essas aqui... essas... essas... todas que aparecem os meninos.</i> [apontando para a imagem]</p> <p style="text-align: right;">- P304</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em consonância com o quadro acima, observamos que os participantes empregaram três tipos de ECI, sendo elas o uso contextual, comentários metalinguísticos e utilização dos recursos visuais. Sobre a estratégia que mobiliza as pistas presentes no texto, P104 tomou por base os momentos em que Lucas, Fabinho e Bernardinho estreiam na trama narrativa. Abaixo, encontra-se uma destas representações.

Figura 14 – Trecho de *Monicão e o Ciurão*



Fonte: Mônica (2018).

Ao mencionar que a personagem Mônica gagueja ao ver os meninos, o participante avalia porções textuais, como em *Lu...Luca*, indicando que houve um maior enfoque no texto disposto dentro dos balões da tirinha. Isto é, P104 relacionou a gagueira da menina, informação expressa em texto escrito, ao fato de ela considerá-los bonitos. Além disso, caso examinássemos o momento de estreia do personagem Fabinho, por exemplo, notaríamos que também há a dramatização do nervosismo de Mônica através da gagueira, feito de forma escrita.

A segunda ECI observada no *corpus* deste grupo elenca um comentário metalinguístico feito por P304. Em seu discurso, ao justificar o motivo pelo qual a EI fora utilizada no contexto da história, o participante afirma que Mônica *usou essa expressão como se fosse os meninos*. Ou seja, P304 reconheceu não apenas que a expressão *deus grego* se constitui como um item lexical idiomático, na medida em que lista algumas de suas características, a saber, *lindos, bonitos, perfeitos*, mas também explica, com base no sentido da EI, seu uso na tirinha.

A terceira ferramenta de compreensão idiomática integra o uso de pistas visuais que, neste cenário, decorre da indicação feita por P304 a todas as imagens que ilustram a primeira aparição dos meninos na trama narrativa, principalmente nas que concernem os personagens Fabinho e Bernardinho. Acreditamos que, pela pose ostentada por tais personagens em sua estreia, o participante tenha apontado tais momentos como forma de afirmar que os meninos são, de fato, bonitos, explicação consistente com o comentário metalinguístico realizado anteriormente pelo participante.

Prosseguiremos com os resultados das classificações aferidas às segunda e terceira etapas das entrevistas conforme o SCCE. Analisemos o quadro 36 que versa sobre a resposta dada por P104 para a pergunta geral sobre a EI em teste.

Quadro 36 – SCCE – Segunda Fase – P104

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto literal	<p>E: Tu sabe o que significa esses deuses gregos? P: <i>Mais ou menos.</i> E: O que tu acha que é? Como é que tu pode me explicar? P: <i>São os mais poderosos da Grécia.</i> E: Hurum. Tu pode me dar algum exemplo de deus grego? P: Eu sei <i>dois</i>, posso? E: Pode. P: <i>É... Zeus e Poseidon.</i></p> <p style="text-align: right;">- P104</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o quadro exposto acima, ao ser indagado sobre o significado de *deuses gregos*, o participante lança mão de uma estratégia de compreensão literal para fornecer sua explicação, a saber, mediante o uso da forma referencial *os mais poderosos da Grécia*. Partindo desta perspectiva, a literalidade decorre da construção referencial na qual *deuses* são equivalentes a seres poderosos que, no discurso de P104, são naturais da Grécia. O participante, alinhado com essa interpretação literal, elenca mais duas expressões referenciais, nomeadamente, *Zeus e Poseidon*, culminando com a classificação de resposta INCORRETA LITERAL.

Quadro 37 – SCCE – Terceira Fase – P104

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Então assim, se tu pudesse substituir a palavra ‘deus grego’ por outra palavra ou por outra expressão, como é que tu faria? P: <i>Todos os meninos bonitos.</i> E: Hurum. E tu conhece algum deus grego? P: <i>É... o Zeus e o Poseidon que eu conheço mais.</i></p> <p style="text-align: right;">- P104</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira fase da entrevista nos revela, *a priori*, dois dados importantes sobre a compreensão idiomática deste participante, qual seja, (i) ao final da entrevista, e considerando todo o percurso traçado até então, o participante fornece uma resposta de natureza CORRETA que reconstrói o referente correto da EI, a partir do uso da expressão referencial *todos os meninos bonitos*; isto é, P104 reconheceu sobre quem a EI fazia referencial e identificou os seus traços distintivos. E (ii) após ter demonstrado compreender a EI corretamente, o participante, ao ser indagado se conhecia algum *deus grego*, volta a aplicar uma estratégia literal ao afirmar que apenas conhece Zeus e Poseidon.

Com base no exposto acima, lançamos a hipótese de que a compreensão textual deste participante se mostrou dependente do tipo de pergunta realizada. Ou seja, quando feitas perguntas que enfocavam aspectos da própria tirinha, como as imagens dispostas e as falas dos personagens, o participante mobilizou conhecimentos e ECI e conseguiu, ao final, fornecer uma resposta que demonstrasse uma construção correta do referente idiomático. Todavia, quando as perguntas, mesmo embora fundamentadas no contexto do quadrinho, não apontavam diretamente para uma análise textual, como foram as perguntas geral e de conhecimento de mundo feita ao final da entrevista, o participante tendeu a aplicar uma leitura literal. Além disso, surpreendeu-nos o fato de, mesmo tendo percorrido as etapas da entrevista, o participante ter dissociado todo o referente idiomático construído até então e ter regredido para um referente literal.

Dito isto, ainda assim consideramos a construção referencial de P104 como CORRETA, haja vista que, para o contexto no qual a EI estava inserida, as respostas deste participante acomodaram os traços constitutivos da expressão *deus grego*.

Observemos abaixo o quadro que trata da compreensão idiomática de P304 para a segunda etapa da entrevista.

Quadro 38 – SCCE – Segunda Fase – P304

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto literal	<p>E: Tu sabe o que significa deus grego, esses deuses gregos?</p> <p>P: É... eu sei alguns, que é <i>Aries</i>, é... <i>Aries que é o deus da guerra</i>, e <i>Zeus que é... que criou Poseidon</i>, eu vi na Mulher Maravilha.</p> <p style="text-align: right;">- P304</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre o quadro acima, percebemos uma construção do referente também observada no outro participante do quarto ano no qual o mesmo quadrinho fora aplicado. Aqui, P304 mobiliza uma definição enciclopédica, de cunho literal, para explicar o que entende por *deuses gregos*, ao utilizar as formas referenciais *Áries* e *Zeus*, e suas respectivas descrições, a saber, *Aries que é o deus da guerra* e [*Zeus*] *que criou Poseidon*. O participante, com a intenção de chancelar sua resposta, afirma que adquiriu esse conhecimento a partir do filme da Mulher Maravilha que, em seu turno, versa sobre heróis e facilmente contextualiza essa interpretação literal.

Quadro 39 – SCCE – Terceira Fase – P304

SCCE	Abonações do corpus
Correto	<p>E: Entendi. Mas na historinha, quem são esses deuses gregos?</p> <p>P: <i>Os meninos.</i></p> <p>E: Como é que tu sabe?</p> <p>P: Porque ela gostava de cada um e o Monicão expulsou eles, aí ela usou essa expressão como se fosse os meninos, <i>eles eram lindos, bonitos, perfeitos.</i></p> <p style="text-align: right;">- P304</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A resposta dada por P304 ao longo da terceira fase da entrevista fora classificada como CORRETA, uma vez que o participante conseguiu construir corretamente o referente idiomático ao identificar, com precisão, sobre quem Mônica se referia ao proferir a EI e, além disso, ao utilizar as formas referenciais *lindos, bonitos e perfeitos*.

5.4.2 Texto B

As análises do quadrinho *Surge o Supergalo* foram realizadas com base nas entrevistas conduzidas com o P204 e P604. Ambos os participantes declararam conhecer as histórias do Zé Carioca, logo estando familiarizados com os quadrinhos deste universo. No que compete aos seus hábitos de leitura, enquanto P604 realiza leituras frequentemente, P204 afirmou gostar de ler moderadamente. Além disso, observou-se que nenhum dos participantes sublinhou a EI, ou partes delas, instrução dada anteriormente ao ato da leitura como forma de apontar itens lexicais desconhecidos.

O quadro 40 elenca as ECI empregadas por este grupo de participantes.

Quadro 40 – Estratégias de compreensão quarto ano escolar – Texto B

Estratégias	Abonações do corpus
C	<p>E: Não? Mas na historinha, o que é esse pau-velho?</p> <p>P: A nave espa... o disco voador.</p> <p>E: E como é que tu sabe?</p> <p>P: <i>Ele disse bem aqui.</i></p> <p>E: O que é que ele diz?</p> <p>P: <i>Só falta vocês dizerem que o seu disco voador vai chegar pra...</i></p> <p style="text-align: right;">- P204</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos uma ocorrência de uso contextual como estratégia para construção do referente da EI *pau-velho* apoiada na leitura da tirinha a seguir.

Figura 15 – Tirinha de *Surge o Supergalo*



Fonte: Zé Carioca (1993).

O participante em discussão aponta para um excerto do quadrinho como forma de justificar seu entendimento de que a EI se refere ao disco voador, fazendo uso da sentença *ele disse bem aqui*. Igualmente, ao ser indagado sobre o que estava dito no texto, P204 lê *só falta vocês dizerem que o seu disco voador vai chegar pra...* Com isso, entendemos que houve ocorrência de estratégia de uso contextual pelo fato de o participante ter apoiado parcialmente sua construção referencial em porções do próprio quadrinho.

Daremos prosseguimento com a análise feita sobre as respostas classificadas conforme o SCCE para a segunda e terceira fases das entrevistas.

Quadro 41 – SCCE – Segunda Fase – P204

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto conexo	<p>E: Bom, tu sabe o que significa isso aqui, pau-velho?</p> <p>P: Mais ou menos.</p> <p>E: O que tu acha que é?</p> <p>P: Que é <i>uma coisa que não tem valor</i>.</p> <p>E: Por que tu acha que é isso?</p> <p>P: Porque já tá dizendo, <i>velho</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P204</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A classificação exposta no quadro 41, referente a P204, se constitui como de natureza INCORRETA CONEXA, haja vista que o participante lançou mão da forma

referencial genérica *uma coisa que não tem valor*, não apontando, em seu discurso, para o que estaria sendo referenciado. Assim, nesta fase, P204 constrói o referente de forma parcial ao afirmar que alguma coisa é *velha*, aferindo sentido a partir do termo mais saliente, e reiterando a característica de que um *pau-velho* é algo sem valor.

Quadro 42 – SCCE – Terceira Fase – P204

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Não? Mas na historinha, o que é esse pau-velho? P: <i>A nave espa... o disco voador.</i> E: E como é que tu sabe? P: Ele disse bem aqui. E: O que é que ele diz? P: Só falta vocês dizerem que <i>o seu disco voador</i> vai chegar pra... E: Hum, então de novo, o que é pau-velho? Você lembra? P: <i>É uma coisa que não tem muito valor, né?</i></p> <p style="text-align: right;">- P204</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Levando-se em consideração a entrevista como um todo e todas as associações de sentido realizadas pelo participante em discussão, somando-se o fato de, ao final das perguntas, P204 ter mantido o uso de expressões referenciais genéricas, como *uma coisa que não tem muito valor*, acreditamos que houve, de forma segmentada, a construção referencial CORRETA da EI *pau-velho*. Nota-se que, mesmo tendo usado expressões de referência mais gerais ao longo de seu discurso, P204 demonstrou saber ao que a EI fazia referência, além de ter corretamente atribuído algumas de suas características basilares nas respostas dadas.

O quadro 43 dispõe da análise das respostas dadas por P604 para a segunda fase da entrevista.

Quadro 43 – SCCE – Segunda Fase – P604

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto conexo	<p>E: Pronto. Tu sabe o que significa pau-velho? P: <i>É tipo alguma coisa que tá velha.</i></p> <p style="text-align: right;">- P604</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A classificação dada para a segunda fase da entrevista com o participante acima referendado foi de natureza INCORRETA CONEXA em razão da utilização da forma referencial genérica *alguma coisa que tá velha* abrangendo, desta maneira, parcialmente o

referente da EI em teste. Observa-se que tal resposta tomou por base uma análise do termo mais saliente da expressão, notadamente, a palavra *velho*.

Quadro 44 – SCCE – Terceira Fase – P604

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Muito bem. Só que na historinha, o que significa pau-velho? P: <i>A nave, né? Ele tá se referindo à nave.</i> E: E como é que tu descobriu que pau-velho significa a nave? P: Tipo, ela tá dizendo, né, que <i>a nave tá meio que velha.</i></p> <p>E: Mas me diz, se tu conseguisse substituir essa expressão ‘pau-velho’ por outra coisa, como é que tu... o que é que tu... o que é que tu substituiria? Pode ser uma definição, uma palavra. P: Substituiria <i>por coisa velha.</i></p> <p style="text-align: right;">- P604</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nossa avaliação das repostas pertinentes à terceira fase da entrevista nos revelou que o participante, mesmo tendo definido a EI como uma *coisa velha*, mediante o uso de uma forma referencial genérica ao final das perguntas, conseguiu reconstruir o referente correto de *pau-velho* ao longo de seu discurso, como quando relaciona a utilização desta expressão à nave. Por conta disto, consideramos o resultado desta fase como CORRETO.

5.4.3 Texto C

A análise que se apresenta decorre das entrevistas com o P404 e P504. Ambos estão familiarizados com as histórias da Turma da Mônica. O P404 afirmou que não gosta de ler, muito embora, quando o faça, dê preferência a leitura de poesias. P504, em seu turno, declarou que possui bons hábitos de leitura, desenvolvendo esta atividade diariamente. Além disso, ressaltamos que ambos os participantes sublinharam um elemento da EI em teste como forma de acusar sua falta de conhecimento lexical, a saber, a palavra *platônico*.

O quadro 45 elenca as ocorrências de ECI empregadas pelos participantes deste grupo.

Quadro 45 – Estratégias de compreensão quarto ano escolar – Texto C

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
LT	<p>E: Agora assim, se tu prestar atenção nas imagens desse quadrinho, tu acha que tu consegue ter alguma ideia do que significa amores platônicos, ou amor platônico?</p> <p>P: Não.</p> <p>E: Não?</p> <p>P: <i>Só ‘amores’ eu entendo, ‘platônicos’ eu não entendo não.</i></p> <p style="text-align: right;">- P404</p> <p>E: Tu tem nenhuma ideia, nenhum chute do que seja, olhando as imagens?</p> <p>P: Erm, ‘amores’ é uma pessoa que você ama provavelmente. <i>E o ‘platônicos’ eu não faço ideia do que signifique.</i></p> <p style="text-align: right;">- P504</p>
IMG	<p>E: Certo. E além dessa historinha, tu já ouviu falar em outro amor platônico? Na TV, em algum livro?</p> <p>P: Sim, eu já vi em um livro.</p> <p>E: Hurum.</p> <p>P: Que foi de contos de fadas. Que acho que é a princesa, eu não me lembro o título do livro, mas na história, a princesa, <i>ela olhava no mesmo olhar que a Mônica tá aqui.</i> E talvez também seja amores platônicos.</p> <p style="text-align: right;">- P504</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em consonância com o quadro exposto, observou-se a utilização de duas ECI, sendo elas uma menção a um item lexical desconhecido e o uso de recursos visuais. Sobre o primeiro, ambos os participantes informaram que não conheciam a palavra *platônicos*, através de declarações como *só ‘amores’ eu entendo, ‘platônicos’ eu não entendo não* e *o ‘platônicos’ eu não faço ideia do que signifique*. Nota-se, igualmente, uma correlação entre as marcações realizadas nos quadrinhos, nas quais a palavra em discussão fora sublinhada, e as afirmações dos participantes.

A segunda ECI, que versa sobre o uso de pistas imagéticas, ocorreu quando no comentário de P504 sobre o olhar da personagem Mônica e na comparação deste com outra história do conhecimento do participante. Desta maneira, ao colocar em relevo o fato de que a princesa *olhava no mesmo olhar que a Mônica tá aqui*, mobilizam-se não apenas os recursos visuais, mas também uma série de conhecimentos de mundo.

No que tange às análises realizadas com base no SCCE deste grupo, nota-se que (i) P404 declarou não ser capaz de responder a nenhuma das perguntas feitas na segunda e na terceira fases, tendo suas respostas classificadas como SEM RESPOSTA; e (ii) P504 acusou não saber o sentido da EI na segunda fase, sendo sua resposta rotulada como SEM

RESPOSTA. O quadro 46 concatena a resposta dada por P504 para a terceira fase da entrevista.

Quadro 46 – SCCE – Terceira Fase – P504

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreta Conexa	<p>E: Ótimo. E você já teve amor platônico?</p> <p>P: Não. É... <i>amor muito grande</i> pela pessoa... é... não. <i>Eu gosto muito dos meus pais.</i></p> <p>E: Ótimo. Perfeito. Perfeito.</p> <p style="text-align: right;">- P504</p>

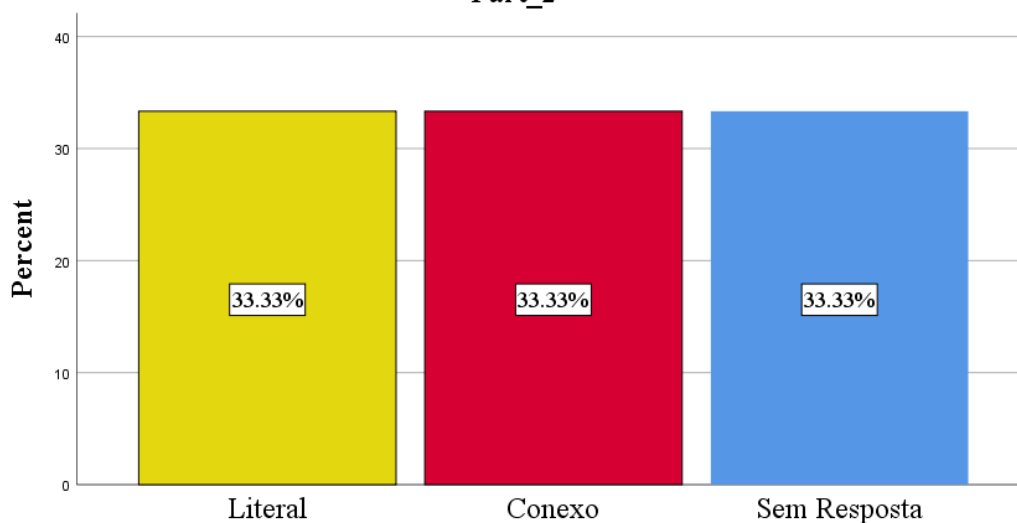
Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme exposto acima, P504 demonstrou uma compreensão parcial da EI *amor platônico* ao afirmar que é um *amor muito grande*. Observa-se aqui o fato de o participante ter fundamentado sua resposta apenas no termo mais saliente, a saber, *amor*. Por conta disto, a classificação dada para a terceira fase da entrevista com P504 foi de INCORRETA CONEXA.

5.4.4 Análise geral dos textos do quarto ano

A presente análise dispõe dos dados obtidos com base em todas as entrevistas realizadas com os participantes do quarto ano do ensino fundamental. Inicialmente, trataremos dos resultados provenientes da segunda fase deste da coleta de dados. Vide o gráfico 7.

Gráfico 7 – SCCE – Segunda fase – Quarto ano escolar
Part_2



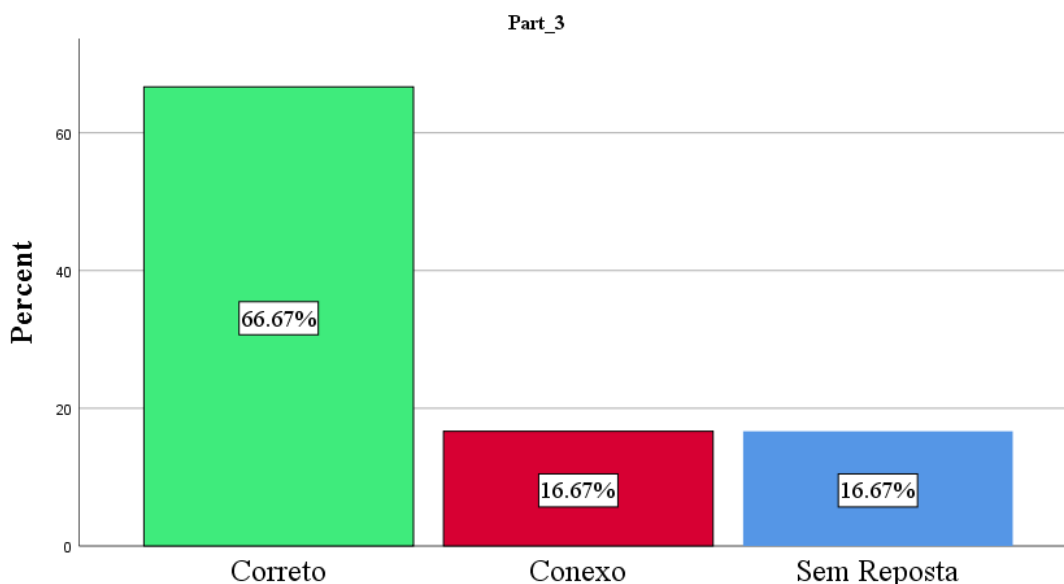
Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 7 elenca a porcentagem de respostas oriundas da segunda fase das entrevistas, tomando-se por base os três textos-fonte aplicados. Observa-se que houve ocorrências de respostas de cunho LITERAL, somando um total de 33,3%. Sobre este dado, ao voltarmos nas entrevistas, os participantes associaram *deus grego* a, de fato, uma entidade sobrenatural. Além disso, nota-se que tais participantes lançaram mão de seus conhecimentos enciclopédicos, quando na menção de que tais deuses seriam *Áries, Zeus e Poseidon*, posteriormente elucidando o que estudaram sobre eles. Cremos que estas respostas decorram do fato de as entrevistas terem sido realizadas em ambiente escolar e, como consequência, os participantes que fizeram uso de estratégias literais de compreensão julgaram apropriado empregar seus conhecimentos enciclopédicos nesta ocasião.

Igualmente, o gráfico nos mostra casos de respostas CONEXAS e SEM RESPOSTA. Sobre a primeira, verifica-se a tentativa de mobilizações de pistas cotextuais e imagéticas como forma de compreender o sentido da EI, mesmo que realizado de maneira parcial. As ocorrências de SEM REPOSTA decorrem dos casos em que os participantes acusaram não saber explicar ou desconhecer o sentido da EI em teste.

Abaixo, observemos o gráfico 8 sobre a terceira fase das entrevistas.

Gráfico 8 – SCCE – Terceira fase – Quarto ano escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos, em consonância com o gráfico acima, que as respostas classificadas como CORRETAS para a terceira fase das entrevistas somaram um percentual de 66,6%, dado superior aos anos escolares anteriores. Desta forma, nota-se uma maior sofisticação, em termos idiomáticos, deste grupo em relação aos seus predecessores. Vale ressaltar que, muito

embora houvesse casos de respostas literais na segunda fase, estes participantes, mediante a criação de hipóteses acerca dos elementos textuais e a mobilização de ECI, conseguiram um melhor desempenho em reconstruir os referentes corretamente, abandonando, assim, interpretações literais.

Os achados relativos a este ano escolar não correspondem inteiramente ao que Levorato (1993) afirma. Segundo a autora, crianças do nível três de compreensão de EI ainda estão tomando consciência de certos itens idiomáticos, com base em uma ‘intuição’ de que estruturas linguísticas nem sempre dependem estritamente de sua forma. No entanto, nosso estudo aponta que crianças do quarto ano escolar, devido ao seu nível de refinamento e grau de maturação linguística, foram capazes de relacionar dados e conceitos já adquiridos ao longo de seu desenvolvimento cognitivo a itens lexicais desconhecidos como ferramenta de compreensão.

5.5 Análise dos dados referentes ao quinto ano do ensino fundamental

A presente análise compreende seis entrevistas realizadas com os participantes do quinto ano do ensino fundamental, estando dividida conforme os textos-fonte aplicados.

5.5.1 Texto A

Elencamos, nesta subseção, as análises das entrevistas de P405 e P505 que, durante a primeira fase, nos informaram que possuem hábitos de leitura medianos; isto é, não encaram esta atividade com algo prazeroso. Além disso, afirmaram que estão familiarizados com as histórias da Turma da Mônica e, por fim, não sublinharam as EI e nenhuma parte dela.

Abaixo, no quadro 47, encontram-se as abonações das ECI empregadas pelo participante P405 unicamente, haja vista que P505 não lançou mão de ferramentas que lhe permitissem compreender o sentido da EI *deus grego*.

Quadro 47 – Estratégias de compreensão quinto ano escolar – Texto A

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
C	<p>E: Mas como tu descobriu que os deuses gregos são os amigos da Mônica? P: É... por causa que <i>ela já tá falando</i> é... ‘<i>you afugentou todos os deuses gregos</i>’ e não tinha nenhum deus... é... deus grego, então só podia ser os amigos dela. - P405</p>
IMG	<p>E: É... a Mônica, quando viu os meninos, tinha alguma reação? P: Sim, ela... <i>ela olhava diferente pra eles porque ela gostava deles</i>. E: Do que ela gostava deles? P: É... porque <i>eles eram bonitos e ela sentia uma paixão por eles</i>. - P405</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a leitura do quadro acima, observa-se o emprego de duas ECI, nomeadamente, o uso contextual e a utilização de recursos visuais como forma de compreender os sentidos idiomáticos. No que diz respeito à primeira, o participante aponta para o próprio texto ao afirmar que Mônica *já tá falando*, seguido de um excerto do quadrinho, a saber, *you afugentou todos os deuses gregos*. Aqui, P405 busca sinalizar a inconsistência de uma interpretação literal para a EI ao confrontar o que fora dito por Mônica e o fato de não haver deuses gregos, tomado literalmente, no contexto do quadrinho. Em outros termos, o participante mobilizou a superfície textual como forma de negar uma interpretação literal e, com isso, definir sobre a quem a EI, de fato, se refere.

A segunda estratégia constatada foi observada a partir da declaração de P405 sobre a reação da personagem Mônica em face aos meninos. O participante diz que *ela olhava diferente pra eles porque ela gostava deles* enfocando, assim, o processo reacional, ou seja, nas pistas visuais que tomam por base o olhar dos actantes da imagem. P405 diz também que os meninos *eram bonitos e Mônica sentia uma paixão por eles*. Cremos que a menção feita em relação à beleza dos garotos só pode ser realizada com base na leitura das imagens presentes ao longo do quadrinho. Igualmente, segundo o participante, Mônica sentia uma paixão pelos meninos, conclusão esta que pode estar associada aos olhos de Mônica em formato de coração, também representada visualmente.

Prosseguiremos com as análises referentes ao SCCE de P405 apresentadas abaixo.

Quadro 48 – SCCE – Segunda Fase – P405

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto literal	<p>E: Bom, tu sabe o que significa deuses gregos? P: <i>São Deuses da Grécia antiga</i>. - P405</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A resposta dada por P405 na segunda fase da entrevista é de natureza INCORRETA LITERAL, uma vez que, em seu discurso, o participante declara que *deus gregos* são *deuses da Grécia antiga*. Observa-se que, mesmo após a leitura do texto-fonte e do excerto no qual a EI estava localizada, P405 optou por aplicar uma interpretação enciclopédica da expressão para explicá-la.

Quadro 49 – SCCE – Terceira Fase – P405

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Mas como tu descobriu que os deuses gregos são os amigos da Mônica?</p> <p>P: É... por causa que ela já tá falando é... ‘você afugentou todos os deuses gregos’ e não tinha nenhum deus... é... deus grego, então <i>só podia ser os amigos dela</i>.</p> <p>E: Se tu pudesse definir ‘deus grego’, como é que tu definiria ‘deus grego’ na historinha pra Mônica? Se tu quiser, tu pode ler de novo, não tem problema, procurar alguma palavra...</p> <p>P: Pode ser duas palavras?</p> <p>E: Pode.</p> <p>P: Eu colocaria aqui ‘<i>amigos bonitos</i>’ ou ‘<i>futuros namorados</i>’.</p> <p style="text-align: right;">- P405</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao longo da terceira fase da entrevista, P405 demonstra reconhecer sobre quem a EI faria referência no contexto da história, a saber, *os amigos* da Mônica, abandonando assim a inicial interpretação literal realizada. O participante também define a EI em teste a partir da utilização das formas referenciais *amigos bonitos* e *futuros namorados*, sendo esta reconstrução referencial idiomática classificada como CORRETA. Possivelmente, o emprego de *futuros namorados* venha do conhecimento prévio de P405 acerca do universo dos quadrinhos da Turma da Mônica.

No que compete às análises de P505, não foram utilizadas quaisquer ECI e, além disso, as respostas dadas na segunda e terceira fases da entrevista foram classificadas como SEM RESPOSTA.

5.5.2 Texto B

As análises deste grupo tomaram por base as entrevistas realizadas com P305 e P605 que, na primeira fase, declararam possuir bons hábitos de leitura. Dos dois participantes, apenas P305 está familiarizado com as histórias do Zé Carioca. Além disso, nenhum dos

participantes realizou marcações na EI, ou em partes dela, como forma de indicar seu desconhecimento lexical.

Abaixo, no quadro 50, elencamos as ECI provenientes do *corpus* destas duas entrevistas.

Quadro 50 – Estratégias de compreensão quinto ano escolar – Texto B

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
C	<p>E: Mas algum personagem fala alguma coisa específica, alguma palavrinha? P: Fala. Esse daqui que ele fala <i>‘pois é, está marcando duzentos milhões de quilômetros’</i>. - P305</p> <p>E: Mas tu tem alguma ideia do que seja, assim, baseado em alguma imagem ou que outro personagem tenha falado na história. P: Bom, pelo que eu entendi, eles acham que este... ele não presta, esse disco voador, <i>como eles estão dizendo aqui</i>, eles acham que não presta, por isso que eles chamaram de pau-velho. - P605</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notou-se o emprego de apenas uma ECI, sendo ela o uso contextual. P305 traz a luz, em sua explicação, um excerto do próprio quadrinho, qual seja, *está marcando duzentos milhões de quilômetros*, como forma de reconstruir o referente idiomático, ao passo que P605 declara que identificou a característica da obsolescência de um *pau-velho* a partir de uma passagem textual, na tirinha na qual a EI se encontra, e diz *como eles estão dizendo aqui*. Estas duas abonações elencadas no quadro 50 apontam para o uso que os participantes fizeram do texto-fonte e das falas dos personagens envolvidos na trama narrativa.

Daremos continuidade às análises referentes ao texto *Surge o Supergalo* a partir dos comentários acerca das respostas dadas pelos participantes às segunda e terceira fases das entrevistas, em conformidade com as classificações do SCCE.

Quadro 51 – SCCE – Segunda Fase – P305

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto literal	<p>E: Bom, tu sabe o que significa pau-velho? P: Ham? E: Pau-velho, tu sabe o que significa isso? P: Pau-velho, eu acho que significa é... <i>uma pessoa que já tem uma idade muito avançada</i>. - P305</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A construção referencial realizada por P305 na segunda fase da entrevista fora classificada como INCORRETA LITERAL, haja vista que o participante associou *pau-velho* a *uma pessoa que já tem uma idade muito avançada*. Observa-se, contudo, que este participante fez referência não a um objeto, mas sim a uma pessoa. Nota-se também que P305 pautou sua interpretação pelo termo mais saliente da expressão, qual seja, o elemento *velho*.

Quadro 52 – SCCE – Terceira Fase – P305

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Pronto, o que é pau-velho?</p> <p>P: <i>Pau-velho é... no caso dessa história, é a nave, por causa que todas as pessoas que tinham entrado lá, a nave... é... saiu e eles falaram ‘a minha nave’, os extraterrestres, aí eles... aí como a nave, eu acho que a nave tava dando problema, então todo a carga magnética.... aí eles... o pau-velho significou como se isso daqui tivesse velho, não muito velho[...]</i></p> <p style="text-align: right;">- P305</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao levarmos em conta todo o percurso discursivo de P305 durante a terceira fase, percebemos que este conseguiu reconstruir o referente CORRETO da EI em teste. Observa-se que o participante identificou ao que a EI aludia no contexto do quadrinho, mediante o uso das formas referenciais *a nave tava dando problema* e *significou como se isso daqui tivesse velho, não muito velho*. Isto é, P305 elencou em sua explicação tanto o que estava sendo referenciado, como também suas características constitutivas.

Vide, no quadro 53 abaixo, as respostas dadas por P605 para a terceira fase de sua entrevista, considerando que sua segunda fase fora classificada como SEM RESPOSTA.

Quadro 53 – SCCE – Terceira Fase – P605

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Correto	<p>E: Mas tu tem alguma ideia do que seja, assim, baseado em alguma imagem ou que outro personagem tenha falado na história.</p> <p>P: Bom, pelo que eu entendi, eles acham que este... <i>ele não presta, esse disco voador, como eles estão dizendo aqui, eles acham que não presta, por isso que eles chamaram de pau-velho.</i></p> <p>E: Certo.</p> <p>P: Assim, <i>uma sucata</i>, vamos dizer.</p> <p>E: Então assim, se eu pedisse pra tu substituir a palavra... a expressão ‘pau-velho’ por outra palavra ou frase, como é que tu trocaria?</p> <p>P: <i>Sucata</i>, eu trocaria por isso porque pra mim tem o mesmo sentido.</p> <p style="text-align: right;">- P605</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante em discussão foi bem sucedido em reconstruir o referente da EI *pau-velho*, ao afirmar que aludia ao disco voador presente no quadrinho e que não tinha serventia, como em *eles acham que não presta, por isso que eles chamaram de pau-velho*. P605 também fez uso da forma referencial *sucata*, termo este que encadeia com precisão todas as características concernentes a um *pau-velho*. Por este motivo, classificamos as respostas dadas na terceira fase da entrevista como CORRETA.

5.5.3 Texto C

As análises desta subseção decorrem das entrevistas realizadas com P105 e P205 que, durante a primeira fase, informaram que possuem bons hábitos de leitura e que estão familiarizados com as histórias do universo da Turma da Mônica. Além disso, ambos os participantes realizaram marcações na EI em teste, indicando que desconhecem o termo *platônico*.

O quadro 54 dispõe das ECI empregadas pelos participantes deste grupo.

Quadro 54 – Estratégias de compreensão quinto ano escolar – Texto C

Estratégias	Abonações do <i>corpus</i>
GP	<p>E: Entendi. E se tu pudesse substituir ‘amores platônicos’ por outras palavras, como é que tu faria?</p> <p>P: É... vários amores... é... grande número de amores... é... e também se tá dizendo que é coleções, eu tô pensando aqui, negócio de coleções, coleções de amores também, eu tô pensando aqui.</p> <p style="text-align: right;">- P105</p>
IMG	<p>E: Tu sabe o que significa amores platônicos?</p> <p>P: Eu acho que... <i>pelo que eu tô vendo pela imagem</i>, eu acho que é... vá... é uma... é... é vários pessoas que você gosta... é vários amores, entendeu?</p> <p>E: Hurum.</p> <p>P: Vários amores. Talvez... como tá dizendo aqui, <i>a Mônica tá olhando esses três meninos e gosta... e parece que ela gosta dos três</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P105</p> <p>E: E como é que tu sabe disso?</p> <p>P: Ah, <i>é pela imagem</i>.</p> <p>E: Hurum. E tu podia descrever a Mônica?</p> <p>P: Ela é uma menina que só usa os vestidos vermelhos, que tem um coelhinho de pelúcia que ela adora e que ela não gosta muito do Cebolinha e tem os dentes pra frente.</p> <p>E: Certo. E nesse quadrinho, como é que ela tá?</p> <p>P: <i>Ela tá caidinha por eles</i>.</p> <p style="text-align: right;">- P205</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 54 nos apresenta a ocorrência de duas ECI, nomeadamente, comentários sobre mecanismos de identificação de sentido e utilização de imagens. No tocante ao primeiro, observa-se a associação realizada por P105 entre a aceção do termo *coleções* a EI em teste. Aqui, o participante considerou que, da mesma forma que coleções de diversas coisas, como pirâmides, livros de receita e planos infalíveis, foram apresentadas nas outras tirinhas deste quadrinho, seria válido considerar que *amores platônicos* referenciaria uma *coleção de amores*.

A segunda ECI nos revelou que (i) o P105 admitidamente mobilizou os recursos visuais da tirinha ao dizer *pelo que eu tô vendo pela imagem* e, igualmente, fez uma leitura dos processos reacionais dispostos nas representações imagéticas quando afirma que *a Mônica tá olhando esses três meninos e gosta... e parece que ela gosta dos três*. Isto é, P105 obteve as pistas visuais a partir do direcionamento do olhar da personagem Mônica e, com base nisto, tirou suas conclusões. Sobre (ii) o P205 acusa que reconstruiu o referente da EI *pela imagem* e que, com base na representação à mostra, inferiu que *Mônica tá caidinha por eles*, os meninos.

O quadro 55 elenca as respostas de P105 para a segunda fase da entrevista, em conformidade com o SCCE.

Quadro 55 – SCCE – Segunda Fase – P105

SCCE	Abonações do <i>corpus</i>
Incorreto conexo	<p>E: Tu sabe o que significa amores platônicos?</p> <p>P: Eu acho que... pelo que eu tô vendo pela imagem, eu acho que é... vá... é uma... é... é <i>vários pessoas que você gosta... é vários amores</i>, entendeu?</p> <p>E: Hurum.</p> <p>P: <i>Vários amores</i>. Talvez... como tá dizendo aqui, a Mônica tá olhando esses três meninos e gosta... e parece que ela gosta dos três.</p> <p style="text-align: right;">- P105</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as respostas dadas por P105 à segunda fase da entrevista, nota-se que o referente construído até então se define como de natureza INCORRETA CONEXA, por motivos de o participante ter empregado o uso das formas referenciais *várias pessoas que você gosta* e *vários amores*. Aqui, especificamente, observa-se que P105 buscou construir o sentido com base no termo mais saliente da EI, a saber, *amor*.

Quadro 56 – SCCE – Terceira Fase – P105

SCCE	Abonações do corpus
Incorreto conexo	<p>E: Entendi. E se tu pudesse substituir ‘amores platônicos’ por outras palavras, como é que tu faria?</p> <p>P: É... <i>vários amores... é... grande número de amores... é...</i> e também se tá dizendo que é coleções, eu tô pensando aqui, negócio de coleções, <i>coleções de amores</i> também, eu tô pensando aqui.</p> <p style="text-align: right;">- P105</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que tange às respostas dadas para a terceira fase, o participante sustentou a interpretação apresentada em momentos anteriores mediante o uso das formas referenciais *vários amores*, *grande número de amores* e *coleção de amores* para definir a EI em teste. Além disso, especulamos que este participante tenha associado o tema do quadrinho, qual seja, coleções, a uma pluralidade de amores, logo ocasionando a construção do referente de natureza INCORRETA CONEXA aqui exposta.

Avancemos para as análises de P205, cujas respostas à terceira fase de sua entrevista se encontram no quadro 57 abaixo. Ressaltamos que classificamos a resposta dada por este participante na segunda fase como SEM RESPOSTA.

Quadro 57 – SCCE – Terceira Fase – P205

SCCE	Abonações do corpus
Correto	<p>E: Tem alguma ideia? Algum chute?</p> <p>P: É que <i>ela gosta deles e não tem como dizer?</i></p> <p>E: E tu sabe me dizer a diferença entre amor normal e amor platônico?</p> <p>P: Que amor normal a pessoa diz e <i>amor platônico a pessoa fica só vendo.</i></p> <p>E: Só pra recapitular, se tu pudesse substituir ‘amores... amor platônico’ por uma palavra ou por uma expressão, como é que tu mudaria?</p> <p>P: É... ficaria ‘<i>crush</i>’... é, um ‘<i>crush</i>’.</p> <p style="text-align: right;">- P205</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

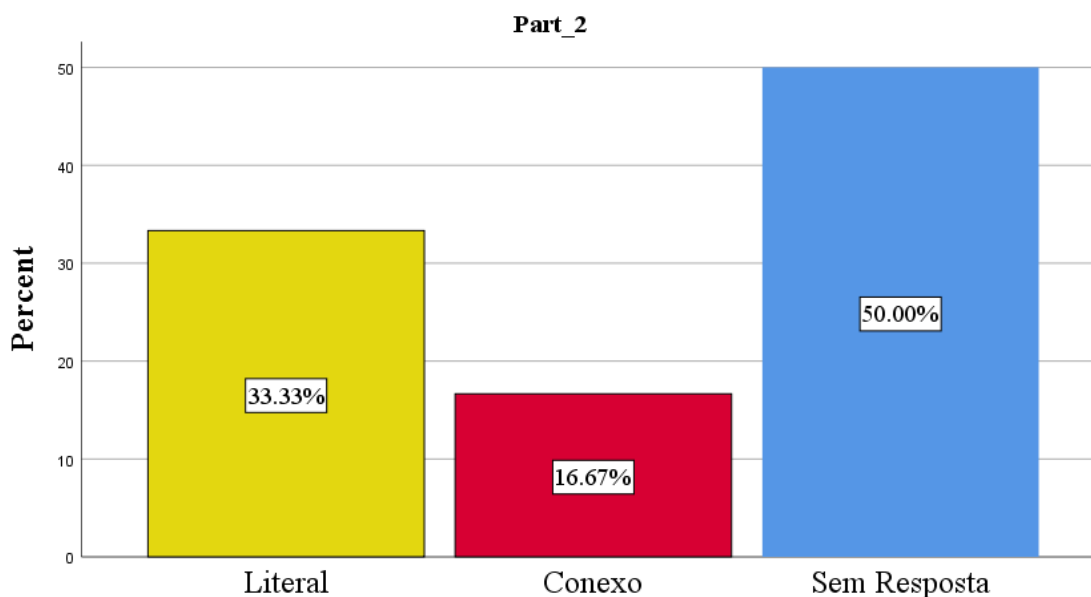
Conforme as respostas dadas ao longo da entrevista, observou-se que o participante começou a construir o referente da EI em teste quando tece o comentário de que *Mônica gosta deles e não tem como dizer*. Nota-se neste comentário que o participante conferiu, em sua explicação, uma característica importante que compõe o referente de *amor platônico*. Em seguida, P205 afirma que amor platônico ocorre quando *a pessoa fica só vendo*. Caso voltemos a analisar a tirinha na qual a EI se encontra, perceberemos que a

personagem em discussão apenas observa os meninos de longe, com um ar de apaixonada. Por fim, com o uso da forma referencial *um crush*, classificamos a construção referencial de P205 como CORRETA para a terceira fase de sua entrevista.

5.5.4 Análise geral dos textos do quinto ano

A presente análise elenca a apreciação dos resultados obtidos a partir das entrevistas com os participantes do quinto ano escolar. Iniciaremos com os comentários acerca da segunda fase da coleta de dados. Vide o gráfico 9.

Gráfico 9 – SCCE – Segunda fase – Quinto ano escolar

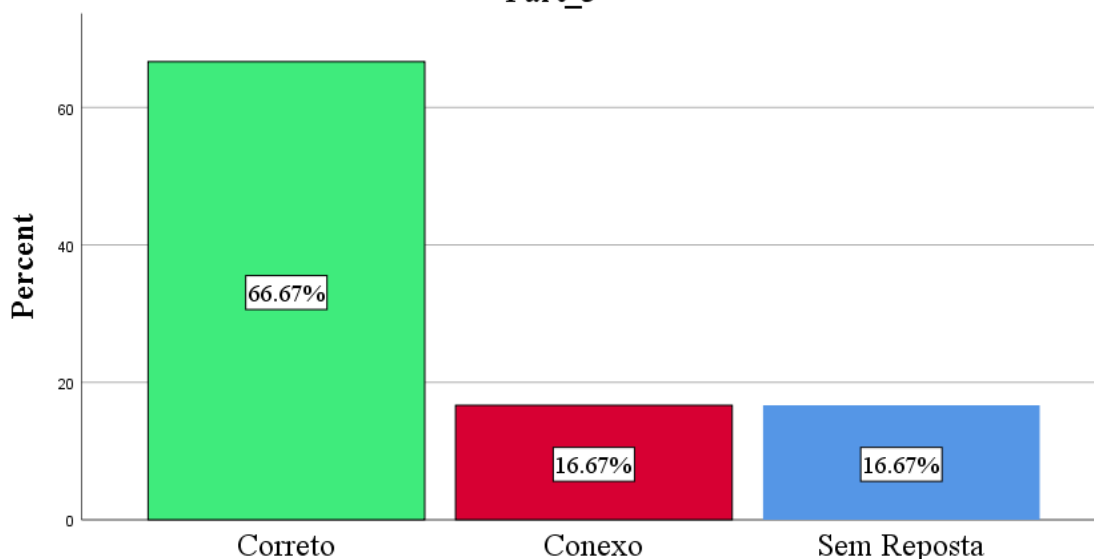


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no gráfico 09, podemos tirar as seguintes conclusões, a saber, (i) manteve-se o quantitativo de respostas literais observado nas análises do quarto ano do ensino fundamental; ou seja, parece-nos que os participantes de níveis linguísticos mais avançados, quando indagados sobre o sentido de uma EI, cuja estrutura sintática possui um equivalente literal, como é o caso de *deus grego*, empregam uma interpretação com base em seus conhecimentos enciclopédicos, haja vista que as entrevistas ocorreram em um ambiente escolar e, de certa forma, tal fato pode tê-los influenciado a utilizarem explicações que construíssem um referente literal, para a segunda fase das entrevistas. E (ii) Houve um total de 16,67% de respostas de natureza CONEXA, indicando assim que uma porcentagem dos

participantes consegue mobilizar, mesmo que de forma parcial, as pistas presentes nos quadrinhos, como as textuais e as imagéticas.

Gráfico 10 – SCCE – Terceira fase – Quinto ano escolar
Part_3



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico acima dispõe dos resultados descobertos com base na terceira fase das entrevistas que, em seu turno, revelaram que 66,6% das respostas obtidas reconstróem corretamente os referentes idiomáticos presentes nos quadrinhos utilizados, mediante o emprego de uma série de ECI, tal como nas observações das pistas contextuais e imagéticas. Além disso, ressaltamos a desvinculação de interpretações literais durante a terceira fase das entrevistas, haja vista que os participantes parecem ter percebido que respostas enciclopédicas, por exemplo, não satisfaziam o contexto no qual as EI estavam imersas.

Levorato (1993) afirma que crianças inclusas no nível quatro de compreensão idiomática possuem um sistema linguístico suficientemente capaz de relacionar informações e conceitos adquiridos ao longo de seu percurso cognitivo a itens lexicais idiomáticos, como as EI e metáforas. Este movimento foi percebido nas respostas dos participantes do quinto ano escolar, haja vista que foram capazes de estabelecer relações textuais mais profundas, como quando P105 associou o tema do quadrinho ao sentido da EI, de forma a reconstruir o referente idiomático.

5.6 Resultados gerais dos textos-fonte do primeiro ao quinto ano escolar

Esta subseção intenciona expor, de forma holística, os resultados acerca da compreensão idiomática dos participantes pertencentes desde o primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Na mesma nota, ressaltamos que os dados são oriundos de entrevistas semiestruturadas aplicadas a vinte e oito participantes, divididos conforme os anos escolares supracitados.

Dito isto, partiremos para as análises das respostas classificadas a partir do SCCE em dois blocos, a saber, segunda e terceira fases das entrevistas. Apresentaremos os dados pertinentes aos vinte e oito participantes para que possamos, em um primeiro momento, comparar o desenvolvimento da compreensão idiomática observada ao longo das duas fases da coleta de dados. Esta exposição não levará em conta o texto-fonte aplicado, mas sim o arrazoado de respostas empregado.

Tabela 3 – Resultado da compreensão idiomática – Segunda fase

Ocorrências	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida
Correto	2	7.1	7.1
Literal	5	17.9	17.9
Conexo	7	25.0	25.0
Sem Resposta	14	50.0	50.0
Total	28	100.0	100.0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme disposto na tabela 3, observou-se que, de todas as entrevistas realizadas com os participantes dos cinco anos do ensino fundamental, apenas 7,1% das respostas dadas na segunda fase foram classificadas como de natureza CORRETA. Lembramos que a fase em discussão elenca uma pergunta geral sobre o sentido da EI em teste, a qual sempre foi feita ao final da leitura dos quadrinhos pelos participantes.

Acreditamos que a baixa porcentagem obtida para as respostas corretas decorre, em um primeiro momento, da não associação entre as EI testadas e o contexto no qual estavam imersas. Em outros termos, antes de o participante ser levado a pensar sobre as relações textuais existentes nos quadrinhos, como nas relações EI/imagens e EI/conhecimentos prévios, estes parecem ter dado enfoque a outros elementos textuais, como na narrativa. Esta afirmação é consistente com a boa compreensão da narrativa dos quadrinhos averiguada em cada participante no instante em que eles descrevem, de maneira breve, o que entenderam pela história. Nestas descrições, muitos dos participantes davam

indícios de que teriam conhecimento acerca dos referentes idiomáticos, muito embora não conseguissem responder à pergunta geral feita na segunda fase.

Consequentemente, observou-se que 92,9% dos casos remanescentes decorriam de respostas incorretas, sendo elas classificadas como literais, conexas e sem respostas. Trataremos dos 17,9% e dos 25,0% das ocorrências simultaneamente, referentes às classificações literais e conexas, consecutivamente, haja vista que elas refletem as hipóteses levantadas pelos participantes ao ponderar sobre o sentido dos itens lexicais postos em evidência pelo pesquisador. Nota-se que, muito embora houvesse uma tendência dos participantes em lançar mão de interpretações literais, estas foram superadas pelas ocorrências nas quais as crianças perceberam que as expressões em teste não vinculavam sentidos inteiramente composicionais, resultando na criação de hipóteses parcialmente equivalentes aos referentes das EI, como foram observados nos 25,0% dos casos conexos.

Igualmente, os dados revelaram que metade das ocorrências foram oriundas de não resposta dos participantes à pergunta geral feita na segunda fase das entrevistas. Neste caso, as crianças declararam não saber o sentido da EI e não ter realizado, durante a leitura, relações entre os elementos dos quadrinhos que as pudessem ajudar a construir o referente dos itens idiomáticos. Comparamos os dados apresentados acima com os resultados obtidos a partir da terceira fase das entrevistas dispostos na tabela 4.

Tabela 4 – Resultado da compreensão idiomática – Terceira fase

Ocorrências	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida
Correto	15	53.6	53.6
Literal	1	3.6	3.6
Desconexo	1	3.6	3.6
Conexo	8	28.6	28.6
Sem Reposta	3	10.7	10.7
Total	28	100.0	100.0

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tabela acima apresenta os dados referentes ao quantitativo de respostas dadas na terceira fase das entrevistas. Nesta análise posterior, destacamos uma mudança no cenário da compreensão idiomática observada com base no discurso dos participantes do primeiro ao quinto ano escolar.

No que concerne as ocorrências de respostas corretas, integralizando 53,6% de todos os casos, levantamos as seguintes conclusões, a saber, (i) a utilização de ECI, tal como os usos contextuais, o apoio em recursos visuais e a mobilização de conhecimentos prévios,

em sua maioria utilizadas na terceira fase das entrevistas, se compõe como um dispositivo valioso e eficaz de reconstrução dos referentes idiomáticos dispostos na tessitura textual; (ii) a abordagem de entrevista utilizada nesta tese de doutorado se mostrou promissora ao computarmos um aumento de 46,5% de respostas corretas em comparação com a segunda fase; isto é, a realização de perguntas dirigidas e que contemplem o emprego de diferentes ECI, considerando o texto em sua forma holística, se constitui como forma mais eficaz de percebermos as relações de sentido mobilizadas pelos participantes durante o ato discursivo.

As ocorrências de respostas incorretas, sendo elas de natureza literal, desconexa, conexa e sem respostas, somadas em um total de 46,5%, apontam para a deficiência apresentada pelos participantes, mesmo com o auxílio de diversas pistas textuais, ao reconstruírem os referentes idiomáticos. Entretanto, as respostas incorretas conexas merecem uma apreciação à parte, haja vista que elas elencam as respostas parcialmente corretas, ou seja, quando a reconstrução do referente é realizada de maneira parcial, incluindo-se apenas algumas das características constitutivas das EI. Assim, os dados compostos de respostas incorretas conexas, apresentando um quantitativo de 28,6%, dão indícios de um estágio de compreensão idiomática intermediário, na medida em que se observa o estabelecimento de associações de sentido incompletas mas, de todo modo, que reconhecem as estruturas testadas como não-literais e dotadas de sentido idiomático.

Além disso, notou-se também a baixa ocorrência de casos sem repostas, nos quais os participantes acusam desconhecer a EI e serem incapazes de tentar reconstruir seu referente. Neste cenário, poucas crianças estabeleceram nenhuma relação entres os elementos textuais, mesmo que feita de maneira equivocada reafirmando, desta forma, a importância que um contexto rico em pistas linguísticas possui para a compreensão de estruturas idiomáticas.

Finalizada nossa apreciação das respostas dadas do primeiro ao quinto ano de forma holística, prosseguiremos para as análises por texto-fonte em relação às series do ensino fundamental, conforme apresenta a tabela 5 abaixo que versa sobre a segunda fase das entrevistas.

Tabela 5 – Resultado da compreensão idiomática por texto – Segunda fase

Textos	Anos	Correto	Literal	Conexo	Sem Resposta	Total
Texto A	Primeiro				2	2
	Segundo		1		1	2
	Terceiro	1			1	2
	Quarto		2			2
	Quinto		1		1	2
	Total		1	4		5
Texto B	Primeiro			1		1
	Segundo			1	1	2
	Terceiro	1		1		2
	Quarto			2		2
	Quinto		1		1	2
	Total		1	1	5	2
Texto C	Primeiro				1	1
	Segundo			1	1	2
	Terceiro				2	2
	Quarto				2	2
	Quinto			1	1	2
	Total				2	7
Total	Primeiro			1	3	4
	Segundo		1	2	3	6
	Terceiro	2		1	3	6
	Quarto		2	2	2	6
	Quinto		2	1	3	6
	Total		2	5	7	14

Fonte: Elaborado pelo autor.

As considerações acerca do Texto A, em sua totalidade, abarcam dois fatores, quais sejam, (i) a testagem da EI *deus grego* que, em seu turno, se constitui como uma estrutura não-composicional, na medida em que seus elementos constitutivos não informam o sentido geral da expressão; e (ii) o contexto rico no qual a EI se encontra; ou seja, há pistas linguísticas diluídas ao longo do quadrinho que possibilitam aos leitores reconstruir o referente da EI com base na utilização de ECI.

Dito isto, a análise do Texto A revelou que a ampla maioria das respostas foram de cunho incorreto literal e sem resposta. As respostas literais foram observadas ao longo dos níveis escolares, havendo ocorrências no segundo, quarto e quinto anos do ensino fundamental. Este fato sugere que, antes da realização das perguntas dirigidas, há uma

tendência de os participantes aplicarem seus conhecimentos enciclopédicos para explicar o referente da EI *deus grego*. Chamamos a atenção para o fato de as entrevistas terem sido executadas no ambiente escolar dos participantes, possivelmente condicionando suas respostas a terem o teor literal/enciclopédico.

Além das respostas literais, houve ocorrências de sem resposta. Aqui, a maioria dos casos são referentes aos participantes do primeiro ano do ensino fundamental, apontando, desta maneira, que o nível mais elementar de nossa pesquisa, no que tange a compreensão de uma EI não-composicional, é altamente dependente de uma análise consciente das relações de sentido expressas no contexto.

No que se refere às análises do Texto B, ressaltamos que (i) a EI *pau-velho* se constitui como estrutura composicional, haja vista que há elementos que informam o sentido geral da expressão; e (ii) o contexto no qual esta EI se encontra possibilita ao leitor empregar um grande leque de ECI, considerando a riqueza de pistas verbais e visuais elencadas ao longo do quadrinho.

Assim, para a segunda fase das entrevistas, constatou-se uma maior ocorrência de casos incorretos conexos, observada ao longo dos anos escolares. Este dado indica que, para EI composicionais envoltas por um contexto favorável, os participantes conseguem reconstruir minimamente o referente idiomático, na medida em que tomam por base o sentido do elemento mais saliente da estrutura. Em outros termos, os participantes faziam uso de formas referenciais genéricas, como *algo velho* e *uma coisa antiga*, no qual o referente parcial era retomado, apoiado pelo elemento *velho* em *pau-velho*.

No que tange ao Texto C, destacamos (i) a EI *amores platônicos* consiste em uma estrutura composicional, uma vez que possibilita uma análise semântica do referente idiomático a partir de seus elementos constitutivos; e (ii) o contexto-suporte está limitado aos recursos imagéticos e verbais dispostos em apenas uma tirinha. Por este motivo, acreditamos que a EI presente neste texto-fonte seja a mais desafiadora para os participantes fazerem sentido.

Dito isto, observamos que sete das nove respostas dadas para a segunda fase das entrevistas foram de natureza incorreta sem resposta. Este dado é consistente com a falta de recursos textuais apresentada pelo Texto C, decorrendo o fato de os participantes de todos os níveis escolares não conseguirem mobilizar conhecimentos prévios ou quaisquer análises textuais nesta fase. Com isso, os dados indicam que, mesmo havendo a possibilidade de reconstrução parcial do referente de uma EI composicional, quando não há um contexto propício, há uma tendência de os participantes declararem não saber reconstruir o sentido.

A tabela 6 dispõe dos dados oriundos da terceira fase das entrevistas seccionados por texto-fonte e ano escolar.

Tabela 6 – Resultado da compreensão idiomática por texto – Terceira fase

Textos	Anos	Correto	Literal	Desconexo	Conexo	Sem Reposta	Total
Texto A	Primeiro	1		1			2
	Segundo	1			1		2
	Terceiro	1			1		2
	Quarto	2					2
	Quinto	1				1	2
	Total		6		1	2	1
Texto B	Primeiro	1					1
	Segundo	1	1				2
	Terceiro	2					2
	Quarto	2					2
	Quinto	2					2
	Total		8	1			
Texto C	Primeiro					1	1
	Segundo				2		2
	Terceiro				2		2
	Quarto				1	1	2
	Quinto	1			1		2
	Total		1			6	2
Total	Primeiro	2		1		1	4
	Segundo	2	1		3		6
	Terceiro	3			3		6
	Quarto	4			1	1	6
	Quinto	4			1	1	6
	Total		15	1	1	8	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira fase das entrevistas elencou as perguntas norteadoras para uma análise textual e o emprego de ECI que, após finalizada, revelou os dados descritos a seguir.

No concernente ao Texto A, na qual a EI *deus greco* fora testada, foi verificado que as ocorrências de respostas corretas se estendem a todas as séries do ensino fundamental, sendo o quarto ano detentor de maior quantitativo de reconstruções referenciais corretas. Estes dados indicam que um contexto favorável cumpre papel crucial para a compreensão e reconstrução dos referentes idiomáticos, principalmente quando a EI é de natureza não-composicional, por possibilitar o emprego de múltiplas ECI. Em outros termos, a construção

do referente desde o nível mais básico até o mais avançado, mediante a utilização de variadas estratégias, foi possível por conta de o contexto propiciar que os participantes levantassem hipóteses acerca do sentido idiomático que, *a posteriori*, poderiam tanto ser refutadas, como foi o caso das respostas literais com base em conhecimentos enciclopédicos dadas na segunda fase, como confirmadas, resultando em reconstruções referenciais corretas.

Observamos, igualmente, duas ocorrências de respostas incorretas conexas, referentes ao segundo e terceiro anos escolares, o que revela que estes grupos foram capazes de reconstruir o referente de maneira parcial, apontando apenas algumas características constitutivas da EI.

O Texto B, que contemplou o uso da EI *pau-velho*, apresenta o maior quantitativo de respostas corretas observadas em todos os grupos de participantes desta pesquisa de doutorado, ou seja, oito das nove respostas dadas para a terceira fase conseguiram reconstruir o referente idiomático de maneira correta, mostrando todos os seus atributos essenciais. Estes dados promissores decorrem do fato de a EI ser composicional e estar circundada por um contexto que propicia a mobilização de diferentes ECI. Assim, além de aferir sentido com base no elemento mais saliente da EI, os participantes se apoiaram nas pistas imagéticas e verbais ao longo do quadrinho para reconstruir o referente.

Observou-se, também, que a única resposta incorreta literal fora originária de um participante do segundo ano escolar, que, pelo fato de ainda ser um nível elementar, não conseguiu empregar estratégias de forma adequada, afirmando que *pau-velho* significaria *um pau que vive há muitos anos*. Além disto, não podemos afirmar se houve diferença entre a compreensão idiomática do Texto B entre o primeiro e o segundo ano escolares, haja vista que aplicamos o referido quadrinho a apenas um participante da primeira série.

O Texto C, no qual se encontra a EI *amores platônicos*, foi o quadrinho mais desafiador para os participantes de todos os anos escolares por conta da natureza da EI e do contexto limitado a uma tirinha. Com base nisto, os resultados apontam que houve um maior quantitativo de respostas de cunho incorreto conexo, seguido de sem resposta e, por fim, uma resposta correta.

No que compete às ocorrências conexas, os dados são consistentes com uma construção parcial do referente idiomático, cuja interpretação deriva da análise semântica do elemento mais saliente da EI, a saber, a palavra *amor*. Este movimento é observado em seis das nove respostas dadas para a terceira fase das entrevistas.

Chamemos a atenção para a única ocorrência de resposta correta presente em todos os níveis escolares, proveniente de um participante do quinto ano ao dizer que *amor*

platônico possui o mesmo sentido de um *crush* e, além disso, afirmar que tal expressão se refere a quando *a pessoa fica só vendo* e quando eles *não têm como dizer*.

Para finalizarmos esta subseção, apresentaremos os resultados e conclusões levantadas a partir da marcação e não-marcação realizadas nas EI, ou em partes delas, com o intuito de declarar desconhecimento lexical. Vide a tabela 7 abaixo.

Tabela 7 – Resultado geral da marcação nas EI

Textos	Valor	Sim	Não	Total
Texto A	Correto		6	6
	Incorreto		4	4
	Total		10	10
Texto B	Correto		8	8
	Incorreto		1	1
	Total		9	9
Texto C	Correto	1		1
	Incorreto	5	3	8
	Total	6	3	9
Total	Correto	1	14	15
	Incorreto	5	8	13
	Total	6	22	28

Fonte: Elaborado pelo autor.

Antes de iniciarmos nossa apreciação acerca dos dados elencados na tabela acima, relembremos que a instrução de marcação de itens lexicais desconhecidos foi dada aos participantes na primeira fase da entrevista antes do começo da leitura dos textos-fonte. Contudo, ressaltamos que, nas ocorrências de não-marcação que culminaram em uma reconstrução referencial incorreta, acreditamos que os participantes tenham, no ato da leitura, aferido às EI uma interpretação literal, ou realizado uma interpretação parcial ou, em alguns casos, considerado conhecer o sentido de tais estruturas. Esta crença é fortalecida ao retornarmos aos quadrinhos e percebermos que houve marcações de outros itens do léxico, como algumas interjeições no quadrinho do Zé Carioca. Desta forma, dispensamos a hipótese de que as crianças tenham desconsiderado a instrução em discussão.

Esclarecido este ponto, decidimos apresentar os resultados a partir dos textos utilizados nas entrevistas, indicando com os valores ‘sim’ e ‘não’ para as marcações e não-marcações realizadas nos quadrinhos, respectivamente. Além disso, sobre o teor das respostas referentes unicamente à terceira fase das entrevistas; ou seja, ao produto da compreensão

idiomática final dos participantes, empregamos os valores ‘correto’ para as respostas que reconstruíram o referente de forma apropriada, e ‘incorreto’ como termo guarda-chuva que engloba as classificações ‘literal’, ‘conexa’, ‘desconexa’, ‘reformulação’ e ‘sem resposta’.

No que tange ao Texto A, notamos que nenhum dos participantes sublinhou a EI *deus grego* ou partes dela. Este fato parece decorrer de uma possível primeira interpretação literal durante o ato da leitura, vista em seções anteriores de nossa análise. Isto é, os participantes, julgando conhecer os elementos *deus* e *grego*, de forma separada e, como em alguns casos, literal, abstiveram-se de realizar as marcações. Contudo, ao analisarmos o teor das respostas, verificamos que quatro delas foram de natureza incorreta.

Sobre o Texto B, verificamos haver o mesmo movimento descrito sobre o texto *Monicão e o Ciumão*, no qual não foram localizadas marcações na EI em teste. Entretanto, oito das nove respostas dadas pelos participantes foram classificadas como corretas ao final da terceira fase, corroborando a crença de que, durante a leitura, as crianças reconstruíram o referente de *pau-velho* parcialmente, julgando conhecer ambos os elementos da expressão e, posteriormente com o auxílio das pistas textuais, obtiveram sucesso em reconstruir o referente adequado. Logo, o quantitativo de respostas corretas justifica a não-marcação realizada na EI em discussão.

O Texto C contempla todas as marcações realizadas em nossa pesquisa de doutorado, totalizando seis ocorrências nas quais os participantes acusaram desconhecer a palavra *platônicos*. Este dado é um forte indicativo da dificuldade enfrentada pelas crianças em reconstruir o referente de *amores platônicos* que, ao final da terceira fase deste estudo, apresentou apenas uma resposta correta, proveniente do participante P205.

Levando em consideração toda a discussão acerca das análises dos dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas com participantes do primeiro ao quinto ano escolar, finalizamos esta seção e damos prosseguimento às considerações finais deste trabalho de tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta última seção da presente tese de doutoramento, intitulada *Análise das estratégias de compreensão idiomática do 1º ao 5º ano escolar*, triangula os objetivos norteadores, o aporte teórico adotado, a metodologia escolhida e os resultados observados com base nas análises oriundas das entrevistas com os participantes do ensino fundamental.

Esta empreitada resulta da interface inédita entre os estudos em fraseologia, com ênfase na compreensão de EI, e os pressupostos da linguística de texto, inclusas neste bojo as pesquisas sobre os processos de referenciação e as relações de sentido pautadas em pistas imagéticas provenientes da GDV. Nossa proposta em criar pontes entre estas grandes áreas dos estudos linguísticos decorre das necessidades de (i) entendermos analiticamente quais os processos que subjazem ao ato de compreensão de estruturas idiomáticas, no qual aspectos de ordem pragmática cumprem um papel vital, haja vista que EI são, primordialmente, itens lexicais autóctones e profundamente dependentes das interações comunicativas dadas em sociedade; (ii) lançar novos olhares sobre este objeto já tão exaustivamente estudado, no qual pesquisas predecessoras, em sua maioria derivadas da psicolinguística, não deram conta de investigar os processos de compreensão em uma perspectiva *online*; isto é, com base em uma abordagem na qual o referente idiomático não é dado *a priori* do ato interativo, mas sim construído na medida em que o leitor cria novas relações de sentido acerca do texto; e (iii) instaurar um modelo de pesquisa inédito para os estudos em fraseologia, no qual há a adoção de novos pressupostos teóricos, como na redefinição do termo contexto e na negação de que EI sejam estruturas sempre não-composicionais. Acreditamos que o fruto desta intersecção beneficiará não apenas a área da qual partimos, mas também ilustrará que itens idiomáticos possam, e ao nosso ver, devam ser inclusos em pesquisas sobre a linguística de texto.

Dito isto, nosso trabalho de tese se debruçou sobre o estudo da compreensão idiomática em português língua materna, norteado pelo objetivo geral de analisar a maneira como crianças do primeiro ao quinto ano escolares empregam diferentes ECI, em uma perspectiva pragmática que leve em consideração a reconstrução referencial observada em associação a um contexto real. A nossa escolha por participantes provenientes destas faixas escolares é consistente com a descrição de Levorato (1993) sobre os cinco níveis de compreensão idiomática, no qual se elenca crianças cuja idades estão no intervalo de seis a onze anos.

As ECI por nós adotadas provém de Wray, Bell e Jones (2016), cuja análise contempla ocorrências dos seguintes mecanismos, a saber, (i) uso contextual, (ii) menção a

itens lexicais desconhecidos, (iii) uso de analogias, (iv) realização de links conceituais, (v) percepção de conexões fonológicas, (vi) criação ou extensão metafórica, (vii) comentários sobre gramática, semântica ou pragmática, (viii) desistência, (ix) tradução, (x) utilização de conhecimentos prévios, e (xi) uso de recursos imagéticos. Ressaltamos que as duas últimas estratégias foram inclusas como forma de melhor acomodar os pressupostos da linguística de texto e, igualmente, por nossa escolha em utilizar quadrinhos como textos-fonte para a coleta de dados.

Relembremos que, para avaliar a compreensão de EI, lançamos mão do sistema de classificação proposto por Nippold e Martin (1989), por permitir-nos realizar uma análise interpretativista dos dados coletados. Tal sistema, em seu turno, atribui os valores de CORRETO, para reconstruções referenciais apropriadas, e INCORRETO, sendo esta subdividida em LITERAL, CONEXO, DESCONEXO, REFORMULAÇÃO e SEM RESPOSTA.

Desta maneira, a análise apresentada sobre a compreensão idiomática concatena as classificações aferidas às reconstruções referenciais apresentadas pelos participantes, conforme SCCE, pautadas pelos usos de diferentes estratégias.

As análises referentes ao primeiro ano do ensino fundamental, constituída a partir das entrevistas semiestruturadas com quatro participantes, revelou a utilização de quatro tipos de estratégias, sendo elas o uso contextual, o apoio em recursos visuais e mobilização de conhecimentos prévios. Além disso, para a segunda fase das entrevistas, observou-se um alto índice de ocorrências de SEM RESPOSTAS, contabilizando 75,0% dos casos. Entretanto, para a terceira fase, 50,0% dos participantes conseguiram reconstruir os referentes idiomáticos de forma correta, seguido de 25,0% para ambas as respostas de cunho DESCONEXO e SEM RESPOSTA. Estes dados sugerem que este grupo, durante o processo de negociação de sentido, apresentou dificuldades de reconstrução referencial, refletido no emprego de poucas ECI e, por vezes, feito de forma equivocada. Para ilustrar este dado, retomemos a ocorrência de resposta DESCONEXA, observada no discurso de P401, no qual o participante associa a EI *deus grego* ao cachorro de Mônica. Aqui, acreditamos que os recursos visuais, mais especificamente na proeminência que a narrativa confere ao Monicão, tenham sido o mote para que P401 criasse esta associação. Ou seja, quando no maior destaque recebido pelo cachorro de Mônica ao longo do quadrinho, maior foi a percepção equivocada de P401 e, por consequência, sua reconstrução referencial.

No concernente aos resultados do segundo ano, observados com base nas entrevistas realizadas com seis participantes, verificamos que houve a utilização de dois tipos

de ECI, nomeadamente, uso contextual e percepção dos recursos imagéticos. Além disso, os dados apresentaram que (i) para a segunda fase, as classificações aferidas às reconstruções do referente idiomático mostraram percentagens de 50,0%, 33,3% e 16,67% para ocorrências, em suas respectivas ordens, de natureza SEM RESPOSTA, CONEXA e LITERAL, e (ii) a terceira fase mostra casos CONEXOS, CORRETOS e LITERAIS, com percentagens respectivas de 50,0%, 33,3% e 16,67%. Estes dados revelam, em um primeiro momento, o fato de todos os participantes terem, ao final das entrevistas, reconstruído o referente de forma correta ou parcial, não tendo sido localizadas quaisquer ocorrências de SEM RESPOSTAS; ou seja, os participantes deste grupo criaram hipóteses sobre o referente idiomático com base na aplicação de ECI. Contudo, destacamos que este nível ainda acusa interpretações literais, cujas ocorrências foram encontradas em ambas as fases da entrevista, como em P402, o qual afirmou que *pau-velho* é referente a *um pau que vive há muitos anos*.

O *corpus* do terceiro ano foi constituído por entrevistas conduzidas com seis participantes, cuja análise evidenciou que este grupo empregou o mais variado leque de ECI de todo o ensino fundamental, compondo um arrazoado de ocorrências de uso contextual, utilização de recursos visuais, comentários acerca de mecanismo de compreensão, analogias e mobilização de conhecimentos prévios. Este dado reflete a percentagem de respostas CORRETAS e CONEXAS reveladas ao final da terceira fase das entrevistas, com percentual equivalente a 50,0% cada. Desta maneira, é válido afirmar que os participantes do terceiro ano empregaram as ECI de forma eficiente, haja vista que foram capazes de reconstruir os referentes das EI correta ou parcialmente. Observa-se aqui um nível de articulação linguística superior aos dois anos escolares predecessores, cuja sofisticação é percebida nas relações de sentido mobilizadas durante o discurso dos participantes.

As análises referentes ao quarto ano do ensino fundamental, composta por entrevistas realizadas com seis participantes, apontaram a utilização de ECI embasadas no uso contextual, percepção de recursos imagéticos, comentários acerca de mecanismos de compreensão e, por fim, menção explícita a itens lexicais desconhecidos. Além disso, no que diz respeito à segunda fase das entrevistas, houve uma paridade de 33,3% entre o percentual de respostas dadas, estando elas classificadas como de natureza LITERAL, CONEXA e SEM RESPOSTA. A terceira fase revelou que um total de 66,6% das respostas foram de natureza CORRETA, seguido de 16,6% de casos CONEXOS. Em uma comparação entre as segunda e terceira fases, observou-se que todas as hipóteses levantadas inicialmente sobre o referente idiomático foram refutadas, isto é, interpretações literais e parciais foram abandonadas. cremos que as ECI, aliadas ao arcabouço linguístico mais robusto deste grupo de

participantes, desempenharam papel fundamental para que este alto índice de respostas corretas fosse atingido.

Por fim, o quinto ano, cujas entrevistas foram realizadas com seis participantes, apresentou a utilização de três tipos de ECI, a saber, uso contextual, percepção de recursos visuais e comentários acerca de mecanismos de compreensão. A análise da interpretação idiomática deste grupo sugere o mesmo movimento observado para o quarto ano, no qual, na segunda fase, verificou-se que todas as respostas foram classificadas como incorretas, com casos de natureza LITERAL, CONEXO e SEM RESPOSTA, com respectivas porcentagens de 33,3%, 16,6% e 50,0%, ao passo que, para a terceira fase, as respostas CORRETAS foram proeminentes, totalizando 66,6% de todas as ocorrências, seguido de 16,6% de casos CONEXOS.

Os dados sinalizam que os participantes englobados nos quarto e quinto anos escolares (i) aparentam pertencer ao mesmo nível de compreensão idiomática, haja vista que apresentaram o mesmo percentual de respostas corretas ao final da terceira fase das entrevistas; e (ii) mesmo não empregando uma grande variedade de ECI, como fora o caso de terceiro ano, estes dois grupos foram eficazes em reconstruir os referentes idiomáticos de forma adequada apontando, desta forma, para uma maior independência de pistas contextuais e imagéticas.

Estes dados, vistos de forma geral, apontam para uma nova classificação do nível de compreensão idiomática para os participantes cujas idades se encontram no intervalo de seis a onze anos. Advogamos que muitos fatores que influenciam a compreensão entraram em cena desde o período em que Levorato (1993) publicou seu estudo, como quando na maior oportunidade de acesso à informação que as crianças possuem nos dias atuais, seja no contato com séries de televisão e/ou textos infantis que tragam, em sua composição, EI diversas. Visto com base neste prisma, na disseminação de informações, justificamos a reclassificação proposta que, em seu turno, não pretende ser taxativa, mas sim informar quais ECI e quais tipos de respostas foram observadas nas análises desta tese.

Além disso, julgamos importante afirmar que, neste ponto da pesquisa, após todas as análises realizadas, cremos que a pergunta adequada não seria “a partir de quando as crianças compreendem estruturas idiomáticas”, uma vez que foram observadas ocorrências de respostas corretas ao longo de todos os anos escolares, mas sim “de que forma elas o fazem”. Com isto em mente, propomos uma releitura das classificações de compreensão idiomática que reflitam os resultados oriundos da terceira fase das entrevistas, a saber, o **Nível 1** elenca crianças de seis a sete anos de idade, cuja compreensão de EI se configura de maneira

elementar, com indícios de aplicação de poucas ECI, por vezes feita de forma inadequada. Tal fato possui relações com o básico conhecimento linguístico destes participantes que, de certo modo, finda em dificultar suas reconstruções referenciais. Além disso, em um contexto de ensino-aprendizagem, o nível 1 necessita de atenção especial quando na leitura e interpretação de EI, haja vista que este grupo tende a criar relações de sentido equivocadas ao empregarem ECI, como foi o caso da construção referencial inexata de *deus grego* feita por P401, cuja apreciação foi exposta anteriormente. O **Nível 2** engloba crianças entre sete e oito anos de idade cuja compreensão de EI ainda é propensa a aplicações de estratégias de cunho literal, como no discurso de P402 sobre *pau-velho*. Igualmente, em sua maioria, estes participantes demonstraram reconstruir os referentes idiomáticos de forma parcial, com porcentagem equivalente a 50,0% das ocorrências. Isto é, de forma geral, este grupo parece criar hipóteses sobre as EI que contemplam apenas algumas de suas características constitutivas. O **Nível 3** é composto por crianças de oito a nove anos de idade, cuja peculiaridade reside no fato de ser altamente dependente de ECI. Os resultados apontam o emprego de cinco diferentes mecanismos de compreensão, nomeadamente, uso contextual, utilização de recursos visuais, comentários acerca de mecanismo de compreensão, analogias e mobilização de conhecimentos prévios. Aliado a estas aplicações de ECI, observou-se que não houve ocorrências de respostas literais, fato este que evidencia ser o nível 3 a etapa do desenvolvimento cognitivo que permite a desvinculação da literalidade. Verificou-se também que os participantes foram capazes de reconstruir os referentes das EI de maneira correta e parcial. O **Nível 4** integra crianças de nove a onze anos de idade, relativas aos quarto e quinto anos escolares. Este agrupamento se justifica conforme dois fatores, quais sejam, (i) a aparente pouca dependência de ECI para reconstrução referencial, mediante a observação de que os casos de emprego destes mecanismos orbitaram no uso contextual e percepção de recursos imagéticos; e (ii) a elevada taxa de respostas corretas, cujo percentual em ambas as séries totalizou 66,6% de todas as ocorrências. Em outros termos, os participantes enquadrados no nível quatro, em comparação com todos os outros níveis anteriores, obtiveram as maiores porcentagens de respostas corretas e, além disso, foram capazes de reconstruir os referentes idiomáticos sem o auxílio de uma grande variedade de ECI.

Gostaríamos também de reafirmar a importância de um contexto rico em pistas linguísticas e como uma articulação entre as ECI pode ser um recurso valioso para que os referentes idiomáticos sejam reconstruídos de maneira adequada. Vistos de uma maneira holística, os dados apresentaram uma evolução de respostas corretas, observadas do primeiro ao quinto ano, que foi inicialmente de 7,1% na segunda fase, para 53,6% ao final da terceira

fase. Em outros termos, a proposta de pesquisa lançada nesta tese de doutorado, que busca analisar a ECI a partir de uma perspectiva pragmática, na qual as relações de sentido são construídas de maneira *online*, conseguiu revelar nuances que apenas pesquisas interpretativistas seriam capazes de mostrar, a saber, (i) a maioria das ocorrências de ECI oscilaram entre o uso contextual e a utilização de recursos visuais. Sobre a primeira, os dados sugerem que os processos referenciais percebidos pelos participantes desempenharam um papel central no progresso de compreensão, uma vez que tais crianças mencionaram o uso de diferentes formas referenciais, como em *meninos bonitos*, *Fabinho* e *Bernardinho*, além de apontar para excertos específicos do texto como forma de recategorizar e reconstruir o referente idiomático da expressão *deus grego*, para citar alguns. Igualmente, a utilização de recursos visuais comprova que as imagens, quando expostas em harmonia com o texto verbal, auxiliam o leitor a captar informações que não estão necessariamente expressas no texto escrito, como nas diversas pistas imagéticas dispostas na tirinha *Monicão e o Ciumão*, na qual é possível perceber a maneira como os personagens se entreolham e como estes encenam na trama narrativa. O constante uso destas duas ECI fora observado em todos os anos escolares sendo, desta maneira, um forte indicativo de que textos autênticos fornecem as pistas linguísticas necessárias para que o leitor mobilize desde os sentidos no texto, até os conhecimentos prévios que possam ter. E (ii) esta pesquisa, por ser de cunho interpretativista, nos possibilitou analisar a evolução da compreensão idiomática em uma perspectiva micro, na qual se verificou a progressão individual entre as segunda e terceira etapas das entrevistas, e macro, na qual levamos em consideração as comparações feitas sobre a competência idiomática apresentada por ano escolar.

Por fim, acreditamos que nossa tese de doutorado tenha contribuído tanto para os estudos em Fraseologia, nos quais questões de compreensão de EI foram abordadas, e para pesquisas em LT, com enfoque em pressupostos da referenciação. Também lançamos a hipótese de que o design metodológico aqui exposto pode ser aplicado a pesquisas sobre Português como Língua Estrangeira, em que se pode investigar acerca de como falantes não nativos do Português, pela ótica da Interlíngua, fazem sentido de EI e quais ECI são mais corriqueiramente empregadas. Vale mencionar também que os resultados desta tese poderão ter aplicação pedagógica, como na forma de ensinar EI a crianças, feita sempre de maneira contextualizada.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rehabe. **Intérprete do hit 'Vai Malandra' vai exibir visual no Carnaval e manter até abril**. Rio de Janeiro, 16 jan. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2FL1tEB>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Unidades complexas do Léxico. *In*: RIO-TORTO, Graça *et al.* (org.). **Estudos em homenagem a Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2005. p. 747-757.

CACCIARI, Cristina. The place of idioms in a literal and metaphorical world. *In*: CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia (ed.). **Idioms: processing, structure and interpretation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 27-52.

CACCIARI, Cristina; LEVORATO, Chiara. The effect of semantic analyzability of idioms in metalinguistic tasks. **Metaphor and Symbol**, Oxfordshire, v. 13, p. 159-177, 1998.

CACCIARI, Cristina; LEVORATO, M. Chiara. How children understand idioms in discourse. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 16, p. 387-405, 1989.

CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia. The comprehension of idioms. **Journal of Memory and Language**, Amsterdam, v. 27, p. 668-683, 1988.

CAIN, Kate; TOWSE, Andrea S.; KNIGHT, Rachel S. The development of idiom comprehension: an investigation of semantic and contextual processing skills. **Journal of Experimental Child Psychology**, Amsterdam, v. 102, p. 280-298, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e Dêixis: quando as retas se encontram. *In*: KOCH, Ingedore G. Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 4, p. 105-1184, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Função discursiva dos elos coesivos referenciais. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 51-60, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CEBOLINHA. São Paulo: Editora Globo, n. 10, 1987.

COLOMBO, Lucia. The comprehension of ambiguous idioms in context. *In: CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia (ed.). **Idioms**: processing, structure and interpretation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 163-200.

CORTEZ, Suzana Leite; KOCH, Ingedore G. Villaça. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. *In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (org.). **Referenciação**: teoria e prática.* São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; SILVA, Franklin Oliveira. O caráter não linear da recategorização referencial. *In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (org.). **Referenciação**: teoria e prática.* São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-85.

D'ARCAIS, Giovanni. B. Flores. The comprehension and semantic interpretation of idioms. *In: CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia (ed.). **Idioms**: processing, structure and interpretation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 79-98.

FERNANDES, Eugênia Magnólia Silva. **Expressões idiomáticas no português do Brasil**: uma análise funcional-tipológica e seu ensino no âmbito de segunda língua. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

FILLMORE, Charles J. Innocence: a second idealization for linguistics. **Proceedings of the Berkeley Linguistic Society**, Berkeley, v. 5, p. 63-76, 1979.

GIBBS, Raymond W. Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. **Memory and Cognition**, Berlin, v. 8, p. 149-156, 1980.

GIBBS, Raymond W.; NANDINI, P. Nayak; CUTTING, Cooper. How to kick the bucket and not decompose: analyzability and idiom processing. **Journal of Memory and Language**, Amsterdam, v. 28, p. 576-593, 1989.

GIBBS, Raymond. W. Why idioms are not dead metaphors. *In: CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia (ed.) **Idioms**: processing, structure and interpretation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 57-77.

GIBBS, Raymond. W.; COLSTON, Herbert. L. Psycholinguistic aspects of phraseology: American tradition. *In: BURGER, Harald; DOBROVOLSKIJ, Dmitrij; KUHN, Peter; NORRICK, Neal (ed.). **Phraseologie/phraseology**: an international handbook of contemporary research.* New York: de Gruyter, 2007. p. 819-836.

GLUCKSBERG, Sam. Idiom meanings and allusional content. *In: CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia (ed.) **Idioms**: processing, structure and interpretation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 3-26.

IGOR, Diário de um louco. *In: IGOR. **Blog nebulosa de reflexões**.* Ouro Preto, 14 jan. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Ox6tRf>. Acesso em: 23 maio 2019.

KOCH Ingedore G. Villaça. Léxico e progressão referencial. *In: RIO-TORTO, G. M.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O. M. (org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor***

Mário Vilela. 1. ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. v. 1, p. 263-276.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **VEREDAS - Revista de Estudos Lingüísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. *In:* KOCH, Ingedore G. Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

KOCH, Ingedore G. Villaça; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 169-190, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.

LANGLOTZ, Andreas. **Idiomatic creativity: a cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2006.

LEVORATO, M. Chiara. The acquisition of idioms and the development of figurative competence. *In:* CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia (ed.). **Idioms: processing, structure and interpretation.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p.101-128.

LEVORATO, M. Chiara; CACCIARI, Cristina. Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 19, p. 415-433, 1992.

LEVORATO, M. Chiara; CACCIARI, Cristina. Idiom comprehension in children: are the effects of semantic analysability and context separable? **European Journal of Cognitive Psychology**, Oxfordshire, v. 11, p. 51-66, 1999.

LEVORATO, M. Chiara; NESI, Barbara; CACCIARI, Cristina. Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: a developmental study. **Brain and Language**, Amsterdam, v. 91, p. 303-314, 2004.

LEWIS, Michael. **The lexical approach: state of ELT and a way forward.** 4th ed. London: Language Teaching Publications, 1993.

LIMA, Silvana Maria Calixto; FELTES, Heloísa Pedroso Moraes. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 30-58.

MAGALI. São Paulo: Editora Globo, n. 59, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, Ingedore G. Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-102.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, p. 7-22, 2006.

MÔNICA. São Paulo: Editora Globo, 2018. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/historia/colecoes-2/>. Acesso em: 12 maio 2018.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. Fortaleza: Edições UFC, 2012. v. 1.

NIPPOLD, Marilyn A.; MARTIN, Stephanie. Tarrant. Idiom interpretation in isolation versus context: a developmental study with adolescents. **Journal of Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 32, p. 59-66, 1989.

NIPPOLD, Marilyn A.; RUDZINSKI, Mishelle. Familiarity and transparency in idiom explanation: a developmental study of children and adolescents. **Journal and Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 36, p. 728-737, 1993.

NOGUEIRA, Luís Carlos R. **A presença das expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

ORTIZ, Maria Luísa Alvarez. A competência fraseológica no aprendizado das expressões idiomáticas. *In*: MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma (org.). **Certas palavras o vento não leva**: homenagem ao professor Antônio Pamies Bertrán. Fortaleza: Parole, 2014. p. 261-286.

ZÉ CARIOCA. São Paulo: Abril, n. 1971, 1993.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 3, p. 793-812, 2012.

PORTO de Galinhas, em Pernambuco, é uma das praias mais belas do mundo! Imagina acordar aí? [S. l.], 18 jan. 2018. Facebook: @Desconhecidos.Fatos. Disponível em: <http://bit.ly/2DowzDG>. Acesso em: 3 mar. 2018.

RIBEIRO, Pablo Nunes. Composicionalidade semântica em expressões idiomáticas não-composicionais. *In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL*, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 1-11.

ROCHA, Leonardo. **Não vai ficar mais um elefante branco**. Campo Grande, 27 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2MNHA76>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SANTUZ, Bruno. O vei bateu as botas. *In: SANTUZ, Bruno*. Blog Admita.blog. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2Nj8NyK>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SAUSURRE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWEIGERT, Wendy A. The comprehension of familiar and less familiar idioms. **Journal of Psycholinguistic Research**, Berlin, v. 15, p. 33-45, 1986.

SILVA NETTO, José William; MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Processamento referencial das expressões idiomáticas Deus Grego e Deus de Ébano. **Intersecções**, Jundiaí, v. 11, p. 107-125, 2018.

SIQUEIRA, Maity; DUARTE JUNIOR, Sergio; PEREIRA, Laura Baiocco; FERRARI, Caroline Girardi; LOPES, Nichele. Compreensão de expressões idiomáticas em período de aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 391-400, 2017.

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

TABOSSI, Patrizia; ZARDON, Francesco. The activation of idiomatic meaning in spoken language comprehension. *In: CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia* (ed.). **Idioms: processing, structure and interpretation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 145-162.

TAGNIN, Stella Esther Ortweiler. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas**. São Paulo: Disal, 2013.

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

TIO PATINHAS: não seja pão-duro. *In: QUADRINHOS & gibis*. [S. l.], 2012. Disponível em: <http://www.forumch.com.br/topic/17988-quadrinhos-gibis/page/144/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

TITONE, Debra A.; CONNINE, Cynthia M. On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 31, p. 1655-1674, 1999.

VEGA-MORENO, Rosa Elena. Idioms, transparency and pragmatic inference. **UCL Working Papers in Linguistics**, Columbus, v. 17, p. 389-426, 2005.

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

VULCHANOVA, Mila; VULCHANOV, Valentin; STANKOVA, Margarita. Idiom comprehension in the first language: a developmental study. **Vigo International Journal of Applied Linguistics**, Vigo, n. 8, ed. 1, p. 207-234, 2011.

WELKER, Herbert Andreas. Colocações e expressões idiomáticas em dicionários gerais. *In*: ORTIZ, Maria Luísa Alvarez.; UNTERBÄUMEN, Enrique. Huelva (ed.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 139-159.

WRAY, Alisson; BELL, Huw; JONES, Katy. How native and non-native speakers of English interpret unfamiliar formulaic sequences. **European Journal of English Studies**, Oxfordshire, v. 20, n. 1, p. 47-63, 2016.

XATARA, Claudia Maria. Expressões idiomáticas brasileiras em contraste com as francesas – um percurso fraseográfico. *In*: SILVA, Suzete. **Fraseologia & cia**. São Paulo: Pontes, 2014. p. 305-322.

XATARA, Claudia Maria. Expressões idiomáticas: identificar para traduzir. *In*: NADIN, Odair Luiz; ZAVAGLIA, Claudia (ed.). **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 135-146.

XATARA, Claudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 42, p. 147-159, 1998a.

XATARA, Claudia Maria. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 49-59, 2001.

XATARA, Claudia Maria. O resgate das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 195-210, 1995.

XATARA, Claudia Maria. Tipologia das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 42, p. 169-176, 1998b.

**APÊNDICE A – ENTREVISTAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

P101

E	Tudo bem moça?
P	Sim.
E	Esqueci teu nome, tu acredita?
P	P101.
E	P101, me diz uma coisa, tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	O que tu normalmente lê, me diz.
P	Livro.
E	Livro? Qual teu livro favorito? Tu tem um livro favorito? Qual é?
P	Diário de um banana.
E	Olha, eu já li, e muito bom. E tu lê o que mais?
P	Eu leio livro da minha mãe, eu leio as vezes livro do meu irmão.
E	Tu gosta de ler gibis, quadrinhos?
P	Hurum.
E	Tu conhece algum gibi?
P	Eu conheço a Turma da Mônica, Chico Bento, o Cebolinha.
E	E da Turma da Mônica, o que tu conhece?
P	A Magali, o Chico Bento, a Mônica, o Cebolinha e o Cascão.
E	E quem é o teu personagem favorito?
P	A Mônica.
E	Por quê?
P	Porque ela dá coelhada nos outros.
E	Bom, P101, hoje eu trouxe pra tu uma historinha, um quadrinho chamado <i>Coleções</i> , que e da Turma da Mônica. Tu já leu esse antes?
P	Não.
E	Então é o seguinte. Eu gostaria que tu lesse, com calma, sem pressa, e qualquer palavrinha ou expressão que tu não entenda, que tu não saiba o que e, ai tu circula, pode ser? Pode ficar à vontade.

E	Terminou? Você gostou da história?
P	Sim.
E	Tu podia me explicar o que tu entendeu dela mais ou menos?
P	Todo mundo coleciona algumas coisas. A Mônica coleciona bichinhos de pelúcia, o Cebolinha coleciona carro de metal, a Magali livros de receita.
E	Entendi. Qual a tua idade mesmo?
P	Sete anos.
E	Sete. E tu coleciona alguma coisa?
P	Coleciono boneca.
E	Boneca. Tu tem muitas bonecas?
P	Xxxxxx
E	Muito bem. Deixa eu te fazer uma pergunta. Tu podia ler pra mim esse quadrinho de novo, por favor?
P	Sem falar de amores <i>plantonicos</i> . Reinaldinho, Fabinho, Bernardinho.
E	Tu sabe o que significa amores platônicos?
P	Não.
E	Não sabe? Mas tem alguma ideia do que seja, algum chute?
P	Não.
E	Não? Será que a forma como a Mônica tá no quadrinho te ajuda a entender o que são amores platônicos?
P	Não.
E	Também não? E será que tu sabe a diferença entre amores platônicos e amores normais? Tu consegue imaginar qual é a diferença?
P	Também não.
E	Não. E será que esses meninozinhos... quem são mesmo os meninos da história?
P	Reinaldinho, Fabinho, Bernardinho.
E	E será que os três meninos, eles te ajudam a entender o que são amores platônicos?
P	Também não.
E	Também não? Beleza. Ótimo.

P201

E	Oi, moco, tudo bom?
P	Tudo.
E	Qual o seu nome?
P	P201.
E	P201, tem quantos anos?
P	Sete.
E	Sete. P201, tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	O que tu normalmente lê?
P	Revista, quadrinho, aquelas revistinhas.
E	E que quadrinhos tu lê?
P	Turma da Mônica... Turma da Mônica, o Maluquinho também. Só isso mesmo.
E	E o que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Que o Cebolinha só fica implicando com a Mônica, mas eu acho que só ele pensa que vai vencer a Mônica. Só que não vence, ele quer ser o dono da rua aí acaba nem sendo.
E	Pois o seguinte, eu trouxe um quadrinho pra tu ler, que é da Turma da Mônica. O nome é <i>Monicão e o Ciumento</i> . Tu já leu essa história antes?
P	Não.
E	Não? Pois segura esse lápis. Aí eu queria que tu lesse o quadrinho pra mim, tu que sabe se lê em voz alta ou baixinho, tu que decide tá? Ai se tu não entender alguma palavra, alguma coisa, aí eu queria que tu circulasse o que tu não entendeu, pode ser? Mas sem pressa, pode ler à vontade.
E	Terminou? Você gostou da historinha?
P	Gostei.
E	O que tu entendeu mais ou menos dela?
P	Sobre ciúme.
E	Ciúme de quem?
P	Quando o cachorro da Mônica ficou com ciúme que ela tava com os meninos, aí a Mônica viu o cachorro com ela, ai quando xxxx ficou com ciúme também. Ai quando ela ficou, ficou sozinha dentro de casa, em vez de ver os meninos.

E	Tu poderia só ler essa parte aqui pra mim de novo?
P	Fofis nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim.
E	Tu sabe o que significa Deuses Gregos?
P	Não.
E	Não? Não tem nenhuma ideia? Pode ler de novo.
P	Não.
E	Pela historinha, porque que a Mônica diz que o Monicão afugentou todos os Deuses Gregos?
P	Os deuses bonitos?
E	Mas na história, quem são esses deuses bonitos? A gente tem deus bonito na história?
P	Eu não achei nenhum não.
E	Mas ela tá falando de quem quando ela diz deuses gregos? O que tu acha?
P	Por causa do menino que era... o Tigrão e o... eu não lembro muito do nome dele não.
E	Mas se quiser pode mexer na historinha, pode olhar, não tem problema não.
P	O Fabinho também.
E	E o Fabinho. Agora me diz como e que tu conseguiu entender que os deuses gregos eram os meninos? O que tu acha?
P	Porque a Mônica gostava deles, aí ela brigou com ele (Monicão), aí ela falou deuses gregos.
E	E tem alguma palavrinha no quadrinho ou alguma expressão que te ajudou a entender o que era deus grego?
P	Não.
E	Se quiser olhar, pode ver. Tem problema não.
P	Não, tinha não.
E	Nenhuma palavrinha?
P	Não.
E	E mais uma coisa, a Mônica fala alguma coisa que te ajudou a entender o que significa deuses gregos? Ela falou alguma coisa?
P	Não.
E	E será que a reação que a Mônica tem quando ela viu os menininhos te ajudou a entender?
P	Hurum.
E	Qual era a reação dela?

P	Ela se assustou quando viu os meninos tudo junto. Se assustou por ver os meninos tudo junto.
E	Entendi. E será que tu pode me dizer se tem alguma palavra que tu pode substituir por deus grego?
P	Meninos bonitos.
E	Meninos bonitos? Muito bem. Mas porque tu acha que os meninos eram deuses gregos pra Mônica?
P	Porque a Mônica achava eles bonitos. O menino mais bonito da cidade... bairro.
E	Mas porque que eles eram bonitos?
P	Pelo cabelo e pela aparência também. Foi isso que eu entendi.
E	Só mais uma pergunta. Tu conhece algum deus grego?
P	Não.
E	Nenhum?
P	Nenhum.
E	Nem na tua família, na tua sala...
P	Conheço o Guilherme.
E	Mas porque ele é um deus grego?
P	Porque ele é bonitinho.
E	Beleza.

P301

E	Esqueci teu nome, ó.
P	P301.
E	P301, tu tem quantos anos?
P	Sete.
E	Ah, sete. Esqueci de novo. P301, tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	E o que normalmente tu lê?
P	Eu, um bocado de coisa.
E	Por exemplo?
P	Não sei.
E	Tu lê gibis?
P	Leio.
E	Quais?
P	Mônica.
E	É? E qual a frequência que tu lê gibi?
P	Legal.
E	Tu lê todo dia?
P	Leio não.
E	E tu lê dia sim dia não? Como é que tu lê?
P	Leio dia sim dia não.
E	Mas tu lê aqui na escola ou lê em casa?
P	Eu leio em casa.
E	Legal. Tu já ouviu falar no Zé Carioca?
P	Não.
E	Não? Pois o seguinte, P301, eu trouxe pra tu um quadrinho do Zé Carioca. O nome dele é <i>Surge o Supergalo</i> . Tu já ouviu falar nele?
P	Não.
E	Pois o seguinte. Segura aqui o lápis. Eu queria que tu lesse a história, com calma, sem pressa, tá certo?
P	É só esse aqui?
E	Ela todinha, são quatro páginas. Aí, P301, o que tu não entender, qualquer palavra ou qualquer expressão, aí tu circula o que tu não entender. Pode ser?

P	Pode.
E	Pois pode ficar à vontade. Se quiser ler em voz baixa, você que escolhe, também pode. Prontinho? Bom, tu podia me contar o que tu entendeu da história, assim, mais ou menos?
P	É que o Supergalo... o pato não tava acreditando que o supergalo tinha poderes.
E	Hurum.
P	Aí o supergalo foi mostrar pro pato.
E	Certo. E o que mais?
P	E no fim, ele falou que ia arrebentar a parede e voar pra glória.
E	Certo. E tu gostou da história?
P	Gostei.
E	Bom, tem algumas perguntas que eu gostaria de fazer também. Só que antes, eu queria que tu lesse de novo, bem rapidinho, só esse quadrinho daqui. Tu pode ler pra mim?
P	Posso. Em voz alta?
E	Sim.
P	Ninguém vai querer comprar esse pau-velho, Neco. Pois está marcando 200 milhões de quilômetros. Oba, vamos estratércio.
E	Bom, tu sabe o que significa pau-velho?
P	Coisa velha.
E	Como é que tu sabe?
P	Porque eu aprendi.
E	Mas tu já tinha ouvido falar nisso antes?
P	Já.
E	Aonde?
P	Eita, aonde? Como é que eu posso me lembrar?
E	Foi na escola, foi em casa, foi com os amigos?
P	Foi em casa.
E	Foi em casa. Agora aqui, sobre esse pau-velho aqui, eles tão falando de que?
P	Isso aqui.
E	E o que é isso aqui?
P	Não sei não.
E	Sabe não? Se tu quiser dar uma olhadinha na história, ver se tem alguma imagem que te

	ajude a me dizer o que é pau-velho, se tem alguma coisa que algum personagem diz.
P	Ele diz um bocado de coisa.
E	Sobre o pau-velho?
P	Não.
E	É sobre o pau-velho que eu quero saber. Tem alguma imagem que te ajude...
P	Cadê... isso aqui é velho.
E	Mas o que é isso?
P	É uma nave.
E	É uma nave?
P	Tem eles aqui.
E	Quem são eles?
P	São ET.
E	Certo. Então tu tá dizendo pra mim que pau-velho tá falando da nave, né?
P	É uma coisa velha.
E	Certo. Então pau-velho é a nave?
P	Não tenho certeza.
E	E será que tem alguma coisa que algum personagem fala que te ajude a dizer que pau-velho é a nave?
P	Não.
E	Tem nada?
P	Não.
E	Bom, é outra pergunta. Se tu pudesse substituir pau-velho por uma palavra ou por uma expressão, como é que tu faria? Usando as tuas próprias palavras.
P	Tenho nada a dizer não.
E	Não? E além desse pau-velho da historinha, tu conhece outro pau-velho? Talvez na escola, em casa?
P	Tem no meu avô.
E	E o que é?
P	Um bocado de carro velho.
E	Aí é, ele é colecionador?
P	Não. O carro do amigo do meu vô.
E	Ah sim. Pois tá ótimo.

P401

E	Qual é teu nome?
P	P401.
E	P401, tu tem quantos anos?
P	Seis.
E	Seis. Tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	E o que é que tu lê... o que tu gosta de ler?
P	Eu gosto de ler livro... livro... história... só isso.
E	Tu... qual teu livro favorito?
P	Do Batman.
E	Do Batman? Legal! Tu lê quadrinhos, gibis?
P	Leio.
E	Quais que tu lê?
P	Do Batman, do Lanterna Verde... eu leio só esses dois.
E	Tu conhece a Turma da Mônica?
P	Conheço.
E	O que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Conhece a Mônica, conheço o Cebolinha, conheço o Cascão, conheço a Magali. Só eles.
E	Só eles? Massa. Pois, P401, eu trouxe uma historinha pra tu ler hoje. Tu gosta de...
P	Gosto.
E	Bom, tu já leu essa? <i>Monicão e o Ciumento</i> ?
P	Não.
E	Não. Pois segura aqui. Pois o seguinte, P401, eu queria que tu lesse, sem pressa, tá? Com calma. E qualquer palavrinha ou qualquer expressão que tu não entender, aí tu pode circular o que tu não entende? Pode ser?
P	Pode.
E	Pois pode... é todo seu. Sem pressa.
P	Terminei.
E	Terminou? Você gostou da história?

P	Gostei.
E	O que é que tu entendeu mais ou menos dela?
P	Entendi um cachorro dá muito trabalho.
E	Mas porque que cachorro dá trabalho?
P	Porque ele fica latindo, fica fazendo cocô em todo lugar, ele fica dormindo na cama das pessoas.
E	Mas o cachorro da historinha, por que é que ele dá trabalho?
P	Dá trabalho com os meninos.
E	Mas porque ele dá trabalho pros meninos?
P	Não sei.
E	Não?
P	Não.
E	Tá. Deixa eu te fazer algumas perguntas, tá? Vem mais pra perto. Tu pode reler isso aqui pra mim, por favor?
P	Fofis nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim.
E	Certo. Tu sabe o que significa deuses gregos?
P	Não.
E	Não? E tu nem circulou. É... sim... então, tu sabe o que significa deuses gregos pela historinha? Tu pode dizer pra mim o que significa esses deuses gregos, o que significa isso? O que que tu acha que é?
P	Eu acho que é os deuses gregos, eles dão muito trabalho.
E	Eles dão trabalho?
P	Sim.
E	Mas o que é que eles são? Quem são os deuses gregos?
P	Eu acho que são os cachorros. Os cachorros.
E	Por que os deuses gregos são os cachorros?
P	Porque eles dão trabalho.
E	Hurum. Mas porque tu acha que a Mônica diz que o Monicão, que é o cachorrinho, ele afugentou os deuses gregos de perto dela?
P	Porque... porque o cachorro, ele é normal... porque o deus grego saiu dele.
E	O deus grego saiu do cachorro? E tem alguma imagem, alguma tirinha ou alguma coisa que a Mônica fala que te deu essa ideia do que significa deuses gregos?
P	Não.

E	Não tem? Mas me diz, tu conhece algum deus grego?
P	Não.
E	Também não? Okay.

APÊNDICE B – ENTREVISTAS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

P102

E	Tudo bem, moça? Pode vir mais perto. Moça, qual é o seu nome?
P	P102.
E	Tu tem quantos anos, P102?
P	Sete.
E	Sete. P102, tu gosta de ler? O que tu mais gosta de ler?
P	Turma da Mônica.
E	Legal. O que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Os personagens, os episódios, tudo!
E	Quem é o teu personagem favorito?
P	A Mônica.
E	Por quê?
P	Porque quando alguém me irrita, eu fico brava igual a ela.
E	Ai é? E tu conhece outro personagem além da Mônica?
P	Sim! O Cebolinha, o Cascão e a Magali.
E	Tu sempre lê a Turma da Mônica? Tu tem em casa?
P	Hurum.
E	Muito legal. Hoje eu trouxe pra você um quadrinho da Turma da Mônica. O nome é <i>Coleções</i> , tá? Segura esse lápis. O que eu quero que tu faça é que você leia o quadrinho, e qualquer palavra ou qualquer expressão que tu não entenda, eu quero que tu circule o que tu não entende, pode ser?
P	Hurum.
E	Pois pode ficar à vontade.
P	Terminei!
E	Terminou? Você gostou da história?
P	Sim!
E	O que tu entendeu dela, mais ou menos?
P	Tudo! Não circulei nada.
E	Foi? Tu pode me explicar um pouquinho o que tu entendeu?

P	Eu entendi o que fala sobre a história, entendi o que tem nela.
E	Tu podia me explicar o que acontece na história?
P	Acontece que eles adoram colecionar coisas que ele gostam.
E	Hurum. Por exemplo?
P	A Mônica gosta de colecionar bichinhos de pelúcia.
E	Certo.
P	A Magali gosta de colecionar livros de receita.
E	Ótimo! Me diz uma coisa, tu podia ler esse quadrinho pra mim de novo?
P	Sem falar de amores platônicos. Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho. Ai ai... a Mônica.
E	Pronto. Tu sabe o que significa amores platônicos?
P	Não!
E	Não? Mas se tu der uma olhadinha no quadrinho, tu sabe me dizer o que é um amor platônico? O que é que tu acha que é um amor platônico?
P	Que a Mônica gosta muito das pessoas.
E	Mas como é que tu.... por que tu acha isso?
P	Porque tem três meninos e ela tá paquerando os três.
E	E como tu sabe que ela tá paquerando?
P	Porque ela tá falando “ai ai” olhando pra eles.
E	Hurum. E me diz uma coisa, tu já ouviu falar em algum amor platônico, fora a historinha da Mônica?
P	Não.
E	Não? Tu já teve um amor platônico? Não? Mas tu sabe a diferença entre amor normal e amor platônico?
P	Não.
E	O que tu acha que é? Tu pode chutar? Não tem ideia?
P	Não.
E	Mas a Mônica, ela tem amor platônico pelos meninos? Mas por quê?
P	Porque está aparecendo três meninos, três nomes e a expressão do rosto da Mônica é porque está paquerando os três.
E	Perfeito. Muito bom!

P202

E	Esqueci teu nome, ó.
P	P202.
E	Tu tem quantos anos, P202?
P	Sete.
E	Sete. Me diz uma coisa, tu gosta de ler? Gosta? Sim. E o que tu gosta de ler normalmente?
P	Revista em quadrinhos.
E	Revista em quadrinhos? Tu lê todo dia revista em quadrinhos?
P	Eu sempre leio na biblioteca.
E	Tu lê na biblioteca? Mas tu lê em casa também? E qual revista em quadrinho que tu gosta, assim tua favorita?
P	Da Mônica.
E	E quem é teu personagem favorito?
P	É.... ai já é difícil de pensar.
E	É difícil? E quais personagens que tu conhece da Turma da Mônica?
P	A Mônica, o Cebolinha, o Cascão, a Magali, o Franjinha, o Xaveco, o Titi, a Maria Cascuda, o Humberto... deixa eu ver se tem mais algum... qual é o nome daquela mesmo?
E	Mas tu conhece um bocado, né?
P	Hurum.
E	Bom, hoje eu trouxe pra tu uma história em quadrinhos que não é da Turma da Mônica. É do Zé Carioca. Tu conhece o Zé Carioca?
P	Sim.
E	Olha que legal. O nome do quadrinho é <i>Surge o Supergalo</i> . Tu conhece esse daqui? Tu já leu?
P	Não.
E	Não? Pois segura aqui o lápis. É bem simples, tá? Eu quero que tu leia, sem pressa, no teu tempo, com calma, e eu queria que tu circulasse qualquer palavrinha ou qualquer expressão que tu não entenda, pode ser? Pois pode ficar à vontade. Terminou? Tu gostou da história? Gostou? Tu poderia contar pra mim mais ou menos o que tu entendeu dela? O que a história conta?

P	Conta que dois alienígenas pousaram na terra, uma... uma coisa de carga supermagnética que deu superpoderes pro Zé Carioca.
E	Hurum.
P	Aí esse galo pegou e se transformou em supergalo.
E	Entendi. Deixa eu te fazer mais outras perguntas. Tu podia ler pra mim só essa tirinha bem daqui?
P	Ninguém vai querer comprar esse pau-velho, Neco. Pois é, está marcando trezentos milhões de quilômetros. Oba, vamos, Estratércio.
E	Pronto. Tu sabe o que significa pau-velho?
P	Não.
E	Não? Mas tu imagina o que seja, algum chute? O que tu acha que é?
P	Uma coisa que não funciona.
E	Como é que tu sabe?
P	Porque eles achavam que tava quebrado.
E	E o que é que tava quebrado?
P	A nave espacial.
E	Ah, então o pau-velho faz referência a que na história?
P	Hãh?
E	Na historinha, o que é pau-velho na historinha?
P	O disco voador.
E	Certo. E como é que tu sabe que é o disco voador?
P	Que ele tá apontando pra ele.
E	Ah, então será que algum personagem diz alguma coisa que te faça entender o que é pau-velho?
P	Não.
E	Se quiser dar uma olhada...
P	Na verdade, sim.
E	O que que eles falam?
P	Pois é, está marcando duzentos milhões de quilômetros.
E	Hurum. E o que é isso?
P	São um monte de quilômetros daqui.
E	Hurum. E me diz uma coisa, se tu conseguisse... se tu fosse substituir “pau-velho” por uma palavra ou por uma expressão, como é que tu faria?

P	É... coisa imprestável.
E	Coisa imprestável? E me diz uma coisa, além da nave espacial da historinha, tu conhece algum pau-velho, tipo, em casa ou na escola?
P	Não.
E	Não conhece nenhum? Okay. Ótimo!

P302

E	Pronto. Qual é teu nome mesmo?
P	P302.
E	P302, tu tem quantos anos?
P	Sete.
E	Tu gosta de ler?
P	Muito.
E	O que é que tu normalmente lê?
P	Gibi.
E	E qual é o teu gibi favorito?
P	Da Turma da Mônica.
E	E o que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Como assim?
E	Personagens, histórias...
P	Ah, o que eu gosto mais é da Mônica, né. Por causa que eu gosto muito do Sansão também.
E	Hurum.
P	E eu acho engraçado a parte que ela bate no Cebolinha e no Cascão.
E	Hurum. Então tu conhece a Mônica, o Cebolinha, o Cascão, e quem mais?
P	A Magali... a Magali.
E	E qual a frequência que tu lê a Turma da Mônica?
P	Oh, eu gosto de ler gibi... eu comecei a ler mais na escola.
E	Hurum. Mas tu lê todo dia?
P	Não... xxx a mãe gosta mais de livro e eu de gibi.
E	Entendi. Bom, eu trouxe pra ti um quadrinho, que é da Turma da Mônica, o nome é <i>Monicão e o Ciumão</i> . Tu já leu essa historinha antes?
P	Não.
E	Não? Pois segura aqui. É o seguinte, eu quero que tu leia, no seu tempo, sem pressa, tá? Ai toda palavra, ou toda expressõzinha que tu não entender, eu queria que tu circulasse, pode ser? Pode começar.
P	E pra ler isso aqui também, né?
E	Ela todinha.

P	Pronto.
E	Você gostou? O que tu entendeu da historinha, mais ou menos?
P	Que o Monicão tinha ciúme de quem a Mônica gosta.
E	E como é que tu sabe que ele tinha ciúme?
P	Porque aqui na história falou e também já dava pra perceber pelo que ele fazia.
E	E o que é que ele fazia?
P	Ah, ele ficava só latindo.
E	Hurum. Bom, deixa eu te fazer outra perguntinha. Tu podia ler pra mim esse quadrinho aqui?
P	Fofis nada, cão das trevas. Você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim.
E	Tu sabe o que significa Deuses Gregos aqui? Os deuses gregos?
P	São os deuses dos gregos?
E	Tu tem algum exemplo pra me dar? Quem são esses deuses gregos?
P	É que eu nunca estudei isso.
E	Hurum. Agora me diz uma coisa. A Mônica, ela fala que o Monicão afugentou esses deuses gregos, não é? Tu vê algum deus grego na história?
P	Não.
E	Não? E por que tu acha que a Mônica disse isso?
P	Por causa daqueles meninos.
E	Hum. E por que tu acha que é os meninos?
P	Porque ela gosta deles e, tipo assim, o Monicão afugentou todos.
E	Entendi. E tem algum quadrinho na história, e tu pode voltar nos quadrinhos, tá? E tem algum quadrinho na história que te ajude a perceber que os meninos, eles são os deuses gregos?
P	Que eu percebi não.
E	Hurum. Mas me diz outra coisa. Qual é a reação que a Mônica tem quando ela vê os meninos?
P	É que ela fica caidinha por eles.
E	Hum. Mas porque que ela fica caidinha por eles?
P	Por que ela sempre gostou deles?
E	Hurum. E uma coisa, se eu pedisse pra tu substituir ‘deus grego’ por uma palavra ou por uma definição, como é que tu faria?

P	Não sei.
E	Não? E... então os meninos são os deuses gregos, né?
P	Sim.
E	Mas porque que tu acha que a Mônica usou 'deus grego' pra falar deles?
P	Por que ela gosta muito deles? Muito...muito?
E	Só por isso?
P	Eu acho que sim.
E	Perfeito.

P402

E	Qual teu nome mesmo? Esqueci, ó.
P	P402.
E	P402, tu tem quantos anos?
P	Oito.
E	Oito. P402, me diz uma coisa, tu gosta de ler?
P	Gosto. É porque eu leio mais ou menos até três horas. Três horas na minha casa.
E	Tu lê três horas por dia?
P	Não. Até três horas da manhã. Eu leio antes de dormir, eu sempre leio.
E	E o que tu lê antes de dormir?
P	Gibi.
E	Hum. Que gibi que tu gosta?
P	Eu gosto do da Turma da Mônica!
E	Da Turma da Mônica?
P	Sim! O meu preferido é o da Mônica, e o da Magali, e de todos!
E	Ai que bom! Pois hoje eu trouxe pra tu um gibi. Tu conhece o Zé Carioca? Tu não conhece o Zé Carioca?
P	Não.
E	É um quadrinho da Disney. O nome do quadrinho é <i>Surge o Supergalo</i> . Tá vendo?
P	Sim.
E	Então assim, eu queria, P402, pode segurar aqui, que tu lesse o quadrinho todinho, tá? O gibi todinho, com calma, sem pressa, e qualquer palavra ou qualquer expressão que tu não entenda, aí tu circula o que tu não entende. Pode ser?
P	Tá.
E	Pronto. Pode ficar à vontade. Com calma.
P	Mas é em voz alta?
E	Não não.
P	Pronto.
E	Prontinho?
P	Sim.
E	Você gostou da história?

P	Sim.
E	Tu podia contar pra mim mais ou menos o que tu entendeu da história? O que tu entendeu?
P	ETs.
E	Pronto. O que tem os ETs?
P	Xxxx sei lá.
E	Mas a historinha conta o que?
P	Sobre um galo que se fantasiou de super-herói e pronto.
E	Hum. Mas o que é que o galo faz na história?
P	Ele paga um homem só que.... não, ele para um homem só que daí o outro... não, não sei explicar.
E	Tudo bem. Agora deixa eu te fazer outras perguntinhas já que você não consegue explicar. Tu podia ler pra mim esse quadrinho, por favor?
P	Esse?
E	Isso.
P	Em voz alta, né?
E	Sim.
P	Ninguém vai querer comprar esse pau-velho, Neco. Pois é, está marcando duzentos milhões. Oba, vamos, Estratércio. Pronto.
E	Pronto. Tu sabe o que significa isso aqui, pau-velho?
P	Não.
E	Não? Mas pela historinha, tu acha que eles tão falando sobre o que?
P	Quer dizer pau-velho.
E	Hmm. Mas se tu pudesse substituir 'pau-velho' por outra palavrinha, dentro da história, que palavra tu usaria?
P	Hmm. Não sei.
E	Não? Oh, tentando ver pelas imagens, tá? Porque aqui é cheio de imagenzinha, não é?
P	É.
E	O que tu acha que é pau-velho? Se quiser ler de novo essa página aqui, não tem problema não. Só pelas imagens. Será que as imagens te ajudam a entender o que é pau-velho?
P	Não. Isso daqui é o negócio...
E	Que negócio?

P	Xxx da nave.
E	É o que? Eu não entendi.
P	Acho que daqui xxx da nave. É o negócio que os ETs tão segurando.
E	Ah, o negócio que segura a nave? Certo, mas sobre o pau-velho, o que tu acha que significa? Assim, tentando ver pelas imagens, tu acha que tem alguma pista?
P	Vou ver aqui.
E	Certo.
P	Não achei.
E	Não achou?
P	Não.
E	E será que algum personagem diz alguma coisa que te ajude a entender o que é pau-velho? Se quiser ler a página todinha, não tem problema, viu?
P	Tá. Não achei.
E	Não achou? Mas tu tem... tu pode chutar, tu tem alguma ideia do que é pau-velho?
P	Um pau que vive há muitos anos?
E	Um pau que vive muitos anos?
P	Sim, um pau velho.
E	Certo. E tu conhece algum pau-velho fora da historinha?
P	Hu-hum.
E	Não conhece?
P	Não. Nem sei o que é isso.
E	Nem sabe o que é isso?
P	Não.
E	Pois tá certo. Tudo bem.

P502

E	Qual é teu nome mesmo?
P	P502.
E	Tem quantos anos, P502?
P	Sete.
E	Hum, tu gosta de ler?
P	Gosto muito.
E	O que é que tu gosta de ler?
P	Gosto de ler histórias da Turma da Mônica. Eu tenho... tem até um canal que eu fico assistindo vídeos.
E	Hurum. Qual o canal?
P	Eu não lembro não. Só tem um que eu me lembro <i>Narra Mônica</i> .
E	Hurum. E da Turma da Mônica, qual é teu personagem favorito?
P	Meu personagem favorito é o Bidu.
E	É o Bidu, por quê?
P	Ah, porque assim, ele.. na verdade, é aquele, que é amigo do Bidu, amarelinho.
E	Hurum. Sim...
P	Que parece uma bola. Não lembro o nome não.
E	Franjinha?
P	Não. É o Bidu. Deixa.
E	Mas porque que tu gosta do Bidu?
P	Porque ele... porque ele algumas vezes ele tem peça e é quase o primeiro personagem que eu fiquei sabendo.
E	Hurum. Sim.
P	E porque ele é azul, mesmo não sendo a minha cor preferida. Mas é uma cor perto da minha cor preferida.
E	Qual é a tua cor preferida?
P	Amarelo.
E	Hurum. Legal. Bom, P502, eu trouxe pra ti uma historinha, um quadrinho. Tu já leu essa? <i>Coleções?</i>
P	Não.
E	Ótimo. Pois o seguinte, segura aqui o lápis. Eu queria que tu lesse sem pressa, tá? Pode ler com calma. Aí, eu queria que tu circulasse as palavrinhas ou expressões que tu não

	entende, tá certo? Aí pode começar a ler com calma.
P	Pronto.
E	Você gostou da história?
P	Hurum.
E	O que é que tu entendeu dela mais ou menos?
P	É que todo mundo tem uma coleção de alguma coisa. Tipo, o Cascão de guarda-chuva, a Marina de lápis de cor, a Mônica de bichinhos de pelúcia.
E	Hurum. Tu tem alguma coleção?
P	Hurum. É a mesma da Marina, de lápis de cor. Eu brinco de lápis de cor.
E	Hurum. Que legal.
P	Eu também brinco de brinquedos alguma coisa também.
E	Hurum. Bom, P502, eu posso fazer algumas perguntinhas sobre a historinha?
P	Hurum.
E	Tu podia, por favor, ler esse quadrinho?
P	Esse?
E	É.
P	Sem falar de amores platônicos. Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho. Aí aí.
E	Bom, tu sabe o que significa amores platônicos?
P	Não.
E	Tu faz alguma ideia do que significa?
P	Quando uma menina... quando uma menina tem muitos meninos que gosta.
E	Hurum. E como é que tu sabe disso?
P	Na verdade, eu pensei... eu pensei agora.
E	Hurum. Mas alguma coisa do quadrinho, alguma... alguma fala, alguma imagem te ajudou a pensar nisso?
P	Hurum. Porque ela tá olhando pra três meninos.
E	Hurum. E o que tu acha que ela tá pensando?
P	Que... que gosta de todos.
E	Hurum.
P	E que... e que quer namorar com qualquer um.
E	Hum. Então se eu pedisse pra você me dar uma definição de amores platônicos, como é

	que tu faria?
P	Uma menina... uma menina, aí três meninos também.
E	Hurum.
P	Aí botaria o nome de cada um.
E	Hum, entendi. E se tu pudesse substituir a palavra 'amores platônicos' por outra, ou outras, como é que tu substituiria?
P	Vários amores.
E	Vários amores? Agora tu sabe a diferença entre amor comum, amor normal e um amor platônico?
P	Não.
E	Nem faz alguma ideia?
P	Só isso que eu tinha falado, quando uma meni... menina que só tem um amor e menina que tem vários amores.
E	Hurum. E tu já ouviu falar em algum amor platônico, ou tu já teve algum amor platônico?
P	Hum, não.
E	Nunca ouviu falar?
P	Não. Nunca ouvi falar de amor platônico.
E	E tu nunca teve um amor platônico?
P	Já.
E	Já? Como foi? Pode me explicar?
P	Eu gostava de uma menina do meu colégio, e ao mesmo tempo outra, que também era do nosso colégio.
E	Hurum.
P	Mas só que uma era quando eu era do infantil cinco e outra que quando era da tarde, do primeiro ano.
E	Hurum, muito bem. Pois é isto.

P602

E	Bom, qual é teu nome mesmo?
P	P602.
E	P602, tu tem quantos anos?
P	Oito.
E	Oito anos? Tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	O que tu normalmente lê?
P	Alguns gibis da Turma da Mônica.
E	Hum. E quem é teu personagem favorito da Turma da Mônica?
P	É a Magali.
E	Por quê?
P	Ah, porque ela come muito.
E	Tu também come muito?
P	Como.
E	E quais são os outros personagens que tu conhece da Turma da Mônica?
P	O Cebolinha, o Cascão e a Mônica.
E	Qual a frequência que tu lê os gibis da Turma da Mônica?
P	É... eu tenho um gibi lá em casa que o nome é <i>O legal é ser criança no Natal</i> .
E	Hurum. É teu favorito?
P	É.
E	Legal. Então o seguinte, eu trouxe uma tirinha pra tu ler, que é da Turma da Mônica. Tu já leu essa, <i>Monicão e o Ciumento</i> ?
P	Ainda não.
E	Pronto. Pois eu vou querer que tu leia, tá bom?
P	Hurum.
E	Então pega esse lápis aqui. Eu quero que, enquanto tu tiver lendo, se tu não conhecer alguma palavra ou alguma expressõzinha, aí tu circula o que tu não entender.
P	Hurum.
E	Aí tu pode ficar à vontade pra ler, sem pressa, é todo seu.
P	Hurum.
E	Pode começar. Aí você pode ler tanto em voz alta como em voz baixa. Não tem problema.

	Você gostou da historinha?
P	Gostei.
E	O que você entendeu dela?
P	Entendi que toda hora que um dos meninos chegavam perto da Mônica, o Monicão ficava com ciúme e queria que os meninos fossem embora.
E	Hurum. Tu já tinha lido essa historinha antes?
P	Não.
E	Não? Pois eu posso te fazer umas perguntinhas?
P	Pode.
E	Pronto. Eu queria, deixa eu só ver onde é que tá aqui na historinha. Pronto, tu podia ler isso aqui pra mim de novo, por favor?
P	Fofis nada. Cão das trevas. Você afugentou todos os <i>deomes regos</i> de perto de mim.
E	Hum. Tu sabe o que significa deuses gregos?
P	Não.
E	Não?
P	Não.
E	Mas pela historinha, dá pra perceber quem são esses deuses gregos?
P	Os meninos.
E	Como é que tu sabe que são os meninos?
P	Eu não sei. Só sei que é os meninos.
E	Hum. E o que é que no quadrinho, teve alguma palavrinha ou alguma imagem que te associou deus grego aos meninos?
P	Eu não vi.
E	Hum. Mas me diz, por que que tu acha que a Mônica chamou os meninos de deuses gregos?
P	É porque eles são bonitos, não é?
E	É? E por que que deuses gregos são bonitos? O que é que tu acha?
P	Eu acho que são bonitos mesmo.
E	Hurum. E tu acha que a Mônica pensa que eles são bonitos?
P	Acho.
E	Como é que tu sabe?
P	Toda vez que a Mônica vê um menino, os olhos dela viram coraçãozinho.

E	Ah sim. Então tu conhece algum deus grego?
P	Não. Só um menino da minha sala.
E	Quem é?
P	J. Gabriel. O nome dele é só Gabriel, só que todo mundo chama ele de Jota.
E	E por que que tu acha que ele é um deus grego?
P	Porque ele é bonito.
E	Hum. E tu pode me dar mais detalhes sobre ele?
P	Hurum. Ele... só que ele não gosta de mim, eu gosto dele só que eu gosto... só que ele não gosta de mim.
E	Hum, entendi. Então se eu te pedir pra me explicar o que é deus grego. Como é que tu me explicaria?
P	Eu não sei o que é deus grego.
E	Nem com a ajuda da historinha? Nem com a ajuda da Mônica? Como é que tu conseguiria me explicar o são deuses gregos?
P	Eu acho que é só meninos bonitos.
E	Hurum.
P	Garotos bonitos.
E	Okay. Perfeito.

**APÊNDICE C – ENTREVISTAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

P103

E	Tudo bem?
P	Mais ou menos.
E	Por quê?
P	Manhã ruim.
E	Ixi, acordou mal?
P	Foi.
E	Eu também. Queria tá dormindo. Então, qual é teu nome?
P	P103.
E	Tu tem quantos anos, P103?
P	Oito.
E	Oito. P103, tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	O que é que tu normalmente lê?
P	Livro.
E	Mas que livros tu gosta? Ou qual foi o último livro que tu leu? Você lembra?
P	Não.
E	Faz tempo?
P	Mais ou menos.
E	Tu gosta de ler gibis, quadrinhos?
P	Hurum.
E	Qual é o teu quadrinho favorito?
P	Não sei.
E	Tu conhece os quadrinhos da Turma da Mônica?
P	Conheço.
E	O que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Tudo.
E	E quem é teu personagem favorito?
P	Franjinha.
E	O Franjinha, por quê?

P	Não sei.
E	E o que tu conhece da Mônica?
P	Hum?
E	O que tu conhece da Mônica?
P	Às vezes eu me lembro, as vezes eu esqueço.
E	Hurum. Você lembra da Mônica ou de outro personagem?
P	Sei lá. Não tô me lembrando muito não.
E	Sem problema. Pois, P103, seguinte. Hoje, eu vou... eu vou pedir que você leia um quadrinho, uma historinha da Turma da Mônica. Essa daqui, <i>Monicão e o Ciumão</i> . Tu já leu ela antes?
P	Não.
E	Não? Pois é o seguinte, eu quero que tu leia, segura esse lápis, e qualquer palavra ou qualquer expressão que tu não conheça na historinha, eu quero tu circule, pode ser?
P	Tá.
E	Aí pode ficar à vontade.
P	Pronto.
E	Você gostou da história?
P	Hurum.
E	Tu podia explicar pra mim mais ou menos o que tu entendeu?
P	Hum, o cachorro da Mônica espan... o cachorro da Mônica fica... ah, espera de novo. O cachorro da Mônica fica mandando todos os meninos lá pro outro lado e a Mônica com raiva, no final ela quer brincar com ele.
E	Hurum.
P	Mais ou menos o resumo.
E	Certo. Eu queria pedir pra tu, pronto, tu podia ler de novo essa partezinha pra mim, por favor?
P	Fofis nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim.
E	Tu sabe o que significa deuses gregos?
P	Ah, mais ou menos.
E	O que tu acha que é?
P	Não sei explicar.
E	Mas quando tu pensa em deus grego, o que é que vem na tua cabeça?

P	Nada, porque eu nunca pensei.
E	Não?
P	Não.
E	Mas tu falou pra mim que achava que sabia o que era. O que tu acha que é?
P	Eu disse que não sabia explicar.
E	Hum. Mas me diz uma coisa, se tu olhar no quadrinho, pode até ir em outras páginas, na frente ou atrás, tu consegue me dizer o que significa deuses gregos? Se quiser até dar outra olhada, pode olhar.
P	Não. Tem algumas coisas que eu não sei explicar mesmo.
E	Hum. E porque que tu acha que a Mônica disse pro Monicão que ele afugentou os deuses gregos?
P	Ah, porque ela tava se referindo a.... ela tava se referindo a eles.
E	Quem são eles? Você lembra quem são eles?
P	Só de dois.
E	Quem são os dois?
P	O Luquinha e o outro o Fabinho.
E	E por que tu acha que a Mônica chamou eles de deuses gregos?
P	Porque ela gosta deles.
E	E como é que tu sabe que ela gosta deles?
P	Pelas expressões.
E	Mas que expressões?
P	Outra coisa que eu não posso explicar. Cadê? Viu, ela fica com olho de coração.
E	Ah sim. Então só voltando a pergunta. O que que tu acha que o Fabinho e o Luquinha são os deuses gregos?
P	Não sei.
E	Hurum. E tu conhece algum deus grego?
P	Não.
E	Não conhece?
P	Não.
E	E se tu pudesse substituir as palavrinhas ‘deus grego’ por outra palavra ou outras palavras, como é que tu faria?
P	Também não sei.
E	Não? Pois tudo bem.

P203

E	Podemos começar? Bom, qual é teu nome mesmo?
P	P203.
E	P203, tu tem quantos anos?
P	Nove.
E	P203, tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	O que tu normalmente lê?
P	Revistinha da Turma da Mônica e do Ronaldinho Gaúcho.
E	Hum, e qual frequência que tu lê esses quadrinhos?
P	Depois das aulas... quer dizer, as vezes eu pego no Letramento e leio depois que eu estudo lá em casa.
E	Hum, mas é todo dia? Tu conhece os quadrinhos do Zé Carioca?
P	Conheço.
E	O que tu conhece mais ou menos do Zé Carioca?
P	Ele tem um jacaré chamado Crocante.
E	Tu gosta do Zé Carioca? Massa. Porque hoje, P203, eu trouxe pra ti um quadrinho do Zé Carioca que se chama <i>Surge o Supergalo</i> . Tu já leu essa historinha antes?
P	Não.
E	Não? Pois segure aqui. É o seguinte, eu quero que tu leia, sem calma, no seu tempo, e qualquer palavra ou qualquer expressão que tu não entender, aí eu quero que tu circule o que tu não entende, pode ser?
P	Tá bom. Terminei.
E	Terminou?
P	Hurum.
E	Você gostou da história?
P	Gostei.
E	O que tu entendeu dela, mais ou menos assim?
P	Que esse galo aqui queria ser um super-herói desde a infância dele e que o... e que o Zé Carioca achava que ele tava... que ele tava imaginando coisas, que ele tava dizendo que era um super-herói, que tava... e ele achava que eles tavam fingindo ser extraterrestres.

E	Hurum.
P	E esses dois pegaram a nave dele.
E	Hurum.
P	Eles foram avisar pra polícia, mas só que eles acabaram sendo presos. E os policiais não acreditaram numa coisa dessas. Quem acreditaria que uma nave espacial seria roubada?
E	Hurum.
P	Então, quando o Zé Carioca e... é... a Rosinha e aquela enfermeira viram que era verdade tudo, eles disseram que queriam se internar porque achavam que estavam vendo coisas.
E	Hurum. E você gostou da história?
P	Gostei. Foi engraçado.
E	Bom, tenho mais algumas perguntas pra ti.
P	Tá.
E	Ó, tu poderia ler esse quadrinho pra mim de novo, por favor?
P	Ninguém vai querer comprar esse pau-velho, Neco. Pois está marcando duzentos milhões de quilômetros. Oba, Estratércio.
E	Me diz uma coisa, tu sabe o que significa pau-velho?
P	Parece que não presta.
E	O que é que parece que não presta?
P	A nave. Porque... porque ele disse... disseram que aqui... tava dizendo que ela estava indo a duzentos milhões de quilômetros aí eles achavam que ela tava quebrada.
E	E como é que tu descobriu que pau-velho significa a nave?
P	Porque pau-velho pra que é que serviria?
E	Hurum. E será que no quadrinho todo, tu pode até olhar, procurar, tá? Será que no quadrinho tem alguma imagem ou alguma fala de algum personagem que te ajuda a entender o que significa pau-velho?
P	Aqui ó. Porque... pois está marcando duzentos milhões de quilômetros.
E	Só essa ou tem outra? Tu pode procurar.
P	Só essa.
E	Só essa?
P	Hurum.
E	E me diz uma coisa, se tu pudesse substituir 'pau-velho' por outra palavra ou por uma expressão, como é que tu faria?
P	Hum. Ah...hmm...

E	Quer que eu repita a pergunta? Bom, se tu pudesse substituir ‘pau-velho’ por outra palavra ou por outra expressão, como é que tu substituiria? Tu conhece algum pau-velho, fora a nave da historinha?
P	Acho que aquela máquina porque não serve pra nada. Aquela máquina que não prestou. Porque ele tentou usar, mas não aconteceu nada. Ele tentou e não aconteceu nada.
E	Hurum. Mas tu viu, assim, alguma coisa que era um pau-velho? Assim, na vida real?
P	Hum. Acho que não.
E	Não?
P	Hurum.
E	Pois muito bem. Muito bem mesmo.

P303

E	É o seguinte, P303, queria te fazer umas perguntas, pode ser?
P	Hurum.
E	P303, tu tem quantos anos?
P	Oito.
E	Oito. P303, tu gosta de ler? O que tu normalmente lê?
P	É... gibis de historinha.
E	E qual teu gibi favorito?
P	Da Mônica.
E	E o que é que tu conhece da Turma da Mônica?
P	É...
E	Algum personagem que tu gosta?
P	Hurum.
E	Quem é?
P	Eu gosto mais da Mônica mesmo.
E	Por quê?
P	Não porque eu acho ela legal.
E	Hurum. Além da Mônica, tu conhece outros personagens? Quem?
P	Cebolinha, Cascão, Magali, Franjinha...
E	Hurum. E tu... qual a frequência que tu lê? Tu lê todo dia os gibis da Turma da Mônica?
P	É. Antes eu lia... toda vez que eu almoçava, eu lia um gibi.
E	Hurum. E agora tá menos?
P	É, agora tá menos.
E	Por quê?
P	É por causa que, de tantos gibis, todos eu já li.
E	Aí foi?
P	Mesmo que eu tenho uma pilha deste tamanho, tudinho eu já li.
E	Eita, maior do que tu a pilha?
P	É não! É menor. Mas eu tenho um gibi bem grandão que eu já li.
E	Pois hoje eu trouxe um quadrinho pra tu ler.
P	Hurum.
E	O nome do quadrinho é <i>Coleções</i> . Tu já leu esse quadrinho antes?
P	Hu-hum.

E	Ótimo. Pois segura aqui esse lápis. É o seguinte, P303, eu queria que tu lesse com calma, certo?
P	Hurum.
E	Aí qualquer palavra ou qualquer expressão... o que tu não entender do quadrinho, eu queria que tu circulasse, pode ser?
P	Hurum.
E	Pois pode ficar à vontade.
P	Pronto.
E	Terminou? Você gostou da história?
P	Hurum.
E	O que é que tu entendeu dela? Assim, tu podia me explicar mais ou menos o que tu entendeu da historinha?
P	Hurum. Que todo mundo sempre vai ter uma coleção.
E	Hurum.
P	Eu tenho até uma coleção de conchas, búzios e pedras.
E	Legal. E aqui na historinha, o que é que os personagens fazem coleção? De que é a coleção deles?
P	É... alguns de pedras, pirâmides, planos, bichinhos de pelúcia e outras coisas.
E	Tá certo. Tu podia ler pra mim só esse quadrinho aqui, por favor?
P	Hurum. Sem falar de amores platônicos, Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho... e Bernardinho. E aqui 'ai ai'.
E	Pronto. Tu sabe o que significa amores platônicos?
P	Hu-hum.
E	Tu tem alguma ideia do seja, algum chute? O que é que tu imagina que seja? Tem alguma ideia, assim, algum chute do que seja amores platônicos?
P	Acho que são amores paralelos.
E	O que são amores paralelos?
P	É... que são apaixonados por qualquer pessoa.
E	Por qualquer pessoa? Hum... e como é que tu descobriu o que é que significava amores platônicos? Foi alguma imagem, foi alguma coisa que algum personagem falou?
P	Não. Foi só no chute, por entender.

E	Hurum. E me diz uma coisa, tu sabe qual a diferença entre amores platônicos e amores normais? Tem alguma diferença?
P	Não sei.
E	Não? Mas porque que aqui no quadrinho ele tá chamando de amores platônicos? Tem alguma coisa que te ajuda a entender o significado? A Mônica e os menininhos, isso te ajuda a entender? Por quê?
P	É porque já dá pra ver na representação.
E	E o que dá pra ver, você podia me explicar?
P	Dá pra ver que a Mônica está apaixonado por esses três meninos.
E	Hurum. E tu já ouviu falar em algum amor platônico, assim, tu já leu alguma coisa sobre?
P	Não.
E	Não? Tu já teve algum amor platônico?
P	Hu-hum.
E	Também não?
P	Hu-hum.
E	Beleza. Ótimo.

P403

E	Pronto. Qual é teu nome?
P	P403.
E	Tu tem quantos anos, P403?
P	Nove.
E	Tu gosta de ler?
P	Amo.
E	Legal... legal. O que tu gosta de ler?
P	Eu gosto de ler mais revistinhas, quadrinhos e as vezes histórias em preto e branco.
E	Em preto e branco, que legal.
P	É.
E	Tu... qual são os quadrinhos que tu mais gosta?
P	Da Turma da Mônica.
E	Tu conhece algum quadrinho do Zé Carioca? É bem antigo.
P	Não.
E	Não?
P	Não.
E	Bom, eu trouxe pra você um quadrinho do Zé Carioca, então eu acho que você não conhece esse. É <i>Surge o Supergalo</i> , o nome do quadrinho.
P	Eu acho que já vi um filme.
E	Do Zé Carioca? Bom, eu vou te pedir uma coisinha bem simples.
P	Certo.
E	Eu queria que tu lesse esse quadrinho, com calma, sem pressa nenhuma. Aí se tu encontrar uma palavra que tu não conhece ou alguma expressão, eu queria que tu circulasse o que tu não conhece. Só isso. Aí você pode ler em voz alta ou em voz baixa. Terminou?
P	Sim.
E	Você gostou?
P	Gostei.
E	Tu podia me dizer mais ou menos o que tu entendeu da historinha?
P	Bom, eu entendi que o Zé... que o galo, né, que era o Zé...
E	Hurum. Deixa eu só desligar aqui só um minutinho.
P	Certo.

E	Pronto. O que é que você entendeu?
P	Eu entendi que, é... extraterrestres, né, que vieram numa espaçonave, ba... foram lá pra terra do Zé, que no caso era o galo. Então eles encontraram o galo, os extraterrestres encontraram o galo, e o Zé, que no caso era o galo, é... perguntou pra eles quem era eles, como... né....
E	Hurum.
P	Aí eles disseram que eram de outro planeta, então eles falaram pras outras pessoas e as outras pessoas não acreditavam nele. Que... que tinham visto uma espaçonave. Ai um casal... aí um casal... é viu a espaçonave e queria comprar e tava falando que era importada, alguma coisa assim. Pensava que era um carro. Só que aí, depois dele ter falado, aí eles tinham um papagaio famoso na cidade deles que... é... os extraterrestres, no mundo deles, tinham criado uma nuvem que tinha... que quem acertaria na pessoa ganharia superpoderes.
E	Hurum.
P	Então a nuvem foi parar no papagaio, que era famoso, então ele ganhou superpoderes e começou né, a derrotar as coisas, os vilões, fazer as coisas.
E	Hurum.
P	E o galo parecia que tinha inveja, certo, então o papagaio não gostava do galo. Então os extraterrestres contaram pra ele como é que o papagaio tinha ganhado aqueles poderes e mostrou como é que ele tinha ganhado. O galo tinha contado que desde criança queria ser super-herói, e quando... e o casal queria comprar... é, que queria comprar a espaçonave, subiu na espaçonave e levou pra longe pensando que era um carro. Então os extraterrestres é... é... perceberam que a espaçonave deles tinha sumido e então, enquanto eles estavam distraídos, o galo pegou a máquina que tranf... que tinha... é que tinha botado... pegado uma nuvem... é.... que tinha... pra quem tinha... é... pra quem... é, pra quem pegasse ou batesse na nuvem ia receber superpoderes pra ele virar super-herói, então ele pegou a máquina, e como eu expliquei pro senhor que ele tinha pegado a máquina porque desde criança ele queria ser super-herói.
E	Hurum.
P	Então ele tent... e quando ele... ele deixou... ele soube usar a máquina, ele pensou que tinha... ele se arrumou todo de super-herói, e ele tinha pensado que tinha virado super-herói, então ele foi lá pro papagaio, provocou ele e... e... e queria provar pra ele que ele era um super-herói. Só que quando ele foi provar, não deu certo da primeira vez. Mas na

	segunda deu errado também. E isso ele ficou sabendo que não ia... virou um super-herói, e o papagaio começou a rir. E quando o casal desceu da espaçonave, disse que não prestava, que não era um carro, que tava marcando duzentos quilômetros por hora. Então os extraterrestres voltaram pra nave deles e todo mundo começou a acreditar que o galo tinha dito sobre a nave espacial e os extraterrestres. E assim foi a história.
E	Muito bom. Aí eu tenho umas perguntinhas pra te fazer, tá?
P	Certo.
E	Primeiro pegar uma parte aqui. Tu podia ler pra mim essa tirinha, por favor?
P	Ninguém vai querer comprar esse pau-velho, Neco... Neco. Pois está marcando duzentos milhões de quilômetros. Oba, vamos, Estratércio.
E	Pronto. Tu sabe o que significa isso aqui, pau-velho?
P	Não. Mas eu acho que deve ser alguma coisa, assim, essa coisa velha que não serve pra nada. Tipo, se eu tivesse... se tivesse um brinquedo e ele tivesse todo quebrado, eu ia dizer “esse brinquedo não serve pra mim brincar porque ele tá todo usado, quebrado, uma coisa assim, alguma coisa errado nele”. Então eu acho que... quer dizer que... eu acho que é alguma coisa de errada né, que... que tá errada, alguma coisa velha.
E	Legal. E como é que tu descobriu que pau-velho significa isso? Foi alguma imagem, foi alguma coisa que algum personagem falou?
P	Foi alguma coisa que um personagem falou. Porque pau-velho já tá dizendo né, é velho. Então né. Então, acho que as expressões também, né, dos bonecos, tá dizendo alguma coisa que, né, que a máqui... que a nave tava velha, alguma coisa assim.
E	Ótimo. E se tu fosse substituir iss... a expressão ‘pau-velho’ por outra palavra, como é que tu faria?
P	É... eu ia botar... é, alguma... é... tipo... isso está muito velho, está muito quebrado, está muito diferente ou está muito... muito... diferente de que a gente costuma, uma coisa velha. Alguma coisa assim.
E	Ótimo. Só mais uma pergunta, tu conhece algum pau-velho? Já viu algum?
P	Já.
E	O que foi?
P	Foi os meus brinquedos e o carro do meu tio.
E	E porque o carro do teu tio era pau-velho mesmo?
P	Porque ele tava todo quebrado... ele está no conserto.
E	Perfeito.

P503

E	Podemos começar? Qual é o teu nome?
P	Meu nome é P503.
E	P503, tu tem quantos anos?
P	Eu tenho oito .
E	Tu gosta de ler?
P	Gosto!
E	O que tu normalmente lê?
P	Eu leio vários gibis, quando eu leio bastante livro... bastante paradidático, bastante paradidático do ano passado. Essas coisas.
E	E quais são os gibis que tu lê? O que tu mais gosta?
P	É... o que eu mais gosto são os da Turma da Mônica.
E	Hurum. O que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Eu conheço os gibis do Cebolinha, aquele de terror também da Turma da Mônica...
E	Do Penadinho?
P	É, do Penadinho. E acho que só.
E	Hurum. Legal. Hoje eu trouxe uma historinha, um quadrinho pra tu ler, tu já leu esse, <i>O Monicão e o Ciumão</i> ?
P	Já.
E	Ah, então tu conhece. Bom, então eu queria que tu lesse de novo, tá? Seu lápis. Aí, o que tu não entender, qualquer palavrinha ou qualquer expressão, aí tu só podia circular? Pode ficar à vontade, sem pressa. Okay?
P	Hurum.
E	Gostou da história?
P	Gostei.
E	O que é que tu entendeu dela, mais ou menos?
P	Eu entendi que o Monicão tinha ciúmes da Mônica e não deixava nenhum menino se aproximar dela.
E	Hurum. Vou te fazer umas perguntinhas, tá?
P	Hurum.
E	Você podia ler essa parte pra mim, esse quadrinho?

P	Tá. Fofis nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto mim.
E	Você sabe o que significa deuses gregos?
P	Sei.
E	O que é que significa?
P	Bom, nas nossas linhas... nas nossas... nessa expressão que a Mônica tá querendo falar, são meninos super bonitos, são os meninos que ela acha muito bonitos e que ela gosta deles.
E	Hurum. E como é que tu conseguiu adivinhar o que era deus grego?
P	Porque eu já tinha ouvido essa expressão alguns tempos atrás.
E	Hurum. Então quando tu pensa em deus grego... é... tu pensa em alguém específico? Tu conhece algum deus grego?
P	Assim, XXXX.
E	Hurum.
P	Mas assim, é só amizade.
E	Hurum. Quem é?
P	É assim, é o meu amigo Aminadabe lá da sala.
E	Hurum.
P	E o Joao Gabriel.
E	Tá certo. E no quadrinho, teve alguma palavra ou alguma imagem que tu ajudou a identificar o que significava deus grego? Que palavra ou que imagem?
P	É... pode ser nessa página toda?
E	Pode ser no quadrinho todinho. Você pode olhar quantas vezes quiser.
P	Então, foi quando ela... foi quando o... o menino, esse menino aqui saiu e ela ficou triste.
E	Hurum.
P	E quando esse aqui chegou e ela toda caidinha por... pra cima... pra cima dele. E esse aqui do mesmo jeito.
E	Hum, entendi. Então assim, só uma última pergunta. Tem alguma palavra, como é que tu definiria deus grego? Assim, se tu fosse substituir deus grego por uma outra palavra ou uma definição, como é que tu faria?
P	Se eu fosse substituir deus grego por uma outra palavra seria menino ou um homem bem bonito, gatinho, assim.
E	Perfeito.

P603

E	Qual teu nome mesmo?
P	P603.
E	Tu tem quantos anos, P603?
P	Eu tenho oito .
E	Tu gosta de ler?
P	Sim.
E	O que tu normalmente lê? O que tu gosta de ler?
P	Os quadrinhos da Turma do Chico Bento.
E	Hurum. Só do Chico Bento?
P	Também tem da Mônica, do Cebolinha.
E	E da Mônica, o que é que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Da Mônica eu conheço que... o quem fez foi o Maurício de Souza. Eu sei também o nome dos personagens que é a Mônica, o Cascão, a Magali e o Cebolinha.
E	Qual o teu favorito?
P	É a Mônica.
E	Por quê?
P	Porque eu acho que eu me comparo com a Mônica.
E	Ah é?
P	Hurum.
E	Como assim, o que é parecido contigo e a Mônica?
P	Porque tipo, se alguém me irritar, dá vontade de bater nela... na pessoa, que eu não gosto que ninguém me irrite.
E	Hurum. Também não gosto não. É horrível né?
P	Hurum.
E	Bom, P603, eu trouxe pra ti uma historinha da Turma da Mônica, o nome é <i>Coleções</i> . Tu já leu essa historinha antes?
P	Não.
E	Bom, então o que eu vou te pedir é que você leia, com calma, sem pressa, e se tiver alguma palavra ou alguma expressão da história que tu não conheça, eu queria que tu circulasse o que tu não conhece.
P	Tá.
E	Pode ficar à vontade.

P	Pronto.
E	Terminou?
P	Hurum.
E	Você gostou da historinha?
P	Sim.
E	O que tu entendeu, assim, mais ou menos dela?
P	Que todos os personagens, menos o do contra, coleciona alguma coisa que eles gostam.
E	Hurum. Por exemplo?
P	Vamos supor o Cebolinha gosta de colecionar planos infalíveis, xxx coelhadas.
E	Hurum. Perfeito. Pois eu tenho umas perguntinhas pra te fazer, tá?
P	Hurum.
E	Oh, tu podia ler esse quadrinho pra mim?
P	Sem falar de amores <i>plantônicos</i> , Reinaldinho, Fabinho, Bernardinho... aí aí...
E	Pronto, tu sabe o que significa amores platônicos?
P	Não.
E	Não? Agora se tu... é... vir a reação da Mônica quando ela olha pros meninos, será que isso ajuda?
P	Um pouquinho.
E	O que tu acha que significa amores platônicos?
P	Eu acho que significa o amor pela pessoa.
E	Hurum. Mas tu sabe qual é a diferença entre amor... amor normal e amor platônico?
P	Não.
E	Não? É, deixe-me ver... e, mas porque que tu acha que a Mônica tá olhando assim pros meninos?
P	Porque ela gosta dos meninos.
E	Hurum. Mas ela gosta de todos eles?
P	O Fabinho sim, mas os outros dois ainda não.
E	O que é que tu sabe da Mônica e do Fabinho?
P	Que teve um episódio da Turma da Mônica que ela se vestiu com um vestido rosa, sendo que era o Cebolinha que tinha mandado, daí ela ficou esperando... esperando o Fabinho aparecer, e já que o Fabinho falou que não era o vestido que ele tinha mandado, era o

	Cebolinha, ela deu coelhada nele. No Fabinho, no Cebolinha e no Cascão.
E	Entendi. Então, amores platônicos, se eu pedisse pra tu tentar definir pra mim, como é que tu faria?
P	Eu faria... eu... vamos supor escrevendo, eu colocaria amores platônicos são quando uma pessoa gosta da outra.
E	Hurum. Perfeito. E tu já ouviu falar em algum amor platônico, tu já teve algum amor platônico?
P	Não. Nenhum dos dois.
E	Nenhum?
P	Não.
E	Pois pronto. Tá ótimo.

APÊNDICE D – ENTREVISTAS DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

P104

E	Qual é teu nome?
P	P104.
E	Nome grande né? Você tem quantos anos?
P	Dez.
E	P104, você gosta de ler?
P	Mais ou menos.
E	Mais ou menos? Qual é a frequência que tu lê?
P	Duas vezes por dia.
E	Isso é bom. O que tu lê... o que tu gosta de ler?
P	Eu gosto de ler mais gibi.
E	Qual o teu gibi favorito?
P	Não tem. Eu gosto de todos.
E	Tu conhece os gibis da Turma da Mônica?
P	Conheço.
E	Quem é o teu personagem favorito?
P	A Mônica.
E	Por quê?
P	Porque assim, ela, mesmo com alguém fazendo bullying com ela, o Cebolinha e o Cascão, ela mostra um exemplo ... de superação, mas outra coisa, uma coisa ruim da Mônica é que ela quer se vingar, então um ponto positivo que eu achei que ela se supera, apesar dos meninos fazerem bullying com ela.
E	Ótimo. Hoje, eu trouxe pra tu um quadrinho. É o <i>Monicão e o Ciumão</i> , tu já leu esse antes?
P	Não.
E	Não? Pois o seguinte, segura aqui o lápis. Eu queria que tu lesse, com calma, no teu tempo, e qualquer palavra ou expressão que tu não entenda, eu queria que tu circulasse, pode ser? Pois pode ficar à vontade. Pronto, você gostou da história? O que tu entendeu dela mais ou menos, tu pode me contar?

P	Que o Monicão, o cachorro da Mônica, ele tava com ciúmes dela e que não queria ver nenhuma pessoa perto dela. Que ele queria a atenção toda pra ele.
E	Hurum. Entendi. Aí o que é que ele fazia?
P	Aí ele expulsava os meninos latindo.
E	Ótimo. Deixa eu te fazer uma pergunta. Tu podia ler de novo pra mim esse quadrinho?
P	Esse?
E	Hurum.
P	Fofis, nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim.
E	Tu sabe o que significa esses deuses gregos?
P	Mais ou menos.
E	O que tu acha que é? Como é que tu pode me explicar?
P	São os mais poderosos da Grécia.
E	Hurum. Tu pode me dar algum exemplo de deus grego?
P	Eu sei dois, posso?
E	Pode.
P	É... Zeus e Poseidon.
E	Hurum. E na historinha, quem são esses deuses gregos?
P	É o Fabinho, o Tigrão e o... esqueci o outro.
E	Se quiser folhear, não tem problema.
P	E o Lucas.
E	Pronto. E por que tu acha que a Mônica chamou eles de deuses gregos?
P	Porque pra ela eles são os mais bonitos.
E	E como é que tu sabe que ela acha eles bonitos?
P	Porque ela ficou gaguejando quando ela foi falar com eles.
E	Hurum. Então a reação dela era gaguejar, só? Ou ela fazia alguma outra coisa?
P	Pra mim ela só gaguejava.
E	Hurum. Então assim, se tu pudesse substituir a palavra 'deus grego' por outra palavra ou por outra expressão, como é que tu faria?
P	Todos os meninos bonitos.
E	Hurum. E tu conhece algum deus grego?
P	É... o Zeus e o Poseidon que eu conheço mais.
E	Hurum. Tá ótimo então.

P204

E	Bom, hoje eu vou só te fazer umas perguntinhas, tá? É, a primeira que eu queria te fazer é se tu gosta de ler.
P	Sim.
E	Qual é a frequência que tu lê? Tu lê todo dia?
P	Mais ou menos, as vezes nos finais de semana.
E	Hurum. E o que tu normalmente gosta de ler?
P	Revistinhas em quadrinho da Turma da Mônica.
E	Olha! Quem é o teu personagem favorito?
P	A Mônica.
E	Por quê?
P	Porque a Mônica dá coelhada no Cebolinha e no Cascão quando eles vão pegar o coelhinho dela.
E	Entendi. Então tu conhece a Mônica, o Cebolinha, o Cascão, e quem mais?
P	A Magali, o Franjinha, o Bidu, a Marina, a Dorinha e tem outros personagens.
E	Hum. E tu tem quantos anos mesmo?
P	Nove.
E	Nove anos. Muito bem. Hoje, eu trouxe pra você, tu conhece o Zé Carioca?
P	Hu-hum.
E	Já ouviu falar? É um quadrinho do Zé Carioca que se chama <i>Surge o supergalo</i> , tá bom? Segura a aqui o lápis. O que eu queria que tu fizesse é que tu lesse com calma, no teu tempo, sem pressa, e que qualquer palavrinha que tu não entenda, qualquer expressão que tu não entenda, aí tu circula. Só isso. Pode aproveitar aí.
P	Eu achei legal esse quadrinho.
E	Aí tu gostou?
P	Hurum.
E	Tu podia contar pra mim mais ou menos o que tu entendeu da história?
P	XXXXX
E	Como? Eu não entendi.
P	Que não podemos pegar as coisas dos outros sem... que não podemos pegar as coisas do

	outro sem pedir. XXX o galo, ele pegou XXX pro Zé Carioca, ele usou a carga magnética, pra ele mesmo, só pra ganhar superpoderes.
E	Hurum. Isso é errado, né? Deixa eu te fazer outra pergunta.
P	Hurum.
E	Bem aqui, tu podia ler pra mim esse quadrinho, por favor?
P	Ninguém vai querer comprar esse pau-velho, Neco. Pois é, está marcando duzentos milhões de quilômetros. Oba, vamos, Estratércio.
E	Bom, tu sabe o que significa isso aqui, pau-velho?
P	Mais ou menos.
E	O que tu acha que é?
P	Que é uma coisa que não tem valor.
E	Por que tu acha que é isso?
P	Porque já tá dizendo, velho.
E	Hurum. E o que é que na historinha, teve alguma imagem ou alguma fala de um personagem que tu ajudou a entender o que era pau-velho? Se quiser dar uma olhadinha na história, pode passar as páginas. Se teve alguma imagem que te ajudou ou alguma coisa que algum personagem disse.
P	Não.
E	Não? Mas na historinha, o que é esse pau-velho?
P	A nave espa... o disco voador.
E	E como é que tu sabe?
P	Ele disse bem aqui.
E	O que é que ele diz?
P	Só falta vocês dizerem que o seu disco voador vai chegar pra...
E	Hum, então de novo, o que é pau-velho? Você lembra?
P	É uma coisa que não tem muito valor, né?
E	Hum, entendi. E me diz uma coisa, tu conhece algum pau-velho, tu já viu algum pau-velho, na tua casa tem algum pau-velho? Não? Nunca viu nenhum? Só na historinha? Sim? Ótimo! Perfeito... perfeito.

P304

E	Qual é teu nome?
P	P304.
E	P304, tem quantos anos?
P	Dez.
E	Dez. Tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	O que é que tu gosta de ler normalmente?
P	É... filmes e livros assim né, porque tem bastante... é... séries... é... alguns livros tipo... é... Diários de Banana, revistas, quadrinhos...
E	E quais quadrinhos tu lê?
P	Turma da Mônica.
E	Tu gosta? E quais os personagens que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Magali, Cascão, Maria Cascuda, Cebolinha... é... esqueci o resto.
E	E o teu personagem favorito, quem é?
P	É o Cebolinha.
E	Por quê?
P	Ele... é, ele sempre encrenca... encrenca com a Mônica e sempre faz planos malignos, que nem são tão malignos, que ele acha que vai dar certo, mas nunca dá. Igual eu com minha prima.
E	Entendi. Bom, hoje eu trouxe pra tu um quadrinho, que é da Turma da Mônica.
P	Hurum. Já tinha explica, eu vou ler e se tiver alguma palavra que eu não conheço...
E	Isso, aí o nome é <i>Monicão e o Ciumão</i> , tu já leu essa antes?
P	Não.
E	Pois segura o lápis.
P	Mas eu vi, eu acho.
E	Já viu? Bom, então assim, é como você já me disse, eu queria que você lesse, no seu tempo, sem pressa, e qualquer palavra ou expressão que tu não conheça, tu circula, tá bom?
P	Tá. Pronto.

E	Prontinho? Você gostou?
P	Hurum.
E	Tu podia me explicar o que tu entendeu da história, assim, mais ou menos?
P	Hu-hum. Eu entendi que o Monicão gosta muito da Mônica e ele... ele tinha ciúmes dela, e qualquer garoto que chegasse perto, ele expulsava, aí a amiga dela chegou, que ela não sabia, aí a amiga dela veio e chegou “Mônica, ele tá expulsando eles porque ele gosta muito de você”, aí ela “ai que fofis”, alguma coisa, é... aí ciumento, aí depois ela ficou brigando com ele.
E	Hurum.
P	E pronto.
E	Pronto? Ótimo. Eu tenho mais umas perguntas...
P	Não, pera aí. Aí depois ela foi lá conversar com os garotos e percebeu que era melhor ficar com o cachorro do que com os garotos.
E	Entendi. Bom, tu podia ler pra mim esse quadrinho.
P	Fofis nada... fofis nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim.
E	Tu sabe o que significa deus grego, esses deuses gregos?
P	É... eu sei alguns, que é Aries, é... Áries que é o deus da guerra, e Zeus que é... que criou Poseidon, eu vi na Mulher Maravilha.
E	Entendi. Mas na historinha, quem são esses deuses gregos?
P	Os meninos.
E	Como é que tu sabe?
P	Porque ela gostava de cada um e o Monicão expulsou eles, aí ela usou essa expressão como se fosse os meninos, eles eram lindos, bonitos, perfeitos.
E	Ah, entendi. E será que tem alguma imagem ou alguma coisa que a Mônica fala que te ajuda a entender que os deuses gregos são os meninos?
P	É, deixa eu ver aqui, essas aqui... essas... essas.... todas que aparecem os meninos.
E	Entendi. Então assim, se eu te pedisse pra substituir deus grego por uma palavra ou por uma expressão, como é que tu faria?
P	É... fofis nada... nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim... não...não sei.
E	Não consegue?
P	Não.

E	Tá. E fora os deuses gregos da história, tu conhece outros deuses gregos?
P	Não.
E	Também não? Ótimo. Perfeito.

P404

E	Esqueci teu nome.
P	P404.
E	P404, tu tem quantos anos?
P	Dez.
E	Dez. Seguinte, eu queria perguntar pra ti se tu gosta de ler.
P	Mais ou menos.
E	Por quê?
P	Por causa que é mei, pra mim é chato.
E	Aí é? Mas quando tu lê, o que tu costuma ler?
P	Eu costumo ler poesia e história... é, poesia.
E	Hurum. E tu lê gibi ou não lê mais?
P	Não, não leio gibi.
E	Mas qual é o gibi que tu conhece?
P	Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem e... e um da Disney.
E	Hurum. E da Turma da Mônica, quem é teu personagem favorito, um personagem que tu goste?
P	O Cebolinha.
E	Por quê?
P	Porque ele é legal.
E	Certo. Bom, hoje eu trouxe pra tu um gibi, ele é bem curtinho, tá?
P	Tá,
E	O nome dele é <i>Coleções</i> , que é da Turma da Mônica. Aí é uma coisa bem simples que eu quero que tu faça. Pegue aqui o lápis. Eu queria que tu lesse o quadrinho, com calma, sem pressa, e qualquer palavra ou qualquer expressão que tu não entender, eu queria que tu circulasse, pode ser?
P	Tá. Terminei.
E	Terminou? Você gostou da história?
P	Gostei.
E	Tu podia contar pra mim mais ou menos o que tu entendeu dela?

P	Entendi que todas as pessoas do mundo têm uma coleção. Os antigos colecionavam pedra, os egípcios colecionaram papiro... é, o Cebolinha coleciona carro de brinquedo, carro de ferro, o Cascão tampa de garrafa, revista em quadrinhos, e guarda-chuvas.
E	Certo. E tu coleciona alguma coisa?
P	Não.
E	Nunca colecionou?
P	Não, colecionava lego.
E	E parou?
P	Parei.
E	Por quê?
P	Por causa que eu tenho um irmão pequeno em casa, ele pode pegar e engolir as peças.
E	É perigoso né. Bom, deixa eu te fazer umas perguntas. Tu podia ler de novo esse quadrinho aqui?
P	Esse aqui?
E	Isso.
P	Sem falar de amores platônicos, Reinaldinho, Fabinho, Bernardinho.
E	Tu sabe o que significa amores platônicos?
P	Não.
E	Nenhuma ideia, nenhum chute?
P	Hu-hum.
E	Agora assim, se tu prestar atenção nas imagens desse quadrinho, tu acha que tu consegue ter alguma ideia do que significa amores platônicos, ou amor platônico?
P	Não.
E	Não?
P	Só 'amores' eu entendo, 'platônicos' eu não entendo não.
E	Hum. E se a gente olhar pro rosto da Mônica, pra expressão da Mônica, será que isso ajuda?
P	Não.
E	Também não? E me diz uma coisa, qual que tu acha que é a diferença entre um amor platônico e um amor normal?
P	Pra mim nenhuma.
E	Nenhuma? Então pra você é a mesma coisa?
P	Sim.

E	Certo. E tu já ouviu falar em algum amor platônico, fora esse da história?
P	Não. Eu nunca ouvi falar.
E	Nunca? Nem tu já teve um amor platônico?
P	Não.
E	Também não né? Certinho. Certinho.

P504

E	Oh, então é o seguinte. É... vou só te fazer umas perguntas, tá? Me diz uma coisa, tu gosta de ler?
P	Muito.
E	Muito. Qual é a frequência que tu lê?
P	Como assim frequência?
E	Tu lê todo dia?
P	É! Quando eu acabo de fazer minhas tarefas da tarde, aí eu vou e depois eu leio.
E	E tu lê normalmente o que?
P	É... e leio contos de fada, história em gibis, essas coisas.
E	E qual teu gibi favorito?
P	Ah, todos.
E	Tu conhece a Turma da Mônica, né?
P	Sim, eu tenho vários gibis dela.
E	Certo. Quem é o teu personagem favorito da Turma da Mônica?
P	A Mônica.
E	Por quê?
P	Porque ela me identifica mais.
E	E quais outros personagens tu conhece da Turma da Mônica?
P	Ah, o Cebolinha, o Cascão, a Magali, a Denise, o Xaveco, entre outros.
E	Legal. Hoje eu trouxe pra você uma tirinha da Turma da Mônica. Tu já leu essa? Chama <i>Coleções</i> . Tu já leu?
P	Não.
E	Bom, então segura aqui. O que eu queria que tu fizesse é que tu lesse, com calma, no teu tempo, e qualquer palavra ou expressão que tu não entenda, eu queria que tu circulasse, pode ser?
P	Tá bom. Pronto.
E	Pronto? Você gostou da história?
P	Muito.
E	Tu podia me contar mais ou menos o que tu entendeu dela?

P	Sim. Eu entendi que desde o princípio quando fala aqui, as pessoas colecionavam coisas, como pedras, como pedras antigamente. Mas atualmente colecionam carrinhos, imãs de geladeiras, bonecas, brinquedos de pelúcia, telefone... é.... lápis de cor...
E	E tu coleciona alguma coisa?
P	Sim.
E	O que é que tu coleciona.
P	Livros.
E	Ai é? Tu tem muitos livros?
P	Não muitos. Eu tenho uma quantidade razoável.
E	Hurum. Mas tu pensa em fazer uma biblioteca?
P	Ah, uma biblioteca. O meu guarda-roupa é tipo esse.
E	Hurum.
P	Aí numa estante eu coloco os meus livros... é... que eu gosto mais e em outro eu coloco os meus livros... gibis que ocupam menos espaços e embaixo eu coloco outros livros, aqueles blocos.
E	Tá certo. Deixa eu te fazer uma pergunta. Tu podia ler pra mim esse quadrinho aqui, por favor?
P	Esse daqui?
E	Hurum.
P	Sem falar de amores platônicos, Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho. Ai ai.
E	Pronto. Tu sabe o que significa amores platônicos?
P	Não.
E	Tu tem nenhuma ideia, nenhum chute do que seja, olhando as imagens?
P	Erm, 'amores' é uma pessoa que você ama provavelmente. E o 'platônicos' eu não faço ideia do que signifique.
E	Tu saberia me dizer a diferença entre amor normal e amor platônico? O que que tu acha que é a diferença?
P	Eu acho que amor normal é um... até que eu já tenho uma ideia do que signifique 'platônicos' quando você me perguntou a diferença. Eu acho que amor platônicos é um amor muito grande?
E	Hurum. E qual é a reação da Mônica nesse quadrinho?
P	De apaixonada.
E	E porque tu acha que tem 'amores platônicos' e ela tá olhando toda apaixonada pros três

	meninos?
P	Porque... porque ela gosta deles. Ela acha eles bonitos.
E	Certo. E além dessa historinha, tu já ouviu falar em outro amor platônico? Na TV, em algum livro?
P	Sim, eu já vi em um livro.
E	Hurum.
P	Que foi de contos de fadas. Que acho que é a princesa, eu não me lembro o título do livro, mas na história, a princesa, ela olhava no mesmo olhar que a Mônica tá aqui. E talvez também seja amores platônicos.
E	Ótimo. E você já teve amor platônico?
P	Não. É... amor muito grande pela pessoa... é.... não. Eu gosto muito dos meus pais.
E	Ótimo. Perfeito. Perfeito.

P604

E	Moça, qual teu nome?
P	P604.
E	P604, tem quantos anos?
P	Dez.
E	Tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	O que tu normalmente lê?
P	Eu leio normalmente coisas sobre animais.
E	Hurum. Em alguma revista?
P	Livros. Eu tenho um livro de contos e curiosidades sobre dinossauros.
E	Tu leu tudo?
P	Não. Ainda tô quase na metade.
E	Legal. Tu lê gibis, quadrinhos?
P	Hurum.
E	Quais que tu lê?
P	Eu leio do Pato Donald e do Mickey também, e da Turma da Mônica.
E	Entendi. Tu já ouviu falar no Zé Carioca? Já leu algum quadrinho dele?
P	Já.
E	Tu gostava?
P	Gostei.
E	Bom, hoje eu trouxe um quadrinho pra tu ler que é do Zé Carioca. Tu já leu esse, <i>Surge o Supergalo</i> ?
P	Não.
E	Nunca?
P	Nunca.
E	Bom, então segura o lápis. Eu queria que tu lesse com calma, sem pressa, e qualquer palavrinha que tu não entender, eu queria que tu circulasse, qualquer palavrinha ou expressão, tá bom? Aí pode ficar à vontade.
	Terminou?

P	Hurum.
E	Tu gostou da história?
P	Gostei. É bom interessante.
E	O que é que tu entendeu mais ou menos?
P	Eu entendi, né, que dois alienígenas conseguiram pousar na terra e acabou a carga magnética deles. Aí tem esse galo aqui, ele roubou alguma coisa dos alienígenas e quis virar um supergalo. Só que ele fracassou aí não deu certo.
E	Ótimo. Deixa eu te fazer umas perguntas. Primeiro, eu queria que tu lesse pra mim esse quadrinho aqui, pode ser?
P	Ninguém vai querer comprar esse pau-velho, Neco. Pois é, está marcando duzentos milhões de quilômetros. Oba! Vamos, Estratércio.
E	Pronto. Tu sabe o que significa pau-velho?
P	É tipo alguma coisa que tá velha.
E	Hurum. Muito bem. Só que na historinha, o que significa pau-velho?
P	A nave, né? Ele tá se referindo à nave.
E	E como é que tu descobriu que pau-velho significa a nave?
P	Tipo, ela tá dizendo, né, que a nave tá meio que velha, XXXX.
E	Hurum. Mas tem alguma coisa que algum personagem falou que te ajudou a entender que pau-velho era a nave? Se tu quiser, tu pode voltar na historinha, ler de novo.
P	É porque eles dois pegaram a nave.
E	Hurum.
P	Por isso que eu descobri.
E	Entendi. E será também que tem alguma imagem que te ajuda a entender o que significa pau-velho?
P	Meio que a nave tá velhinha.
E	Hurum. Mas me diz, se tu conseguisse substituir essa expressão 'pau-velho' por outra coisa, como é que tu... o que é que tu... o que é que tu substituiria? Pode ser uma definição, uma palavra.
P	Substituiria por coisa velha.
E	Hurum. Mas porque que tu acha que os ladrões chamaram a nave de pau-velho?
P	Porque eles não gostavam da nave.
E	Hurum. E tu conhece algum pau-velho?
P	Não.

E	Na tua casa, aqui na escola?
P	Até agora não.
E	Não? Pronto, pois era só isso.

APÊNDICE E – ENTREVISTAS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

P105

E	Qual é teu nome mesmo? Eu esqueci.
P	P105.
E	P105, tem quantos anos?
P	Onze.
E	Onze. P105, me diz uma coisa, tu gosta de ler?
P	Gosto. Leio história e essas coisas todas.
E	E qual a frequência que tu lê, todo dia?
P	É. Toda vez que eu vou fazer tarefa de casa eu leio.
E	Hum. Mas assim, eu falo leitura pra tu se divertir. Coisa que não tem muito a ver com a escola.
P	É, as vezes eu leio, que assim, eu tenho letramento, aí as vezes eu pego uns livros... é... gibi da Mônica, essas coisas.
E	Hum. E o que tu conhece da Turma da Mônica?
P	Eu conheço... eu conheço que eles são uma turma, né, composta de alguns... alguns personagens e é representado por... por... as falas deles são feitas por balões e é... e é educativo.
E	Ah, legal. E quais são os personagens que tu conhece?
P	Cebolinha, Cascão, Mônica, é... Magali... é, também outro... é o Anjinho.
E	Hurum. E quem é o teu personagem favorito?
P	O Cebolinha.
E	Por quê?
P	Porque é engraçado o jeito que ele fala. Aquele... quando troca o 'r' pelo 'l'. É muito engraçado. Eu gosto muito dele.
E	Legal. Pois hoje, eu trouxe pra tu um quadrinho da Turma da Mônica, o nome é <i>Coleções</i> . Tu já leu esse alguma vez?
P	Não. Nunca vi esse aqui.
E	Não? Pois segura aqui ó. Eu queria que tu lesse com calma, sem pressa, tá? No teu tempo, aí qualquer palavra ou qualquer expressão que tu não entender, eu queria que tu circulasse, o que tu não entender, tá bom?
P	Tá bom.

	Pronto.
E	Não, tem mais. Pode virar.
P	Pronto. Terminei.
E	Leu tudinho? Tu gostou da história?
P	Gostei.
E	O que tu entendeu dela? Tu podia falar pra mim?
P	Entendi que todas as... que o... que o... que todo mundo coleciona alguma coisa, se caso for da sua vontade. Por exemplo, no... no... antigamente, lá nos princípios da terra, os... os... os homens das cavernas colecionavam ossos, conchas, pedras. Aí no Egito... no Egito, colecionava as vezes pirâmides, essas coisas. Aí... aí também aqui no... no tempo... na Roma, eles colecionavam territórios, e outros...e também... e também como encontrei aqui, o Cascão coleciona guarda-chuvas, né. O Cebolinha coleciona... é... carrinhos de metal, essas coisas.
E	Legal. E tu coleciona alguma coisa?
P	Não. Não penso nessas coisas, em colecionar não.
E	E nunca colecionou nada?
P	Só uma vez... não, não, não... nunca colecionei não.
E	Certo, e me diz uma coisa, eu queria que tu lesse de novo só esse quadrinho aqui, pode ser?
P	Certo.
E	Tu sabe o que significa amores platônicos?
P	Eu acho que... pelo que eu tô vendo pela imagem, eu acho que é... vá... é uma... é... é vários pessoas que você gosta... é vários amores, entendeu?
E	Hurum.
P	Vários amores. Talvez... como tá dizendo aqui, a Mônica tá olhando esses três meninos e gosta... e parece que ela gosta dos três.
E	Hurum. Entendi. E como tu acha que... qual é a diferença entre amor platônico e amor normal?
P	O amor normal, você só... você só vai gostar de uma pessoa só. Por exemplo, uma pessoa você gostou e aí, enquanto amores platônicos é quando você gosta de várias

	peessoas... várias pessoas.
E	Hurum. Entendi. E se tu pudesse substituir 'amores platônicos' por outras palavras, como é que tu faria?
P	É... vários amores... é... grande número de amores... é... e também se tá dizendo que é coleções, eu tô pensando aqui, negócio de coleções, coleções de amores também, eu tô pensando aqui.
E	Bem pensado, viu. E me diz uma coisa, além dessa historinha, tu já ouviu falar em outros amores platônicos? Já viu em algum livro, já viu na TV?
P	Eu nunca ouvi esse negócio de amores platônicos não.
E	Não?
P	Hu-hum.
E	E tu já teve algum amor platônico?
P	Não. Eu só... eu só as vezes gosto de uma pessoa só, entendeu? NÃO, eu já tive sim, eu vou confessar... eu já tive, eu já tive, sério. Eu já tive.
E	Pronto. Perfeito.

P205

E	Esqueci teu nome.
P	P205, mas pode me chamar de P205.
E	Certo. Tem quantos anos?
P	Dez. Vou fazer onze dia... o último dia de outubro.
E	Olha, tá bem pertinho, né? Bom, tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	Gosta mesmo?
P	Gosto.
E	O que tu normalmente lê?
P	É... os paradidáticos e os livros que a minha tia compra.
E	E ler por diversão, tu também lê?
P	Eu leio.
E	O que? O que tu lê por diversão?
P	Eu leio um livro que eu tenho lá em casa que é de um filme.
E	Hurum. E tu lê gibi?
P	Não.

E	Quadrinhos?
P	Leio. Leio. Gibi eu leio.
E	Quais?
P	O da Turma da Mônica.
E	Hum, legal. E o que tu conhece da Turma da Mônica, assim de personagem?
P	Só o Cebolinha, o Cascão, a Magali e a Mônica
E	Hurum. E o teu personagem favorito da Turma da Mônica?
P	É a Magali.
E	Por quê?
P	Porque ela come melancia aí é bom.
E	Bom, hoje eu trouxe pra você um quadrinho da Turma da Mônica. O nome dele é <i>Coleções</i> . Tu já leu ele algum vez?
P	Não.
E	Nunca leu?
P	Não. O que eu leio mais, toda vida, o que tem lá em casa que a minha tia compra... os livros que ela compra é pra ela, aí eu fico lendo.
E	Aí tu aproveita e lê, né? Pois segura esse lápis aqui. Eu queria que tu lesse a história, tá? Sem pressa, no teu tempo, e eu queria que tu circulasse qualquer palavra ou expressão que tu não entenda, pode ser?
P	Pode.
E	Pois pronto, pode ficar à vontade.
P	Leio em voz alta?
E	Como você quiser.
P	Tá, eu vou ler em voz baixa, tá?
E	Tá certo. Terminou?
P	Terminei.
E	Gostou da história?
P	Gostei.
E	Tu podia me contar mais ou menos o que tu entendeu dela?
P	Que cada pessoa coleciona uma coisa e antigamente as pessoas colecionavam pedras e no Egito antigo eram pirâmides. E não tem ninguém que não colecione nada. É.

E	E você coleciona alguma coisa? Ou já colecionou antes?
P	Já colecionei, era... como é, as conchas de praia. Mas aí minha avó jogou no lixo.
E	Não acredito.
P	Ela disse que era lixo, aí ela foi e jogou.
E	Bom, deixa eu te fazer mais outras perguntas. Tu podia ler de novo só esse quadrinho aqui?
P	Sem falar de amores plan... <i>planícos</i> , Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho.
E	Pronto. Você sabe o que significa amores platônicos? O que é um amor platônico?
P	Não.
E	Tem alguma ideia? Algum chute?
P	É que ela gosta deles e não tem como dizer?
E	E como é que tu sabe disso?
P	Ah, é pela imagem.
E	Hurum. E tu podia descrever a Mônica?
P	Ela é uma menina que só usa os vestidos vermelhos, que tem um coelhinho de pelúcia que ela adora e que ela não gosta muito do Cebolinha e tem os dentes pra frente.
E	Certo. E nesse quadrinho, como é que ela tá?
P	Ela tá caidinha por eles.
E	Hurum. E tu sabe me dizer a diferença entre amor normal e amor platônico?
P	Que amor normal a pessoa diz e amor platônico a pessoa fica só vendo.
E	Hum. Legal, e assim, fora a história aqui do quadrinho, tu conhece outro amor platônico de alguém que teve uma história assim?
P	Não.
E	Não?
P	Não.
E	E tu já teve algum amor platônico?
P	É... tive.
E	Aqui na escola?
P	Hurum.
E	Só pra recapitular, se tu pudesse substituir ‘amores... amor platônico’ por uma palavra ou por uma expressão, como é que tu mudaria?
P	É... ficaria ‘crush’... é, um ‘crush’.
E	Crush? Perfeito.

P305

E	Bom, moça, qual é seu nome?
P	P305.
E	Tem quantos anos?
P	Tenho dez .
E	P305, tu gosta de ler?
P	Gosto.
E	O que tu normalmente lê?
P	Eu gosto normalmente de ler gibis. É... eu gosto de ler infanto-juvenil de Paula Pimenta, Diário do Banana, a Garota nada popular. Esses são os clássicos que eu gosto.
E	Entendi. E quais o gibis que tu lê?
P	Eu leio os da Turma da Mônica, que é alguns sobre o Natal, outros que ganha de brinde no Mcdonalds, e também leio vários sobre o Turma da Mônica jovem também.
E	Legal. Hoje eu trouxe pra ti um quadrinho, é do Zé Carioca, tu conhece?
P	Não. Já ouvi falar, mas nunca li.
E	Bom, então assim, eu queria que tu lesse e qualquer coisa que tu não entender, qualquer palavra ou qualquer expressão, aí eu queria que tu circulasse o que tu não entendesse, tá? Aí pode ficar à vontade, sem pressa. Pronto? Gostou da historinha?
P	Gostei.
E	O que tu entendeu dela, mais ou menos?
P	Eu entendi que é... havia esses dois, vamos considerar alienígenas, que eles vieram de outra... de outra terra, ele foi para uma terra que... ele na verdade, eu acho que ele queria... é... ir conhecer todos os lugares. Aí ele foi em um que lá havia uma cidade de galo que todo mundo lá era... todo mundo era galo, mas tipo de forma diferente, tinha policial, tinha ele mesmo, tinha a mesma coisa como se fosse na nossa cidade, aí ele, os alienígenas, é... mostraram um... um lanche que era... um neg... uma torradeira magnética que você... que tinha um pão na torrada, você comia e você tinha algum poder. Aí ele comeu e ele disse que ele tinha virado supergalo. Então ele foi... ele fez... ele foi até o papagaio e ele disse que ele ia mostrar os superpoderes deles. Então ele foi em um que ele tava fazendo asfalto, ele...ah... ‘agora vou mostrar pra você como eu

	tenho poder'. Aí ele foi, apontou o dedo para ele e o carro parou, mas não era, o carro que tinha parado. No outro, ele tinha ido num homem que tava roubando, ele pegou o homem, botou no braço e ele não conseguiu se defender e ele caiu no chão, ficou todo, vamos dizer, esmagado, e ele... e o papagaio tinha dito que ele não tinha superpoderes.
E	Vou fazer outras perguntinhas, tá? Tu podia ler essa parte de novo aqui pra mim, por favor?
P	Ninguém vai querer esse pau-velho, Neco. Pois é, está marcando duzentos milhões de quilômetros.
E	Bom, tu sabe o que significa pau-velho?
P	Ham?
E	Pau-velho, tu sabe o que significa isso?
P	Pau-velho, eu acho que significa é... uma pessoa que já tem uma idade muito avançada.
E	Hurum. E a partir de que na historinha tu percebeu que pau-velho é isso?
P	Tenho nem ideia dessa parte.
E	Mas se tu quiser dar outra olhada, não tem problema.
P	Tá. Ah, entendi o que é pau-velho.
E	Pronto, o que é pau-velho?
P	Pau-velho é... no caso dessa história, é a nave, por causa que todas as pessoas que tinham entrado lá, a nave... é... saiu e eles falaram 'a minha nave', os extraterrestres, aí eles... aí como a nave, eu acho que a nave tava dando problema, então todo a carga magnética... aí eles... o pau-velho significou como se isso daqui tivesse velho, não muito velho, uma forma de explicar, vamos dizer, que alguma coisa que não dá, como eles se comunicar aí dentro, só os extraterrestres.
E	Mas me diz uma coisa, algum personagem falou alguma coisa que te fez entender que pau-velho era isso? Tem alguma coisa específica que alguém falou?
P	O pau-velho quem falou foi... o primeiro eu cheguei entendendo dessa, aí depois eu fui ler essa e ficou mais explicativo. (P APONTANDO PARA TIRINHAS)
E	Hurum. Mas algum personagem fala alguma coisa específica, alguma palavrinha?
P	Fala. Esse daqui que ele fala 'pois é, está marcando duzentos milhões de quilômetros'.
E	Entendi. E alguma imagem também te ajuda a entender o que é pau-velho?
P	Essa daqui.
E	Hurum. Certo. E tem alguma outra palavra que tu poderia substituir por pau-velho que mantesse a mesma ideia?

P	Deixa eu ver.
E	Se quiser voltar na historinha... procurar... não tem problema, viu?
P	Hurum. 'Ninguém vai querer comprar essa coisa antiga, Neco'.
E	Hurum. Sim. Uma última perguntinha. Tu conhece algum pau-velho?
P	Sim.
E	O que?
P	É... aquela máquina de antigamente que eles... pra eles fazerem livros, ele precisavam daquela máquina que eu esqueci o nome.
E	Máquina de escrever?
P	É. Esqueci o nome.
E	Máquina de datilografar?
P	É esse nome aí.
E	E porque essa máquina de escrever, de datilografar é um pau-velho?
P	Por cau... não é basicamente pau-velho. Ele também era usado antigamente por várias pessoas e hoje é conhecido mais como... é... contador... é... impressora e editoras, que eles editam livro. Já no antigo, eles não... próprios que fazia, escrevia a máquina de letra que era a própria editora. Acho que é isso, uma coisa bem antiga.
E	Ótimo. Perfeito.

P405

E	Bom, qual é teu nome mesmo?
P	P405.
E	P405, tem quantos anos?
P	Dez.
E	P405, tu gosta de ler?
P	Mais ou menos, por que as vezes tem hora que quando a pessoa lê muito é... fica chato, mas é bom.
E	Mas normalmente quando tu lê, o que tu lê?
P	É... paradidáticos aqui da escola, livros infantis...
E	Hurum, mas tu lê toda semana?
P	Não. Só algumas vezes porque eu não tenho muito tempo, porque eu faço matemática, português, reforço...
E	Muito coisa, né. Bom, hoje eu trouxe pra ti um gibi, um quadrinho da Turma da Mônica, tu gosta da Turma da Mônica?
P	Eu gosto de ler gibi.
E	O que tu conhece da Turma da Mônica?
P	É... a Magali, o Cebolinha, o Cascão, mas o personagem que eu mais gosto é a Magali, não sei por quê.
E	Não sabe? Tá certo. Então assim, eu queria que tu lesse esse quadrinho, aí qualquer palavra que tu não entender, ou qualquer expressão, eu queria que tu circulasse.
P	Tá.
E	Tá certo? Aí pode ler sem pressa.
P	Pronto.
E	Pronto? Você gostou?
P	É legal.
E	O que tu entendeu mais ou menos da história?
P	Que a Mônica tá passeando com o cachorro e, toda vez que alguém chega perto dela, ele começa a latir de ciúmes. Só que com a Dorinha, ele fica e não late. Ai quando a Mônica volta, ela fica com ciúme porque ele quer ficar com a Dorinha.

E	Hurum. Ótimo. Agora vou te fazer umas perguntinhas. Tu poderia ler essa parte aqui pra mim?
P	Essa?
E	Hurum.
P	Fofis, nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim.
E	Bom, tu sabe o que significa deuses gregos?
P	São Deuses da Grécia antiga.
E	Hurum, agora porque a Mônica falou que o Monicão, ele afugentou todos os deuses gregos?
P	Todos os amigos dela, porque ele espantou todos os amigos dela latindo.
E	Hurum. Então na historinha, o que significa deuses gregos?
P	Os amigos da Mônica.
E	Hurum. Mas como tu descobriu que os deuses gregos são os amigos da Mônica?
P	É... por causa que ela já tá falando é... ‘você afugentou todos os deuses gregos’ e não tinha nenhum deus... é... deus grego, então só podia ser os amigos dela.
E	Hum. Entendi. E assim, no quadrinho, teve alguma coisa, o que te ajudou a descobrir que deus grego era... que significava isso? Teve alguma coisa que a Mônica falou, ou teve alguma imagem.
P	Não, é porque eu já sei mesmo o que é.
E	Hurum. Tá certo. Então assim, se tu pudesse substituir a palavra ‘deus grego’ por outra palavra, tu substituiria por qual? No contexto da historinha.
P	Amigos.
E	Amigos? Certo. E por que os menininhos da história são deuses gregos pra Mônica? Tem alguma coisa específica?
P	Porque ela gosta de todos eles.
E	Hurum. Certo. E tu conhece algum deus grego?
P	Não.
E	Não?
P	De nome, não.
E	Hurum. Tá certo. E mais uma coisa. É... a Mônica, quando viu os meninos, tinha alguma reação?
P	Sim, ela... ela olhava diferente pra eles porque ela gostava deles.
E	Do que ela gostava deles?

P	É... porque eles eram bonitos e ela sentia uma paixão por eles.
E	Mas bonitos como? O que é que... por que que eles eram bonitos?
P	Não sei.
E	Não? Tá, então só recapitulando, como é que tu definiria 'deus grego' na historinha? Levando em consideração tudo isso?
P	Como assim?
E	Se tu pudesse definir 'deus grego', como é que tu definiria 'deus grego' na historinha pra Mônica? Se tu quiser, tu pode ler de novo, não tem problema, procurar alguma palavra...
P	Pode ser duas palavras?
E	Pode.
P	Eu colocaria aqui 'amigos bonitos' ou 'futuros namorados'.
E	Hurum. Perfeito.

P505

E	Qual é seu nome?
P	P505.
E	Tem quantos anos, P505?
P	Dez.
E	P505, tu gosta de ler?
P	Mais ou menos.
E	Hum, o que tu gosta de ler?
P	Qualquer coisa.
E	Qual foi a última coisa que tu leu?
P	Sonho de uma noite de verão, só que eu não me lembro muito bem dele.
E	Tu gosta de ler quadrinhos?
P	Hurum.
E	Qual é o teu quadrinho favorito?
P	Turma da Mônica.
E	O que tu conhece da Turma da Mônica?
P	XXX uma pergunta mais fácil.
E	Hum. Deixa eu ver. Quem é o teu personagem favorito da Turma da Mônica?
P	A Mônica.
E	Por quê?
P	Porque ela é brava.
E	E tu conhece outros personagens?
P	O Cebolinha, o Cascão, a Magali, e só, esqueci o resto.
E	Beleza... Pois hoje eu trouxe um quadrinho pra tu ler. Tu já leu esse, <i>Monicão e o Ciumento</i> ?
P	Não.
E	Então assim, eu queria que tu lesse, com calma, sem pressa, e queria que tu circulasse qualquer palavrinha ou expressão que tu não entende, tá certo?
P	XXX
E	Na verdade, você que sabe. Podemos?

P	Hurum.
E	Você gostou da história?
P	Hurum.
E	O que tu entendeu dela, mais ou menos?
P	Que o cachorro dela tem ciúmes de todos os meninos que ela falava por conta que ele gostava muito dela.
E	Hurum. Deixa eu te fazer outras perguntas também. Primeiro eu queria que tu lesse de novo só esse quadrinho aqui.
P	Fofis, nada, cão das trevas, você afugentou todos os deuses gregos de perto de mim.
E	Tu sabe o que significa deuses gregos?
P	Não.
E	Nenhuma ideia?
P	Não.
E	Por que tu acha que a Mônica falou isso? Ela tava falando de quem?
P	Dos meninos.
E	Hum. E por que tu acha que os meninos são deuses gregos? Por que que ela falou isso?
P	Não sei.
E	Não? Não tem nada na tirinha... no quadrinho todinho, nenhuma palavra que... que a Mônica fala, nenhuma imagem que te ajude a descobrir o que significa deus grego?
P	Não.
E	Se tu quiser dar outra olhadinha no quadrinho não tem problema.
P	Não.
E	Não? Hum, tu conhece algum deus grego?
P	Não.
E	Também não? Certo. Mas por que que ela fala que o Monicão afas... afugentou os deuses gregos?
P	Porque ele afastou por conta que ele tinha ciúmes.
E	Mas quem são esses deuses gregos?
P	Os meninos.
E	Hum, mas porque a Mônica chamou os meninos de deuses gregos?
P	Porque ela gostava deles.
E	Mas só por isso?
P	Não sei.

E	Se tu olhar nas outras tirinhas, será que a reação que a Mônica tem quando ela vê os meninos te ajuda?
P	Ajuda sim.
E	Pronto. Pois pensa na reação que ela teve quando viu os meninos.
P	Uma reação muito grande porque ela gostava deles.
E	Hum, então se tu pudesse me dar uma definição de deus grego, como é que tu faria?
P	Não sei.
E	Não? Será que a Mônica, ela fala alguma coisa no quadrinho que te faz entender o que significa deus grego pra ela?
P	Hu-hum.
E	Também não? Pronto, era só isso.

P605

E	Bom, eu quero só te fazer umas perguntas, tá? É sobre teus hábitos de leitura. Tu gosta de ler?
P	Gosto, mas depende do livro.
E	Hurum. O que tu normalmente gosta de ler?
P	Eu gosto normalmente de ler livros que contam biografias, que contam sobre comedia, histórias, como Diário de um Banana.
E	Legal, e gibis tu também lê?
P	Leio, mas muito poucos... muito poucos... eu não vivo lendo gibis.
E	Entendi. Esqueci teu nome.
P	P605.
E	E tu tem quantos anos mesmo?
P	Eu tenho dez, dez anos .
E	Beleza. Tu conhece o Zé Carioca?
P	Não, não conheço.
E	Bom, porque é um gibi do Zé Carioca, é o <i>Surge o Supergalo</i> , tá?
P	Walt Disney.
E	Isso. Aí é bem simples, pode segurar o lápis, eu gostaria que você lesse a história, com calma, no seu tempo, tá? E qualquer palavra ou qualquer expressão que tu não entenda, eu queria que tu circulasse, pode ser?
P	Okay.
E	Pode ficar à vontade.
P	Pronto.
E	Tem mais. É só virar a página.
P	Pronto.
E	Pronto? Gostou da história?
P	Sim.
E	Tu podia me contar o que tu entendeu dela, mais ou menos?
P	Bom, pelo que eu entendi, é que extraterrestres chegaram na terra, o galo pegou o... como é que se chama... ele achou que tinha poderes, só que não tinha, e os extraterrestres tentaram dizer que... queria que aquilo causasse poderes nele, só que não causou, só

	causou euforia, pelo o que os extraterrestres disseram. Aí no final três pessoas quiseram se internar porque não acreditavam no que estavam vendo e ele continuou achando que era um super-herói.
E	Ótimo. Tenho mais umas perguntinhas pra fazer, mas primeiro, eu queria que tu lesse pra mim de novo só essa tirinha daqui.
P	Esta ou esta inteira?
E	Só essa daqui. Essa pequenininha.
P	Li.
E	Pronto? Tu sabe o que significa pau-velho?
P	Não. Não sei.
E	Hurum. Mas tu tem alguma ideia do que seja, assim, baseado em alguma imagem ou que outro personagem tenha falado na história.
P	Bom, pelo que eu entendi, eles acham que este... ele não presta, esse disco voador, como eles estão dizendo aqui, eles acham que não presta, por isso que eles chamaram de pau-velho.
E	Certo.
P	Assim, uma sucata, vamos dizer.
E	Entendi. Então, além disso, tem outra coisa que algum personagem falou no texto que te faz entender que pau-velho é sucata?
P	Não.
E	Em nenhum momento...
P	Pra mim, eles queriam vender este material pra ganhar um dinheiro, mas depois eles olharam e não ia dar dinheiro.
E	Então assim, se eu pedisse pra tu substituir a palavra... a expressão 'pau-velho' por outra palavra ou frase, como é que tu trocaria?
P	Sucata, eu trocaria por isso porque pra mim tem o mesmo sentido.
E	Hurum. Ótimo. E fora da historinha, tu conhece outro... outra coisa que seja um pau-velho?
P	Não.
E	Assim, na escola, em casa, na rua?
P	Não. Não, eu fui conhecer isso agora, que eu não sabia.
E	Perfeito. Ótimo, ótimo.

ANEXO A – TEXTO A

Mônica em MONICÃO e o CIUMÃO











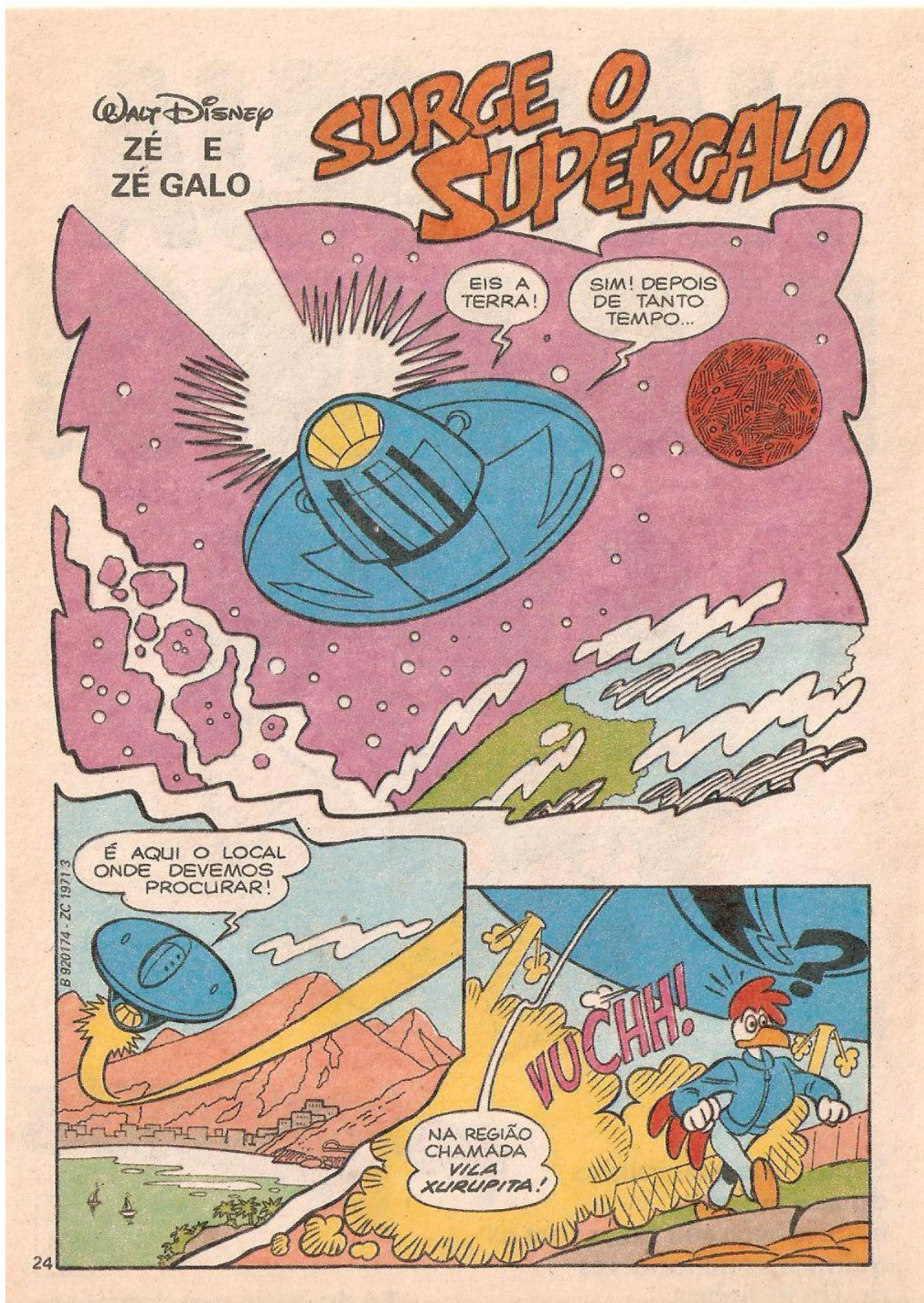


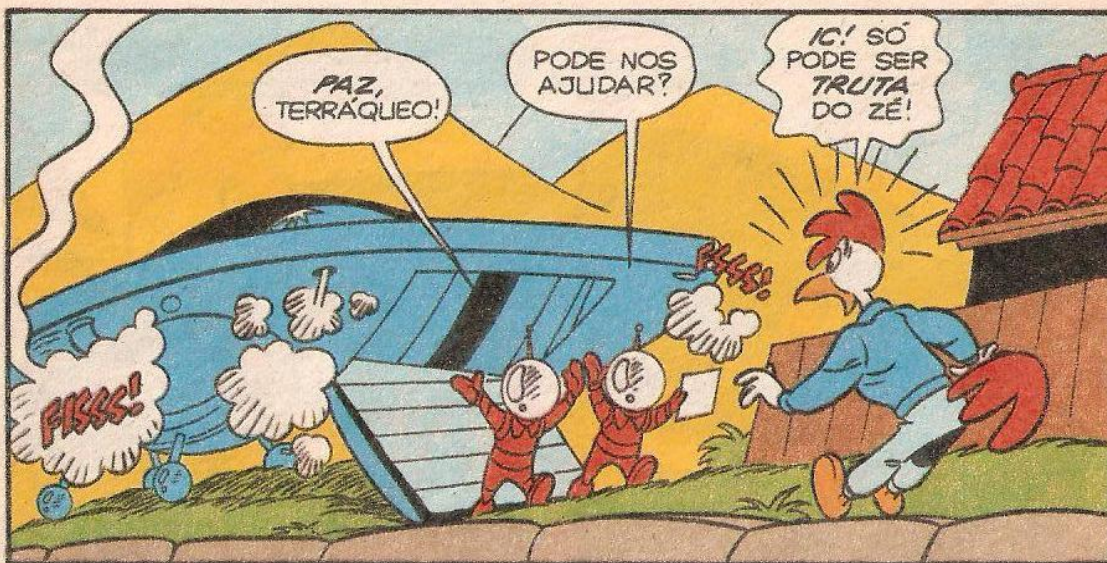






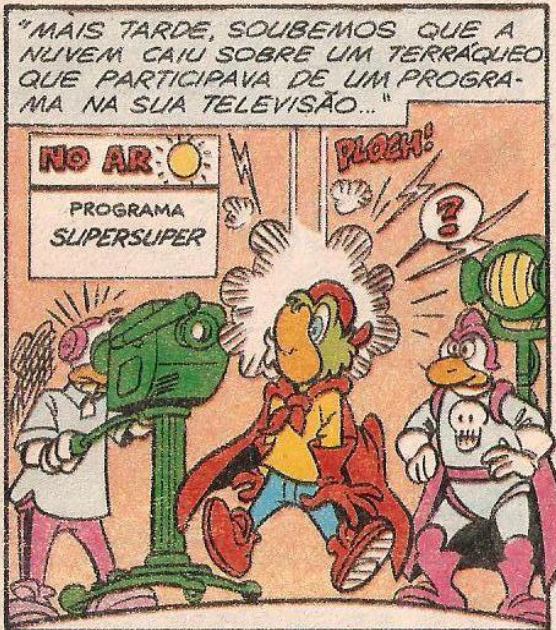
ANEXO B – TEXTO B







* MAIS PRECISAMENTE NA EDIÇÃO 499, REPUBLICADA NO ANOS DE OURO ZÉ CARIOCA - VOLUME 1.



"MAIS TARDE, SOUBEMOS QUE A NUVEM CAIU SOBRE UM TERRÁQUEO QUE PARTICIPAVA DE UM PROGRAMA NA SUA TELEVISÃO..."



"... FAZENDO COM QUE ELE GANHASSE PODERES INCRÍVEIS... POR ALGUM TEMPO!"

TCHAM! TCHAM!



SUPERPODERES, HEIN? A ROSINHA TINHA MESMO ME CONTADO ESSE LANCE!

TROUXEMOS ESTE GERADOR DE CARGA MAGNÉTICA...

BZAT! BZAT!



...POIS QUEREMOS VER SE O MESMO EFEITO VOLTA A ACONTECER!



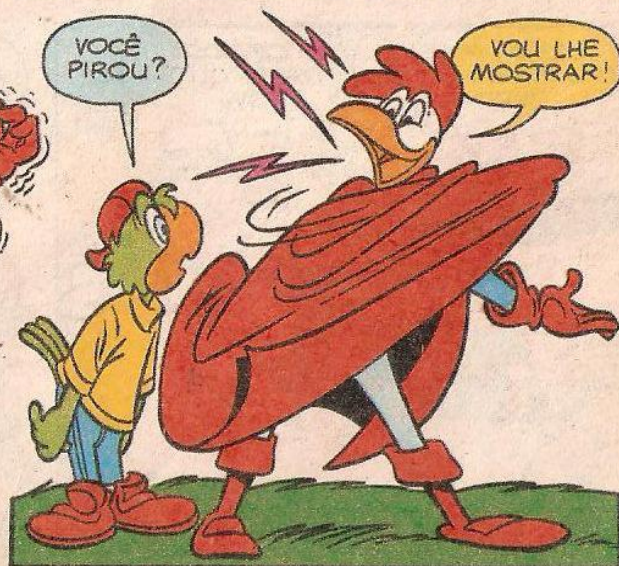
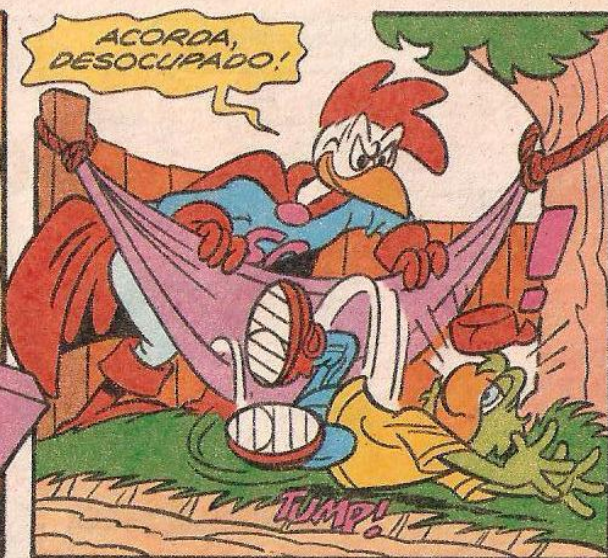
XI! SÃO PUXADORES DE CARRO!

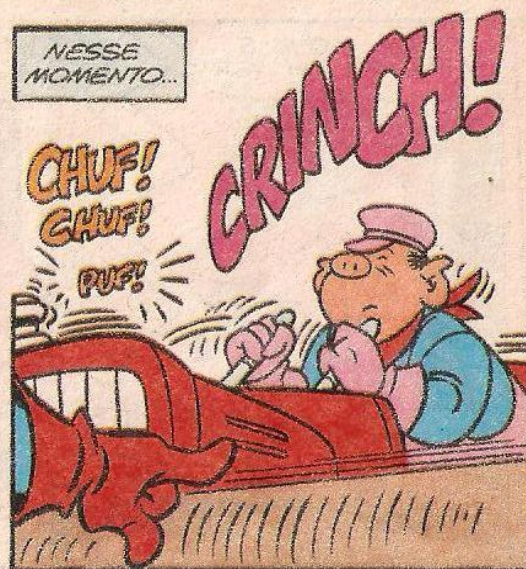
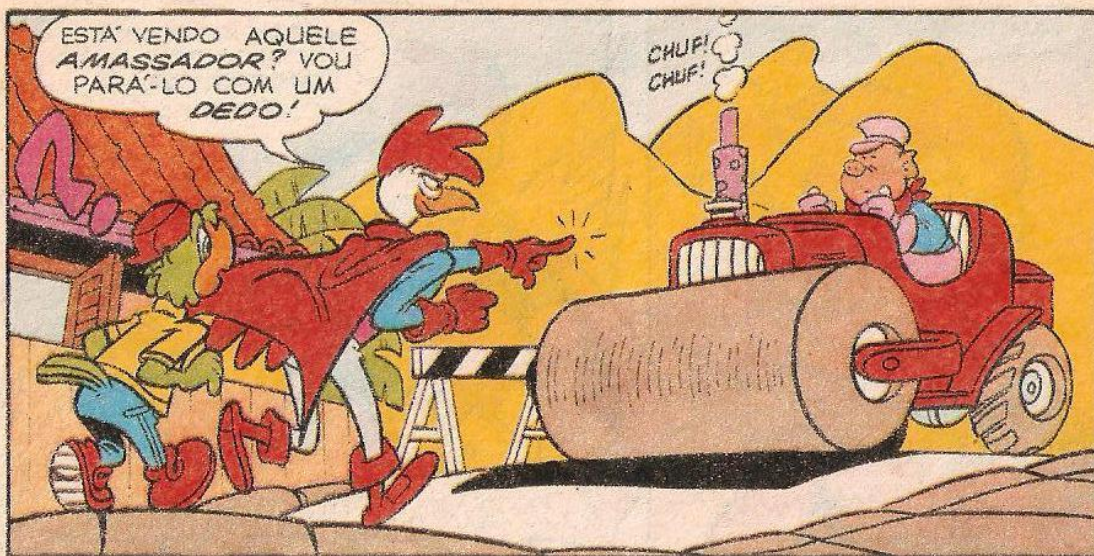
NOSSA NAVE!

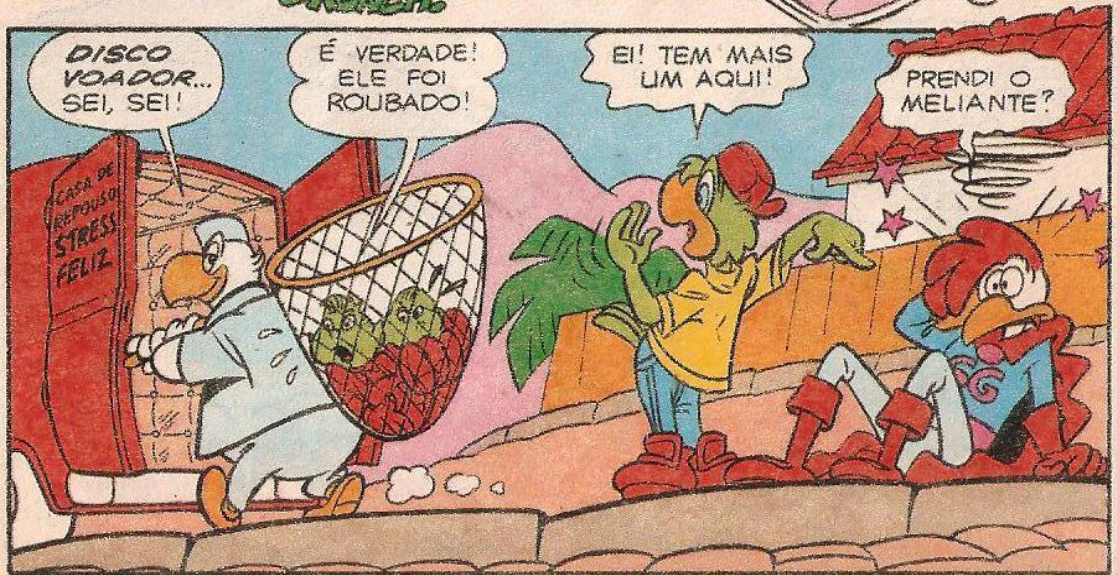
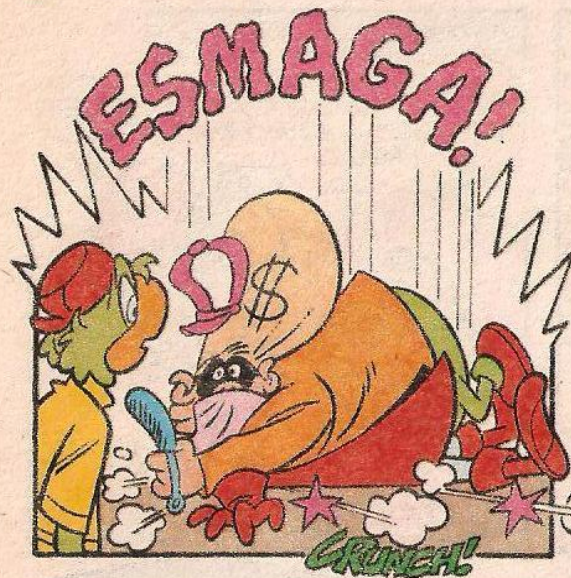
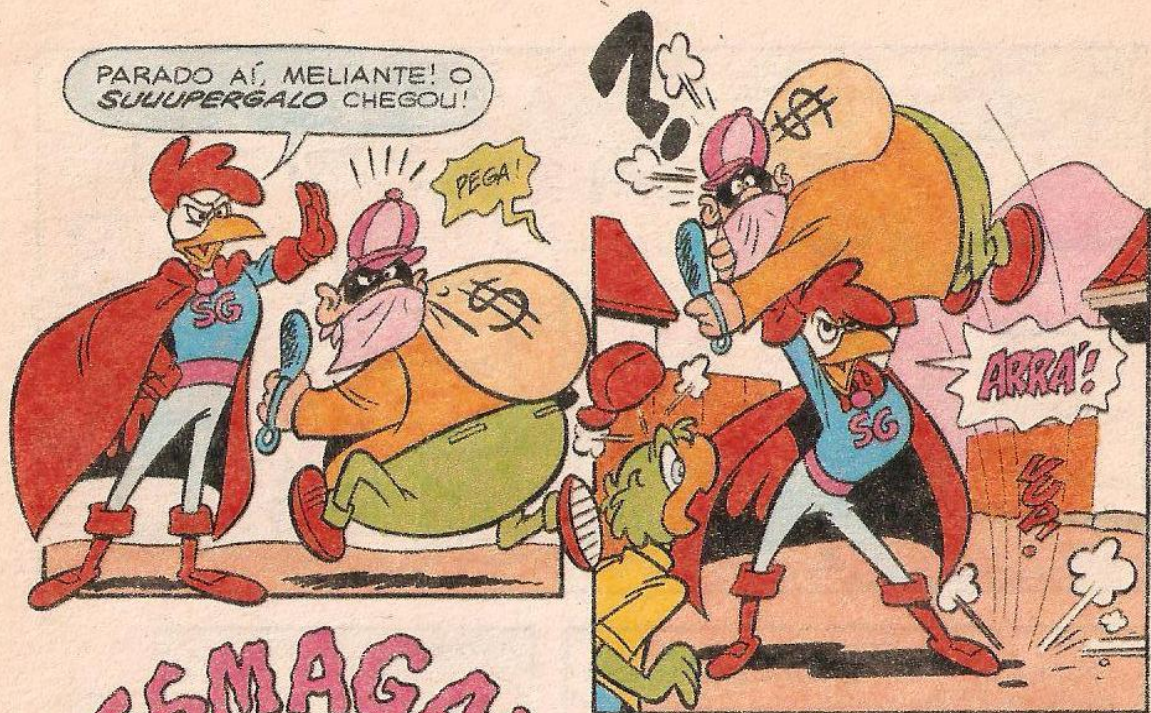
VIU? É FÁCIL DE MANEJAR!

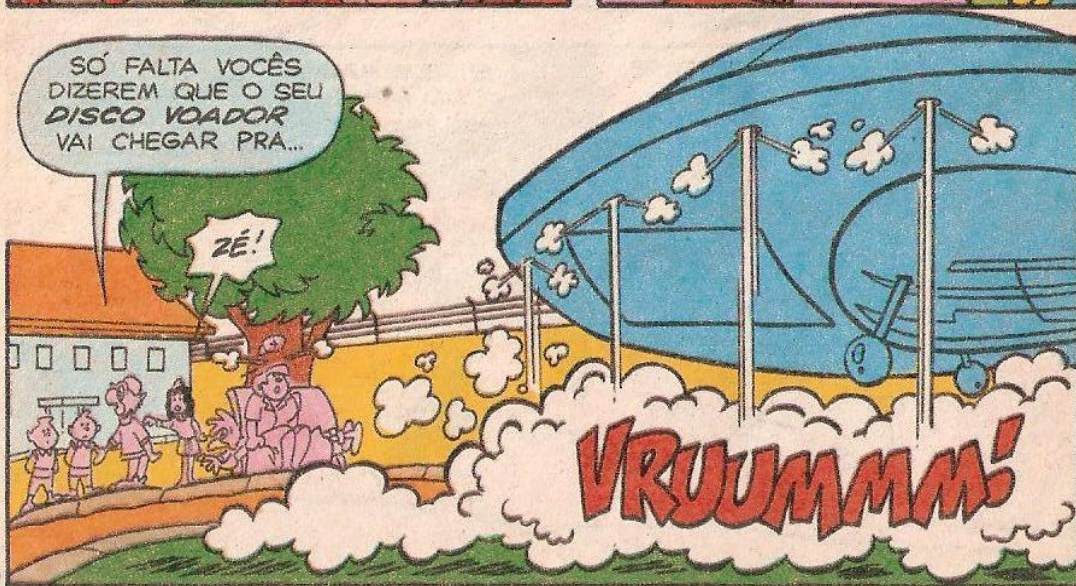
TAMBÉM, TEM CÂMBIO AUTOMÁTICO!





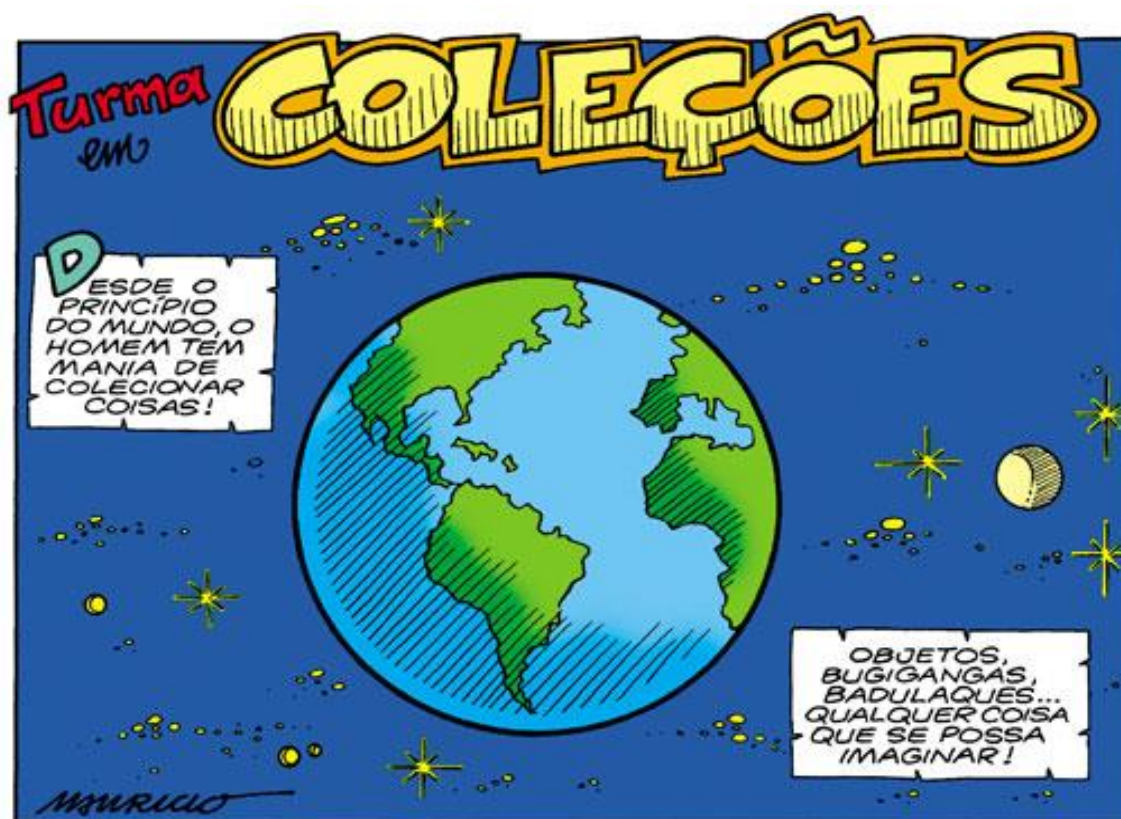








ANEXO C – TEXTO C













ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Compreensão de expressões idiomáticas do 1º ao 5º ano escolar:
uma análise referencial

Pesquisador: José William da Silva Netto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07309119.8.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.284.065

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese de doutorado submetido ao Programa de Pós-graduação em Linguística e caracterizado como uma pesquisa qualitativa. Os participantes serão divididos conforme os anos escolares, do 1º ao 5º anos, para se testar sua compreensão sobre expressões idiomáticas. Inicialmente, será realizado levantamento dos textos provenientes de duas fontes: livros didáticos adotados pelas escolas, e textos autênticos encontrados nos meios de comunicação, como postagens de Facebook, tirinhas, etc. Os critérios de seleção de texto estão centrados, em uma perspectiva da linguística textual, na quantidade de pistas textuais, como as expressões referenciais, que estes dispõem para auxiliarem o leitor a atribuir sentido às expressões idiomáticas. Uma vez escolhidos os textos, será realizado teste de compreensão, no qual os participantes lerão os textos e responderão perguntas, com o intuito de se analisar sua compreensão. Participarão desta pesquisa cerca de 30 crianças pertencentes às séries escolares do 1º ao 5º ano do Colégio da Polícia Militar do Ceará Coronel Edgard Facó. Para análise dos dados, o pesquisador principal adotará o Sistema de Classificação para a Compreensão de Expressão Idiomática proposto por Nippold e Martin (1989), de cunho interpretativista. Os dados serão analisados com vistas a identificar se os participantes, classificados por grupos de idades distintas, conseguem compreender os sentidos idiomáticos e construir os referentes das expressões idiomáticas.

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Analisar o processo de compreensão de expressões idiomáticas de crianças do 1º ao 5º ano escolar.

Específicos: Averiguar a partir de quando crianças compreendidas nas séries do 1º ao 5º ano escolar compreendem estruturas idiomáticas; Investigar como as crianças recategorizam os referentes das expressões idiomáticas, ao relacioná-las com as âncoras do texto; Identificar como o grau de composicionalidade das expressões idiomáticas se apresenta como fator facilitador ou agravante para a sua compreensão em um contexto rico em pistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa apresenta risco mínimo como desconforto para participação da atividade. O pesquisador garante respeitar os princípios de autonomia do participante e sigilo de informações.

Benefícios: Compreensão sobre as estratégias de compreensão que as crianças utilizam ao tentarem compreender uma expressão idiomática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante. Objeto de pesquisa está bem descrito e os objetivos são claros e pertinentes. Metodologia com adequado detalhamento dos participantes, instrumentos e procedimento de coleta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1269747.pdf	08/04/2019 15:43:57		Aceito
Cronograma	Cronograma.PDF	08/04/2019 15:43:25	José William da Silva Netto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Comite.doc	18/03/2019 17:25:23	José William da Silva Netto	Aceito
Investigador	Projeto_Comite.doc	18/03/2019 17:25:23	José William da Silva Netto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.docx	18/03/2019 17:24:49	José William da Silva Netto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.docx	18/03/2019 17:24:18	José William da Silva Netto	Aceito
Outros	Lattes.pdf	29/01/2019 19:34:58	José William da Silva Netto	Aceito
Orçamento	orcamento.PDF	29/01/2019 19:34:22	José William da Silva Netto	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.PDF	29/01/2019 19:33:18	José William da Silva Netto	Aceito
Outros	Anuencia_instituicao_coparticipante.PDF	17/01/2019 20:53:41	José William da Silva Netto	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao.PDF	17/01/2019 20:49:41	José William da Silva Netto	Aceito
Outros	Carta_ao_CEP.PDF	17/01/2019 20:47:29	José William da Silva Netto	Aceito
Outros	Anuencia_PPGL.PDF	17/01/2019 20:44:38	José William da Silva Netto	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_Pesquisador.PDF	17/01/2019 20:34:47	José William da Silva Netto	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_da_orientador.PDF	17/01/2019 20:34:19	José William da Silva Netto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 25 de Abril de 2019.