

COMPREENSÃO IDIOMÁTICA MEDIADA COM RECURSOS IMAGÉTICOS: O PAPEL DAS REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS

José William da SILVA NETTO*

- RESUMO: Este trabalho sugere uma articulação teórica entre a compreensão de expressões idiomáticas (doravante EI), na perspectiva composicional de Glucksberg (1993), Cacciari e Levorato (1998), Vega-Moreno (2003), Gibbs e Colston (2007), dentre outros, e as representações conceituais da Gramática do *Design* Visual (doravante GDV), quais sejam, os processos classificatório, simbólico e analítico, de Kress e Van Leeuwen (2006). Adotam-se o ponto de vista pragmático e a noção de *contexto*, de Koch e Travaglia (2015) e Koch (2016), para melhor acomodar as apreciações acerca dos textos multimodais elencados, como as charges, os quadrinhos e os anúncios publicitários. A análise revelou que as representações conceituais, vistas desde a disposição das personagens no enquadramento, os valores socioculturais suscitados pelos atributos simbólicos, a mobilização de conhecimentos prévios e a percepção dos referentes textuais, para citar alguns, desempenham um papel crucial como estratégia de compreensão idiomática. Com efeito, este ensaio visa a expandir o escopo das investigações sobre EI para as análises de textos multimodais e, em uma esfera pedagógica, instruir investigações, tanto sobre os materiais didáticos em língua estrangeira e materna, como também objetiva auxiliar os professores de língua quanto às modalidades mais contextualizadas de ensinar as EI em sala de aula.
- PALAVRAS-CHAVE: Expressões idiomáticas; compreensão de expressões idiomáticas; abordagem composicional; gramática do *design* visual; representações conceituais.

Introdução

Esta investigação, derivada de nossa tese de doutoramento, expressa outras visões acerca do fenômeno da compreensão idiomática em textos autênticos, ao propor uma interseção teórica dos estudos sobre Fraseologia – com ênfase em expressões idiomáticas (doravante EI) – e a respeito da Gramática do *Design* Visual (doravante GDV). Iniciamos desde a perspectiva da Linguística Textual (doravante LT), na qual todos os elementos pertencentes ao texto, incluindo as EI, formam uma rede interconectada de sentido. Em tais circunstâncias, admitimos que a compreensão idiomática é dada *durante* o ato

* Universidade Federal do Ceará (UFC). Casa de Cultura Britânica. Centro de Humanidades. Fortaleza – CE – Brasil. williamnettoo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0892-9933>.

da leitura, assente no emprego de inúmeras estratégias, desde o estabelecimento de analogias, a criação de conexões fonológicas, a tradução entre EI na língua estrangeira (de agora em diante LE) e na língua materna (de ora em diante LM), a assimilação de aspectos gramaticais (WRAY; BELL; JONES, 2016), até o reconhecimento das associações entre os elementos textuais com suporte em pistas referenciais, a utilização de conhecimentos prévios e a percepção dos recursos visuais dispostos no texto (SILVA NETTO, 2020), para citar alguns.

Sustentamos nossa pesquisa em dois pilares – os estudos composicionais em Glucksberg (1993), Gibbs (1993), Cacciari e Levorato (1998), Titone e Connine (1999), Vega-Moreno (2003), Gibbs e Colston (2007) e Vulchanova, Vulchanov e Stankova (2011) – com amparo nos quais assumimos a ideia de que os elementos constituintes de uma estrutura idiomática desempenham papel fundamental para a compreensão do sentido geral – e nas representações conceituais descritas na GDV em Kress e Van Leeuwen (2006), Fernandes (2009), Biasi-Rodrigues e Nobre (2010), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) e Araújo, Parente e Araújo (2019) a respeito dos processos classificatório, analítico e simbólico. Destarte, objetivamos situar a análise dos elementos visuais do texto como uma estratégia de compreensão idiomática, na qual a mobilização de conhecimentos prévios do leitor, a percepção dos referentes textuais, a disposição das personagens no enquadramento, os valores socioculturais suscitados pelos atributos simbólicos, entre outros, cumprem um papel crucial para a compreensão das EI.

Na mesma nota, a interface pretendida dialoga e possui desdobramentos com as variadas esferas do ensino-aprendizagem de LE e LM, seja na elaboração e na avaliação de materiais didáticos, isto é, na análise da maneira como o livro didático mostra e manipula as EI, como na conscientização dos professores acerca das formas mais contextualizadas de abordar esse conteúdo em sala de aula.

A relação entre contexto e “composicionalidade”

O percurso histórico das pesquisas sobre a compreensão idiomática à luz da Psicolinguística, tanto no âmbito de LE como de LM, revela uma quantidade multifacetada de *designs* metodológicos para a coleta de dados, cujos instrumentos de pesquisa expressam as EI, tanto de maneira descontextualizada (SWINNEY; CUTLER, 1979; GIBBS, 1987; NIPPOLD; MARTIN, 1989; CACCIARI; LEVORATO, 1989; LEVORATO; CACCIARI, 1992, 1999; CAIN; TOWSE; KNIGHT, 2009; VULCHANOVA; VULCHANOV; STANKOVA, 2011; SIQUEIRA *et al.*, 2017; SIQUEIRA; MARQUES, 2018), quanto inscritas em um texto pré-fabricado (ACKERMAN, 1982; GIBBS, 1987; NIPPOLD; MARTIN, 1989; CACCIARI; LEVORATO, 1989; LEVORATO; CACCIARI, 1992, 1999; NIPPOLD; RUDZINSKI, 1993; CAIN; TOWSE; KNIGHT, 2009). Observemos a Fig. 1, cuja expressão *quebrar o gelo* está inserida em textos que condicionam a leitura para uma interpretação literal ou idiomática, seguida de questões de múltipla escolha.

Figura 1 – Exemplo de textos pré-fabricados

Appendix C. Example of a Literal context and of a multiple-choice task (Experiments 2 and 3)

It was winter vacation and Katy was with her parents at a hotel in the mountains. Her mommy told her to go out and to make friends with other children. Katy went skating on a frozen lake and she played with other children. Katy came back to the hotel, and she told her mother that she broke the ice. What does “Katy broke the ice” mean?

Multiple-choice task:

Idiomatic: She made friends with other children.

Literal: She broke a piece of ice.

Associate: She enjoyed herself very much.

Appendix B. Example of an Idiomatic context and of a multiple-choice task (Experiments 2 and 3)

It was winter and Paul moved house and went to a new school. His mommy told him to make friends with his new class-mates. When he arrived at school, Paul lent his crayons to one of his classmates. Paul broke the ice. What does “Paul broke the ice” mean?

Multiple-choice task:

Idiomatic: He made friends with a class-mate.

Literal: He broke a piece of ice.

Associate: He told his mother everything.

Fonte: Levorato, Nesi e Cacciari (2004, p. 313).¹

Pelo caráter textual adotado para o estudo sob comentário, no qual as relações de sentido dispostas em textos autênticos são estabelecidas *no e pelo* ato de leitura, assumimos uma visão de contexto que difere dos textos pré-fabricados, orquestrados para fins de teste de compreensão, tal como na Fig. 1. Ancoramo-nos, com efeito, na perspectiva da LT (KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH; TRAVAGLIA, 2015), cujo conceito de *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).

Dentre os fatores que perpassam a elaboração contextual, salientamos o *linguístico*, cujos elementos “[...] 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.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 71) e o *de mundo* ou *enciclopédico*, definido como o conhecimento “[...] armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do

¹ Tradução nossa: Apêndice C. Exemplo de um contexto literal e de uma tarefa de múltipla escolha (Experimentos 2 e 3). Eram férias de inverno e Katy estava com seus pais em um hotel nas montanhas. Sua mãe lhe disse para sair e fazer amizade com outras crianças. Katy foi patinar em um lago congelado e ela brincou com outras crianças. Katy voltou para o hotel e contou para sua mãe que ela quebrou o gelo. O que “Katy quebrou o gelo” significa? Tarefa de múltipla escolha: Idiômático: Ela fez amizade com outras crianças. Literal: Ela quebrou um pedaço de gelo. Associada: Ela se divertiu muito.

Apêndice B. Exemplo de um contexto idiomático e de uma tarefa de múltipla escolha (Experimentos 2 e 3). Era inverno e Paul mudou de casa e foi para uma nova escola. Sua mãe lhe disse para fazer amizade com seus novos amigos de sala. Quando ele chegou à escola, Paul emprestou seus lápis de cera a um de seus colegas de sala. Paul quebrou o gelo. O que “Paul quebrou o gelo” significa? Tarefa de múltipla escolha: Idiômático: Ele fez amizade com um colega de classe. Literal: Ele quebrou um pedaço de gelo. Associada: Ele contou tudo para sua mãe.

tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência).” (KOCH, 2016, p. 32). Inscritos nessa perspectiva pragmática, ou seja, “[...] como lugar de *extensões referenciais* ou *função dos conhecimentos compartilhados*” (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 176, grifo da autora), os estudos das EI possuem laços estreitos com o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que o contexto, tanto em LE como em LM, é o fator determinante para que os aprendizes compreendam os sentidos idiomáticos e as funções comunicativas subjacentes (ETTINGER, 2008; NOGUEIRA, 2008; FONSECA, 2017; ROZENFELD, 2019).

Figura 2 – *EI pop the question*



Fonte: Speed Bump².

A discussão a respeito da Fig. 2 é passível de ser feita tanto ancorada nos conhecimentos de mundo do leitor, quanto no ponto de vista linguístico. Conforme Cacciari e Levorato (1989) e Lima e Feltes (2013), os *frames*, oriundos de nossos conhecimentos enciclopédicos, estabelecem relações com as experiências de vida e se instauram na memória de longo prazo. Esse processo, por seu turno, permite às gerações de inferências e predições acerca das associações de sentido entre os recursos imagéticos – nos quais um casal é retratado de mãos dadas; o homem ajoelhado e a mulher com um semblante de surpresa – e a *EI pop the question*. Com amparo no prisma linguístico, em uma relação de um para um em um contexto autêntico, ressaltamos o caráter composicional da EI em discussão, o qual revela que o elemento *pop* denota *fazer uma pergunta de modo súbito*, ao passo que *the question* se refere a um *pedido de casamento* (GIBBS; NAYAK; CUTTING, 1989; CACCIARI; GLUCKSBERG, 1991; GLUCKSBERG, 1993; GIBBS, 1993; MCGLONE; GLUCKSBERG; CACCIARI, 1994; VEGA-MORENO, 2003).

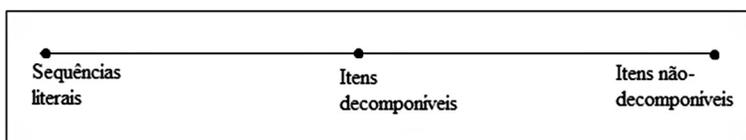
² Tradução nossa: Em seu 50º aniversário, Lee mais uma vez faz a pergunta... Carol, um, me ajuda a levantar? Aquele *pop* foi minhas costas.
Disponível em: <https://www.cartoonistgroup.com/cartoon/Speed+Bump/2011-08-26/64750>. Acesso em: 9 ago. 2022.

A compreensão idiomática vista de uma perspectiva textual, na qual os elementos verbais e não verbais em textos autênticos formam uma rede interconectada de sentidos (SILVA NETTO, 2020), dialoga diretamente com os pressupostos da *abordagem composicional* (GLUCKSBERG, 1993; CACCIARI, 1993; CACCIARI; LEVORATO, 1998; VEGA-MORENO, 2003; GIBBS; COLSTON, 2007; VULCHANOVA; VULCHANOV; STANKOVA, 2011), na qual

As expressões idiomáticas exibem um alto grau de estrutura semântica interna e o processamento literal não para quando uma expressão idiomática é encontrada durante a compreensão. Da mesma forma que os aspectos literais e figurativos da linguagem (por exemplo, a metáfora) são compreendidos, a abordagem composicional para a representação e processamento de expressões idiomáticas é baseada na noção de que os significados idiomáticos são construídos simultaneamente a partir dos significados literais das palavras e da interpretação específica destes significados dentro de um contexto particular. (TITONE; CONNINE, 1999, p. 1661, tradução nossa)³.

Em outros termos, a abordagem adotada para este estudo assume a intenção de que os sentidos idiomáticos, em sua maioria, são motivados por diversos fatores, como os metafóricos (GIBBS, 1993; CACCIARI, 1993; CACCIARI; GLUCKSBERG, 1995; GIBBS *et al.*, 1997; ROCHA, 2013), e que os elementos das EI denotam variados níveis de saliência⁴, pelos quais uma análise composicional opera. Por conseguinte, as EI compõem um grupo altamente heterogêneo de estruturas com diversos níveis de “composicionalidade” (GIBBS; NAYAK; CUTTING, 1989; CACCIARI; GLUCKSBERG, 1991; GLUCKSBERG, 1993; LEVORATO; CACCIARI, 1999; VEGA-MORENO, 2003, 2005), conforme a Fig. 3.

Figura 3 – *Continuum* de “composicionalidade”



Fonte: Silva Netto (2020, p. 43).

³ Original: “*Idiomatic expressions exhibit a high degree of internal semantic structure, and literal processing does not stop when an idiom is encountered during comprehension. Much the same way that literal and other figurative aspects of language (e.g., metaphor) are comprehended, the compositional approach to idiom representation and processing is based on the notion that idiomatic meanings are built simultaneously out of literal word meaning and the specific interpretation of these word meanings within a particular context*” (TITONE; CONNINE, 1999, p. 1661).

⁴ O termo *saliência*, segundo Gibbs (1993), diz respeito à probabilidade de uma palavra compartilhar do mesmo campo semântico de seu referente idiomático, como na EI *pop the question*, mostrada na Fig. 2.

Sobre a Fig. 3, que trata do *continuum* de “composicionalidade”, destacamos o fato de que as ocorrências de estruturas linguísticas recaem em qualquer ponto à extensão dos extremos, a saber, as sequências literais como em *escrever um e-mail* e itens não decomponíveis, ou não composicionais. A literatura especializada sobre a abordagem composicional, contudo, prevê a existência, embora muito rara, de EI não decomponíveis (GLUCKSBERG, 1993; TITONE; CONNINE, 1999; GIBBS; COLSTON, 2007; VEGA-MORENO, 2005). Acerca desse aspecto, observemos a Fig. 4.

Figura 4 – EI *bater as botas*



Fonte: Tito⁵.

A *EI bater as botas* sempre fora preconizada como uma estrutura não composicional, isto é, que seus elementos não denotam qualquer nível de saliência e, conseqüentemente, nenhum sentido é extraído com base na análise de suas partes em isolado. Estudos apontam, entretanto,

[...] que muitas expressões idiomáticas não decomponíveis, mesmo aquelas consideradas como as mais fixas ou presas como em “bater as botas”, ainda mantém um leve grau de composicionalidade. Por exemplo, pessoas acham que a expressão “bater as botas” é mais apropriada em contextos nos quais alguém morreu rapidamente, em oposição a morrer de maneira demorada, prolongada. Essa intuição é motivada pela semântica de “bater”, que alude a uma ação rápida, inesperada. Desta forma, as pessoas parecem analisar alguns aspectos do sentido das palavras, mesmo em expressões idiomáticas não composicionais ou não analisáveis. (GIBBS; COLSTON, 2007, p. 826, tradução nossa).⁶

⁵ Disponível em: <https://principitito.blogspot.com/2019/08/batendo-as-botas.html?spref=pi>. Access on: 9 ago. 2022.

⁶ Original: “[...] that many non analyzable 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 non decomposable or non analyzable idioms” (GIBBS; COLSTON, 2007, p. 826).

A perspectiva da abordagem composicional torna viável não apenas o estudo sobre EI ancorado nos níveis de saliência, mas também no papel que um contexto autêntico desempenha no processo de compreensão idiomática. Destarte, na Fig. 4, cuja tirinha descreve o diálogo entre os personagens o *neto* e a *avó*, observamos que o sentido da expressão *bater as botas* transita entre literal e idiomático, constituído com esteio nas pistas textuais empregadas. Análise sucinta dos dois primeiros quadros nos revela que a compreensão da expressão ora discutida é realizada em seu sentido literal, com procedência nas imagens – na ilustração das botas – e na fala do neto, cujo teor denota seu desconhecimento acerca do sentido idiomático da expressão. De outra vertente, ao observarmos o terceiro quadrinho, no qual o neto explica o motivo pelo qual gostaria que sua avó batesse as botas, o sentido da expressão é reconfigurado em uma estrutura idiomática, haja vista que o contexto fornece pistas passíveis de recuperação com base no conhecimento de mundo do leitor, como o fato de o personagem *tio Edibar* não gostar de sua velha mãe e esperar a sua morte, relação inferível por via da associação homófona e pejorativa entre o nome pessoal *Ana Conda* e a cobra *anaconda*. O mal-entendido observado na Fig. 4 é analisável e explicado pelo contexto, uma vez que

[...] determina a fixação do significado numa situação concreta. Essa função determinativa do contexto é muito eficaz, tanto que, inclusive, podemos errar, dependendo do nível de compreensão dos envolvidos no ato de comunicação: o interlocutor, geralmente, compreenderá corretamente o que o seu parceiro quer expressar e tentará dar um retorno (uma resposta) ao enunciado emitido pelo interlocutor utilizando uma outra expressão que combine com o contexto e o enunciado. Também pode ocorrer que apesar de ter utilizado a expressão correta a determinação contextual seja incompleta e o interlocutor não compreenda o que o seu parceiro quis dizer. Então, se produz o mal-entendido. (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 182).

Destacamos, de igual modo, a relação entre a comicidade da tirinha e a ingenuidade do neto evidenciada nos dois primeiros quadros. Argumenta-se que o período crítico para a compreensão de EI se inicia por volta dos seis a sete anos de idade (CACCIARI; LEVORATO, 1989; CACCIARI, 1993; LEVORATO, 1993; VULCHANOVA; VULCHANOV; STANKOVA, 2011), estágio no qual as crianças constroem os sentidos com base na soma de todos os elementos de qualquer sequência linguística, realizam uma análise de língua superficial e consideram exclusivamente os sentidos concretos, em oposição aos abstratos, de uma expressão (LEVORATO, 1993). Logo, o teor cômico da Fig. 4, como um reflexo direto dos períodos introdutórios da compreensão idiomática, é instaurado quando o neto confunde as reais intenções do tio Edibar acerca da morte da avó e a ação de bater as botas em seu sentido literal.

Na mesma nota, levando-se em consideração as poucas estratégias empregadas por crianças durante o período crítico de compreensão idiomática, a utilização de contextos autênticos e ricos em pistas linguísticas se faz altamente necessário, uma vez que

[...] fornece[m] informações contextuais para construção de uma hipótese acerca do sentido idiomático, auxilia[m] a procurar por informações que podem servir para definir o sentido figurado e fornece[m] o material para realização dos processos inferenciais apropriados. (LEVORATO, 1993, p. 105, tradução nossa).⁷

Reafirmamos a relevância de contextos autênticos, como as tirinhas e as charges elencadas no escopo deste artigo, para a compreensão idiomática em LE e LM nos moldes da abordagem composicional. Com efeito, múltiplas estratégias para a construção do sentido de EI são potencialmente empregadas durante o ato de leitura, como a aplicação de conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, além das percepções acerca dos recursos imagéticos do texto, cuja apreciação realizamos na seção seguinte, em consonância com as teorias da GDV sobre as representações conceituais.

Recursos imagéticos como estratégia de compreensão idiomática

A compreensão idiomática mediada com recursos visuais perpassa a noção de textos multimodais, ou seja, escritos verbais mediados por outros modos semióticos (ARAÚJO, 2011), como os gêneros quadrinho, cartum e charge. De tal modo, é lícito afirmar que as imagens que compõem os textos autênticos são elementos vitais para a compreensão das relações de sentido expressas na tessitura textual, consoante observado nas Fig. 2 e 4, nas quais os recursos visuais fornecem pistas para a compreensão das EI *pop the question* e *bater as botas*, respectivamente. De igual modo, ressaltamos, na esteira do pensamento de Cunha (2017, p. 27), o fato de que

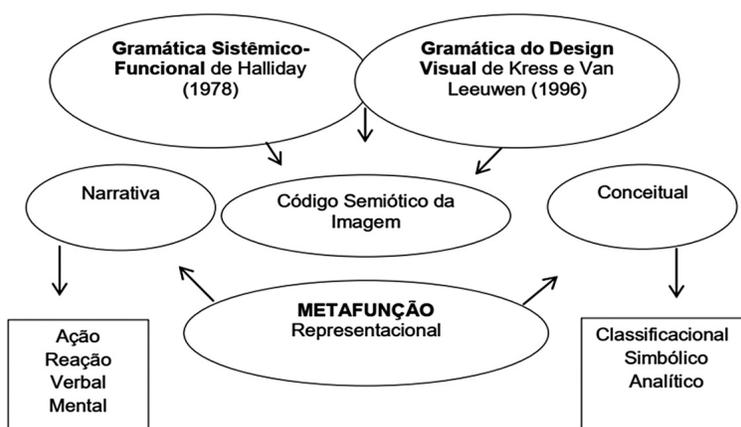
[...] o gênero multimodal qualifica-se pela utilização de vários recursos de linguagem de forma abrangente priorizando a ampliação da comunicação que funciona em um sistema de rede, cuja função corresponde à integração de modo a facilitar a comunicação interpessoal e intertextual, tornando, portanto, os textos não somente mais atrativos, mas também agregadores de sentidos e intenções que se remetem ao produtor e seu contexto sócio-histórico-cultural.

⁷ Original: “[...] provides background information for a hypothesis about the idiom’s meaning, it aids the memory search or information that could serve to define the figurative meaning, and it provides the material for the appropriate inferential processes” (LEVORATO, 1993, p. 105).

Por assim dizer, a interface pretendida dos gêneros multimodais – na óptica de Eisner (1989, 2005), Almeida (2011) e Holanda (2011) – com a compreensão idiomática situa as EI em uma esfera pragmática, na qual os fraseologismos são inscritos nos mais variados discursos em sociedade (MONTEIRO-PLANTIN, 2012) e perpassam todos os tipos de gêneros textuais (ETTINGER, 2008; SZYNDLER, 2015; TERMIGNONI; FINATTO, 2017), cuja compreensão abrange o entorno sócio-histórico e cultural do leitor. A modo de exemplificação, Curiel (2021) descreve como as imagens em charges no espanhol, aliadas às EI, ajudam a construir a compreensão textual por intermédio de conhecimentos prévios sobre a Guerra Civil Espanhola. Os quadrinhos [banda desenhada, em Portugal], como outro exemplo de texto multimodal, e consistente com Mendonça (2008), Xavier (2014, 2016) e Cani (2019), para citar alguns, denotam uma linguagem repleta de recursos semióticos, verbais e não verbais, cujas funções encerram as representações de marcas de oralidade e dos elementos narrativos (CUNHA, 2017) que, em seu turno, permitem o compartilhamento de conhecimentos, saberes, crenças e valores morais socialmente estabelecidos (SOUZA MELO; RODRIGUES, 2013). Assim, a noção de texto multimodal adotada neste ensaio satisfaz os pressupostos descritos sobre a relação entre contextos autênticos e a ideia de “composicionalidade”.

Do ponto de vista analítico, de acordo com Silva Netto (2020), a relação pragmática entre os textos multimodais e a compreensão de EI engloba a investigação de uma série de estratégias durante o ato de leitura, como o emprego de conhecimentos contextuais e enciclopédicos, a tradução entre LE e LM e a percepção de recursos imagéticos dispostos no texto, para citar alguns. Sobre a última estratégia, a compreensão idiomática mediada por imagens está ancorada nas metafunções representacionais da GDV.

Figura 5 – Elementos da metafunção representacional



Fonte: Tamanini e Costa (2021, p. 155).

As metafunções representacionais são classificadas em *narrativas*, nas quais “[...] os participantes estejam interagindo de algum modo entre si, indicando ação” (ARAÚJO; PARENTE; ARAÚJO, 2019, p. 716), cujo escopo acomoda o estudo dos processos acionais, reacionais, verbais e mentais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; FERNANDES, 2009; ALVES BARBOSA; SILVA, 2014; ALVES QUEIROZ, 2020), e em *conceituais*, em que

[...] o foco são os atributos e as identidades dos participantes. Algumas características específicas nos permitem identificar representações conceituais, quais sejam: a) disposição dos participantes em taxonomias, ou seja, grupamentos por categoria; b) apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; c) ausência de vetores; d) ausência ou menor detalhamento do pano de fundo, o que direciona o foco para os participantes e seus atributos. (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 536).

Muito embora entendamos a relevância que as representações narrativas desempenham para a compreensão de EI em textos multimodais (SILVA NETTO, 2020), trataremos exclusivamente das três representações conceituais elencadas na Fig. 5, nomeadamente, processos “*classificacionais*”, ou *classificatórios*, *analíticos* e *simbólicos*, no intercruzamento com a compreensão idiomática.

A primeira subclassificação das representações conceituais sobre a qual tratamos, o processo classificatório, representa os participantes de maneira relativamente simétrica, destacando suas características em comum (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011), pertencentes à mesma classe, ordem ou categoria (ALMEIDA, 2006) e desempenhando a função de subordinado – características comuns – em relação a outro participante superordenado – categoria maior (TAMANINI-ADAMES, 2011; FERNANDES; ALMEIDA; SILVEIRA, 2019; LENDL, 2019). Além disso, a depender da maneira como os participantes são distribuídos no enquadramento, o processo classificatório é subdividido em relações fechadas (*covert taxonomies*) e abertas (*overt taxonomies*). Ao passo que as *relações abertas* “[...] apresentam os participantes relacionados por estruturas em árvore, nas quais existe um elemento supraordenado e elementos subordinados que são estruturados em apenas um, ou vários níveis” (SOUSA ROCHA, 2016, p. 32), as *relações fechadas*, foco deste ensaio, são

[...] visualmente realizada[s] por uma composição simétrica. Os subordinados são colocados à mesma distância uns dos outros, tendo o mesmo tamanho e a mesma orientação em relação aos eixos horizontal e vertical. Para perceber a natureza estável e atemporal da classificação, os participantes são frequentemente mostrados de uma forma mais ou menos objetiva e descontextualizada. O fundo é simples e neutro. A profundidade está reduzida ou ausente. O ângulo é frontal e objetivo. E

frequentemente há palavras dentro do espaço da imagem. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79, tradução nossa).⁸

A fim de que discorramos acerca da maneira como os processos classificatórios contribuem para a compreensão idiomática, analisemos a Fig. 6, retirada do quadrinho da *Turma da Mônica*, intitulado *Coleções* e cuja composição acomoda a EI *amores platônicos*.

Figura 6 – *EI amores platônicos*



Fonte: Sousa⁹.

A título de contextualização, a Fig. 6 pertence a uma história em quadrinho cujo tema versa sobre as coleções das personagens da *Turma da Mônica*, composição que mostra Mônica e sua respectiva coleção, a saber, *amores platônicos*. Assim, a análise do processo classificatório dessa figura está assente no enquadramento no qual os personagens Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho estão representados e como essa organização serve como pista textual para a compreensão da EI em discussão. Argumentamos que, com base na disposição na qual os meninos são arranjados, ou seja, de maneira simétrica, na mesma distância uns dos outros e destacados por um fundo simples e neutro, esse processo classificatório configura uma relação fechada, na qual esses personagens estão vinculados à mesma classe, ordem ou categoria subordinada. A estratégia de compreensão idiomática evidenciada com suporte na Fig. 6 decorre, por conseguinte, da identificação da relação associativa entre os elementos subordinados e superordenados, isto é, no reconhecimento de que os personagens Reinaldinho, Fabinho e Bernardinho integram o conceito, ou referente textual¹⁰, de *amores platônicos*. Na

⁸ Original: “[...] visually realized by a symmetrical composition. The Subordinates are placed at equal distance from each other, given the same size and the same orientation towards the horizontal and vertical axes. To realize the stable, timeless nature of the classification, the participants are often shown in a more or less objective, decontextualized way. The background is plain and neutral. Depth is reduced or absent. The angle is frontal and objective. And frequently there are words inside the picture space” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79).

⁹ Disponível em: https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Reinaldinho?file=Amores_Plat%C3%B4nicos_Cole%C3%A7%C3%A3o_M%C3%B4nica_1_Panini_pg_38.png. Acesso em: 9 ago. 2022.

¹⁰ A noção de referente textual adotada para este trabalho deriva da LT, na qual o termo *referenciação* “[...] é um processo discursivo e que os referentes são objetos-de-discurso, não lhes cabendo um estatuto ontológico apriorístico” (KOCH;

mesma nota, e por meio de procedimentos inferenciais, bem como de uma leitura composicional, é verdadeiro afirmarmos que: (i) o elemento mais saliente dessa EI é o termo *amor*, pois informa o sentido global da expressão – fato esse chancelado tanto pela feição da personagem Mônica, como também pela representação de um coração no enquadramento da figura, e (ii) o referente textual da EI *amores platônicos* está ancorado nos meninos como elementos subordinados.

Em contrapartida, embora enfatizemos que o processo classificatório descrito é de fundamental importância para compreensão idiomática, faz-se necessário o emprego de outras análises visuais para que recuperemos o sentido completo da expressão na Fig. 6, como no processo reacional da não correspondência de olhar entre os meninos e Mônica – os fenômenos e o reator, respectivamente – ratificando, assim, o sentido da EI *amores platônicos*, cuja definição é conferida em termos de *amores inalcançáveis* ou *impossíveis*.

Figura 7 – EI *more than meets the eye*



Fonte: Organização das Nações Unidas (2021).

A segunda subclassificação das representações conceituais, os processos analíticos, tem por objetivo representar “[...] determinados elementos na imagem com foco em suas partes ou em seu todo [como forma de refletir] os objetivos de quem constrói o texto e produz[ir] determinados efeitos naqueles que consomem esse texto” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 538), além de “[...] não possuir vetores (processos narrativos) nem uma simetria composicional e/ou uma estrutura arbórea (processo classificacional)” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 89, tradução nossa)¹¹. Assim

MARCUSCHI, 1998, p. 175, grifo do autor) e “[...] salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes de um texto”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 27).

¹¹ Original: “[...] there is neither a vector (narrative process) nor compositional symmetry and/or a tree structure (classificational process)” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 89).

sendo, a relação expressa nos processos analíticos toma por base uma estrutura parte/todo, na qual se confere o termo *portador* para o elemento representado e a dicção *atributo possessivo* para cada uma das partes que o compõem (TAMANINI-ADAMES, 2011; ALVES BARBOSA; SILVA, 2014; LENDL, 2019).

A Fig. 7, um dos muitos cartões postais produzidos pela Organização das Nações Unidas com a finalidade de tratar sobre assuntos vinculados a discriminação racial, fomenta a discussão sobre como os processos analíticos atuam como ferramenta de compreensão idiomática. Em sua composição, evidenciam-se elementos visuais – a imagem de um homem negro com um fundo simples, centralizado e em distância social do leitor – e textos verbais – a pergunta de múltipla escolha *O que você vê? Um médico, um taxista ou um ativista de direitos humanos* e a *EI more than meets the eye*. Nesse exemplo, a maneira como o homem fora retratado exprime um valor mais emotivo do que representacional, na medida em que o seu olhar “[...] dirige-se aos leitores e assim estabelece uma relação imaginária com eles, enquanto as imagens analíticas mais esquemáticas propõem o escrutínio impessoal e imparcial.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 89, tradução nossa)¹². Assim sendo, por se tratar de uma campanha de conscientização contra o racismo, o enquadramento expresso pelo cartão postal, como informal e convidativo aos leitores, é justificado.

Na mesma nota, a descrição dos processos analíticos embasados no portador – o homem negro – e nos seus atributos possessivos, se constitui como a maneira de alcançar não apenas os objetivos comunicativos pretendidos com a campanha contra o racismo, mas também como meio de compreender a relação entre o texto verbal e o não verbal. Sobre os atributos possessivos dispostos na Fig. 7, ressaltamos a cor da pele, negra, o tom dos olhos, o cabelo rastafári, o tamanho e o formato dos lábios e do nariz. Todos esses atributos possessivos são, até certa medida, estereótipos de pessoas negras. Observa-se, igualmente, que todas as características supracitadas são única e exclusivamente relacionadas à aparência do homem retratado, não havendo conexões evidentes com quaisquer outras esferas de sua vida pessoal e/ou profissional. Haja vista, porém, o fato de que o preconceito racial opera com apoio em atributos sensivelmente observáveis, como na cor da pele, dos olhos e do cabelo, a constituição do racismo via estereótipo

[...] aparece como uma crença, uma opinião, uma representação relativa a um grupo e seus membros; enquanto o preconceito designa a atitude adotada para com os membros do grupo em questão [...] o estereótipo do negro, do japonês ou do alemão é a imagem coletiva que deles emana, o conjunto de traços característicos a eles atribuídos. Preconceito é a tendência a julgar desfavoravelmente um negro, um japonês ou

¹² Original: “[...] addresses the viewers and establishes an imaginary relation with them, while more schematic analytical pictures invite impersonal, detached scrutiny” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 89).

um alemão, pelo simples fato de pertencer a um grupo. (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 39, tradução nossa).¹³

Dessa maneira, a campanha da Organização das Nações Unidas denota na composição do cartão postal a pergunta de múltipla escolha *O que você vê?*, que propicia a discussão a respeito do julgamento, seja ele religioso, social ou moral, com base em características físicas, isto é, da impossibilidade de presumir a profissão do homem com esteio nos seus atributos. Suplementarmente, a EI composicional *more than meets the eye*, destacada em caixa alta e em negrito ao final do texto, acomoda os aspectos que perpassam a definição e as ocorrências de preconceito racial frequentemente evidenciadas em sociedade. Assim, argumentamos que as pistas imagéticas, arrimadas nos processos analíticos, os recursos verbais e o conhecimento de mundo acerca do racismo estereotipado informam o sentido da EI em discussão que, em contexto, cumpre a função social de conscientizar sobre os pré julgamentos realizados com base em cor e em raça.

A terceira e última subclassificação das representações conceituais de que cuidamos, os processos simbólicos, é responsável pelas inferências realizadas pelo leitor durante o ato da leitura de textos visuais (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010), cuja composição é manipulada – tamanho, cor, posição no enquadramento, iluminação, silhuetas, entre outros – de modo a favorecer os participantes e suas características na representação visual (ALMEIDA, 2006; LOVATO, 2010). Sobre os participantes dos processos simbólicos, Kress e Van Leeuwen (2006) os classificam em *portador* – cujo significado ou identidade é constituída na relação imagética – e *atributo simbólico* – o participante que representa o significado ou a identidade. Além disso, os processos simbólicos, em uma perspectiva de análise, subdividem-se em dois tipos, nomeadamente, *simbólico sugestivo* e *simbólico atributivo* (TAMANINI-ADAMES, 2011; ALVES BARBOSA; SILVA, 2014; SOUSA ROCHA, 2016; FERNANDES; ALMEIDA; SILVEIRA, 2019). A primeira subdivisão exprime, “[...] além do portador, elementos a partir dos quais se poderiam atribuir significados àquele constituinte, os atributos simbólicos” (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010, p. 97), ao passo que a segunda subdivisão “[...] apresenta apenas um participante, o portador, que já teria um conceito/significado intrínseco, cujo conhecimento seria prévio ao espectador da imagem”. (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010, p. 97). Vale ressaltar que

Os participantes humanos nos processos Simbólicos Atributivos geralmente posam para o leitor, em vez de estarem envolvidos em alguma ação. Isso não significa que eles são necessariamente retratados de

¹³ Original: “[...] aparece como una creencia, una opinión, una representación a un grupo y sus miembros; mientras que el prejuicio designa la actitud adoptada hacia los miembros del grupo en cuestión [...] el estereotipo del negro, del japonés o del alemán es la imagen colectiva que circula de los mismos, el conjunto de rasgos característicos que se les atribuye. El prejuicio sería la tendencia a juzgar desfavorablemente a un negro, un japonés o un alemán por el solo hecho de pertenecer a un grupo” (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 39).

frente e ao nível dos olhos, ou que eles necessariamente olham para o leitor, embora tudo isso frequentemente ocorra. Isso significa que eles assumem uma postura que não pode ser interpretada como narrativa: eles apenas ficam sentados ou parados ali, por nenhuma outra razão a não ser para mostrar-se ao leitor. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 105, tradução nossa).¹⁴

Reportamo-nos aos processos conceituais simbólicos na Fig. 8, um anúncio publicitário infantil da revista do *Tio Patinhas*, com base na qual discorremos a respeito da maneira como as categorias da estrutura representacional conceitual simbólica, a saber, o portador e seus atributos, servem de pistas visuais para a compreensão da EI *pão-duro*, evidenciada em caixa alta no topo da imagem.

Figura 8 – EI Pão-duro



Fonte: Tio Patinhas¹⁵.

A Fig. 8 mostra o personagem *Tio Patinhas* lançando uma visão para o leitor; encontra-se centralizado na imagem, estaticamente, e com uma feição alegre. A identificação desse personagem como o portador do processo simbólico é dada com base em sua denominação¹⁶, ou seja, é primordialmente assentada nas relações entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor. Quando na aplicação desses conhecimentos

¹⁴ Original: "Human participants in Symbolic Attributive processes usually pose for the viewer, rather than being shown as involved in some action. This does not mean that they are necessarily portrayed front-on and at eye level, or that they necessarily look at the viewer, even though all of these will often be the case. It means that they take up a posture which cannot be interpreted as narrative: they just sit or stand there, for no reason other than to display themselves to the viewer" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 105).

¹⁵ Disponível em: <http://www.forumch.com.br/topic/17988-quadrinhos-gibis/page/144>. Acesso em: 9 ago. 2022.

¹⁶ Denominação, na ótica deste estudo, leva em consideração os variados conhecimentos enciclopédicos, nos quais "[...] cada personagem tem seu nome próprio, e cada nome não lhes servem simplesmente de rótulo; por serem personagens

enciclopédicos à leitura do anúncio, a nós é dado recuperar certas características inerentes ao portador, como o fato de ser milionário, egoísta e arrogante, para citar alguns, que dialogam diretamente com os demais elementos visuais compreendidos na imagem, os atributos simbólicos. Esses atributos, por sua vez, além de estarem convencionalmente associados a valores simbólicos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), atuam no “[...] estabelecimento de inferências e relações metafóricas que auxiliam na própria compreensão do texto visual” (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010, p. 107). Assim, a piscina de moedas de ouro, os cifrões na borda da piscina e no pijama do personagem, bem como a nota de dólar estampada na boia, são atributos simbólicos de riqueza e poder. Válido é argumentarmos, de igual modo, que as tonalidades mais salientes no anúncio, a saber, o verde e o dourado, harmonizam não apenas com a identidade do portador e com os demais atributos da composição da imagem, mas também, principalmente em meio publicitário, são eivadas de valores simbólicos socioculturalmente arraigados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As pistas verbais reunidas na Fig. 8 também cumprem um papel vital para a compreensão do texto. Evidencia-se, no campo inferior esquerdo do anúncio, o fato de que as expressões referenciais *mesada*, *enriqueça* e *aventuras milionárias* corroboram o sentido textual estabelecido com amparo na análise dos processos simbólicos da imagem. Inscrita nas pistas verbais, observamos a EI *pão-duro*, em caixa alta, na frase imperativa *não seja pão-duro!* Como um meio de o leitor fazer sentido dessa estrutura idiomática, uma análise dos elementos verbais e não verbais do anúncio se faz necessária, como no conhecimento prévio acerca do personagem retratado na imagem, nos sentidos expressos pelos atributos e nas pistas referenciais evidenciadas no texto verbal. Caso consiga mobilizar todos esses fatores, o leitor, possivelmente, lançará hipóteses acerca do campo semântico a que a EI em discussão pertence e, quem sabe, perceba a relação paradoxal entre a identidade do portador – avarento – e o valor argumentativo empreendido no anúncio, a saber, *compre a revista*.

Perspectivas para o ensino de EI

As aplicações da perspectiva mostrada, fruto do intercrucamento das teorias composicionais para o estudo das EI e os processos conceituais da GDV, desdobram-se, primordialmente, no âmbito da fraseodidática, cuja

[...] missão é que os fraseologismos sejam reconhecidos, aprendidos e usados como unidades polilexicais com significado próprio, e que o que foi aprendido seja aplicado de forma adequada à situação comunicativa. Um objetivo importante do ensino dessas frases é

consagradas pelo público, tais nomes também servem para caracterizá-las juntamente com sua personalidade, suas qualidades, seus defeitos, suas manias etc.” (XAVIER, 2014, p. 11).

descobrir as intenções particulares do remetente. (ETTINGER, 2008, p. 96, tradução nossa).¹⁷

Conquanto se reconheça, porém, hoje, a relevância do ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas (doravante UF), como as EI e as colocações, pesquisas no campo da fraseodidática revelam que, em LM, o ensino desse tipo de léxico ainda é permeado de preconceito (NOGUEIRA, 2008), haja vista se pensar, erroneamente, que os fraseologismos são próprios da fala popular e, conseqüentemente, não merecem lugar de destaque no planejamento escolar (GONZÁLEZ-REY, 2004) sendo, por vezes, tratados unicamente como figuras de linguagem (ROZENFELD, 2019). Em LE, por sua vez, o ensino fraseológico é visto como um quebra-cabeças (FONTES, 2016), e comumente associado a adjetivos, como *entedioso, complexo e ineficaz* (ETTINGER, 2008; NOGUEIRA, 2008).

Como reflexo desses problemas, pesquisadores da senda fraseodidática apontam que o material didático adotado nos planos de ensino de LM e LE não fazem distinção entre os inúmeros tipos de UF (NOGUEIRA, 2008) e os mostram de maneira secundária e marginalizada do resto do conteúdo (FERREIRA; GUIDOTTI, 2020). Suplementarmente, a apresentação de UF é costumeiramente observada de modo descontextualizado em obras lexicográficas (ORTÍZ ALVAREZ, 2000) e em livros didáticos (NOGUEIRA, 2008; ETTINGER, 2008; LIMA; ORTÍZ ALVAREZ, 2011; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011), estando elas em listas (NOGUEIRA, 2008), ou em atividades de preencher lacunas (LIMA; ORTÍZ ALVAREZ, 2011). Outra crítica ao material didático evidenciado na literatura sobre fraseodidática diz respeito à falta das diretrizes para o professor acerca de como abordar e trabalhar os fraseologismos (TEER; BEVILACQUA, 2018). Ressaltamos, de igual modo, que alguns docentes optam por não ensinar essas estruturas durante suas aulas (ARCTICO *et al.*, 2015) por falta de conhecimento e preparo (GONZÁLEZ-REY, 2004; VIEIRA, 2018).

Há, por outro lado, diversas modalidades de abordar o ensino de UF em sala de aula, como as propostas didáticas de Aguilar Ruiz (2013), Regufe (2016) e Barros (2017), sendo a mais eficaz aquelas que fazem uso de atividades contextualizadas (FONSECA, 2017; ROZENFELD, 2019), como a leitura, uma vez que essa prática é factível de

[...] ajudar [os aprendizes] a ativar os conhecimentos que já têm do tema a partir do contexto e que podem ser apresentados através dos elementos verbais ou não verbais, das predições e inferências, ou como fazer uso de seus conhecimentos prévios sobre o tema. (LIMA; ORTÍZ ALVAREZ, 2011, p. 82).

¹⁷ Original: “[...] *misión consiste en que os fraseoloxismos se recoñezan, aprendan e empreguen como unidades poliléxicas con significado propio, e que o aprendido se poida aplicar con adecuación á situación comunicativa. Unha finalidade importante da fraseodidática é descubrir as intencións particulares do emisor*” (ETTINGER, 2008, p. 96).

Salientamos, em especial, os trabalhos em fraseodidática que lidaram com a leitura de imagens como veículo de compreensão idiomática. A proposta de ensino de Aguilar Ruiz (2011) utiliza desenhos e quadrinhos como material didático, com apoio nos quais os alunos tentam explicar os sentidos idiomáticos do texto. Em Veiga (2014), os alunos são solicitados a instituir uma frase arrimada em uma imagem; essa frase deve conter uma EI trabalhada durante as aulas. Oliveira (2015) sugere uma atividade assente na leitura de tirinhas, pois, com o emprego destas, os alunos explicam os sentidos da EI. No segundo momento dessa atividade, os alunos são instruídos a criar uma história na qual a EI estudada em sala é utilizada. Arctico *et al.* (2015) fazem uso de tirinhas para contextualizar o ensino das EI. Por fim, Vieira (2018) elabora diretrizes para a criação de um *blog* de consulta de fraseologismos e, em alguns dos exemplos dados, lança mão de imagens associadas a essas unidades lexicais.

Muito embora esses trabalhos desempenhem um papel fundamental na contextualização do ensino assentado em gêneros multimodais, falham, sem apoio teórico, em definir critérios de sistematicidade do aprendizado, isto é, não delimitam uma metodologia de análise que seja capaz de trabalhar com os alunos a maneira como os elementos visuais se relacionam ao contexto, ao sentido idiomático e aos objetivos comunicativos. Essa é a lacuna que a interseção das teorias composicionais para o estudo das EI e os processos conceituais da GDV pretende suprir. Numa visão pragmática, por assumirmos o argumento de que as estruturas idiomáticas, assim como todos os elementos da língua, fazem parte de um contexto comunicativo, elas estabelecem relações de sentido *no* e *pele* texto. Logo, a tessitura textual promove a compreensão idiomática com supedâneo numa série de critérios de análise. Tomemos, por exemplos, o artigo de Silva Netto e Monteiro-Plantin (2018), que investigou o modo como os sentidos das EI *deus grego* e *deus de ébano* eram construídos em contos eróticos com base em critérios de análise da LT – das expressões referenciais – e o estudo de Curiel (2021), no qual o autor analisa charges, do período da Guerra Civil Espanhola, que contém EI e como os conhecimentos prévios do leitor amparam a compreensão idiomática. O exame dessas relações de sentido, arrimadas nos recursos imagéticos, é exequível com base nos processos representacionais da GDV, seja nos de ordem narrativa (SILVA NETTO, 2020) seja nos conceituais, objeto deste artigo.

As perspectivas de trabalhos porvindouros examinam a maneira como os materiais didáticos, em LM e LE, exprimem os fraseologismos em textos multimodais, ou seja, se esses livros dão aos aprendizes os meios para que consigam compreender as relações entre os recursos verbais e não verbais no texto. Outrossim, este trabalho instrui, decerto, a elaboração de outros materiais de ensino, como em obras lexicográficas destinadas à fraseologia. Destacamos, igualmente, que a análise dos processos conceituais aplicados à compreensão idiomática é utilizável por professores não apenas durante suas aulas, quando na discussão acerca dos objetivos comunicativos subjacentes a anúncios publicitários, cartazes, propagandas, entre outros gêneros de grande circulação em sociedade, mas também como um modo de orientar os docentes a desenvolverem, no planejamento escolar, atividades de ensino mais contextualizadas e sistemáticas.

SILVA NETTO, J. W. Idiom comprehension aided by visuals: The role of conceptual representations. *Alfa*, São Paulo, v.66, 2022.

- **ABSTRACT:** *This study comprises a theoretical articulation between idiom comprehension, from the compositional perspective by Glucksberg (1993), Cacciari and Levorato (1998), Vega-Moreno (2003), Gibbs and Colston (2007), among others, and the conceptual representations of the Grammar of Visual Design by Kress and Van Leeuwen (2006), namely, the classificational, symbolic and analytical processes. An examination of multimodal texts, such as cartoons, comics and advertisements, was carried out based on a pragmatic standpoint and the notion of context indicated by Koch and Travaglia (2015) and Koch (2016). The analysis revealed that conceptual representations, seen from the characters' arrangement in the frames, the sociocultural values fostered by the symbolic attributes, the mobilization of prior knowledge, and the perception of textual referent, to name a few, play a crucial role as a strategy for comprehending idioms. This paper aims to expand the scope of investigations on idioms to the analysis of multimodal texts. In a pedagogical level, it also aims to instruct investigations on teaching materials in foreign and mother languages as well as to help language teachers tackle idioms in more contextualized ways in their classrooms.*
- **KEYWORDS:** *Idioms; Idiom Comprehension; Compositional Approach; Grammar of Visual Design; Conceptual Representations.*

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, B. P. On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, Maryland Heights, v. 33, n. 3, p. 439-454, 1982.

AGUILAR RUIZ, M. J. Notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas. *MarcoELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, Valencia, n. 17, p.1885-2211, 2013.

AGUILAR RUIZ, M. J. Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germano-hablantes (I). *Revista Foro de profesores de E/LE*, Valencia, v. 7, p.1-17, 2011.

ALMEIDA, D. B. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 43-63, 2011.

ALMEIDA, D. B. L. **Icons of contemporary childhood:** a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements. Orientadora: Viviane M. Heberle. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ALVES BARBOSA, J. R.; SILVA, J. E. Multimodalidade e inglês: uma análise das propagandas de franquias para o ensino de inglês. *Revista Colineares*, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 123-144, 2014.

ALVES QUEIROZ, L. A. As imagens publicitárias em movimento sob o viés da análise do discurso multimodal. **Revista Ininga**, Teresina, v. 7, n. 1, p. 3-19, 2020.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereótipos y clichés**. Tradução de Leila Gándara. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: Mapeando Pesquisas no Brasil. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 13-24, 2011.

ARAÚJO, S. S.; PARENTE, L. O. da S. S.; ARAÚJO, A. D. A leitura da capa do livro *Brincando de Inventar* na perspectiva da gramática do *design* visual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 711-731, 2019.

ARCTICO, L.; SEVERIAN, M. R.; CINTRA, M.; ROCHA, N. A. Expressões idiomáticas no ensino de PLE. In: NADIN, O. L.; FERREIRA, A. de A. G. D'O.; FARGETTI, C. M. (org.). **Léxico e Ensino**. Araraquara: Letraria, 2015. p. 53-63.

BARROS, M. P. **Ne donnez pas votre langue au chat**: Expressões idiomáticas francesas e ensino de LE. Orientadora: Mônica Mano Trindade Ferraz. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BIASI-RODRIGUES, B.; NOBRE, K. C.. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na Gramática do *Design* Visual: encaixamento ou subjacência? **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 1, p. 91-109, 2010.

CACCIARI, C. The place of idioms in a literal and metaphorical world. In: CACCIARI, C.; TABOSSI, P. (org.). **Idioms: processing, structure and interpretation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 27-52.

CACCIARI, C.; GLUCKSBERG, S. Understanding idioms: Do visual images reflect figurative meanings? **European Journal of Cognitive Psychology**, Abingdon, v. 7, n. 3, p. 283-305, 1995.

CACCIARI, C.; GLUCKSBERG, S. Understanding idiomatic expressions: The contribution of word meanings. In: SIMPSON, G. B. (org.). **Understanding word and sentence**. Amsterdam: Elsevier, 1991. p. 217-240.

CACCIARI, C.; LEVORATO, M. C. How children understand idioms in discourse. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 16, n. 2, p. 387-405, 1989.

CACCIARI, C.; LEVORATO, M. C. The effect of semantic analyzability of idioms in metalinguistic tasks. **Metaphor and Symbol**, New Jersey, v. 13, n. 3, p. 159-177, 1998.

CAIN, K.; TOWSE, A. S.; KNIGHT, R. S. The development of idiom comprehension: an investigation of semantic and contextual processing skills. **Journal of Experimental Child Psychology**, Amsterdam, v. 102, n. 3, p. 280-298, 2009.

CANI, J. B. A didatização de gêneros multimodais: práticas de leitura das histórias em quadrinhos em livros didáticos de língua portuguesa. **The Specialist**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 1-23, 2019.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, A. H. **Tiras e Gramática do Design Visual**: a produção de sentido em gênero multimodal. Orientadora: Dieli Vesaro Palma. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CURIEL, P. M. Unidades fraseológicas y humor antirrepublicano en la revista Fotos (1937-1963). **Estudios de Lingüística del Español**, Barcelona, v. 43, p. 167-182, 2021.

EISNER, W. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ETTINGER, S. Alcances e límites da fraseodidáctica: Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, v. 10, p. 95-127, 2008.

FERNANDES, J. D. C. **Processos linguísticos no cartaz de guerra**: semiótica e gramática do design visual. Orientadora: Ana Cristina de Sousa Aldrigue. 2009. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FERNANDES, C. R. P.; ALMEIDA, D. B. L.; SILVEIRA, M. C. A. de A. Cenários temáticos de festas infantis: Espaços ficcionais anunciadores de performance e (re) construção de narrativas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 2, n. 23, p. 20-32, 2019.

FERREIRA, E. H.; GUIDOTTI, A. F. O. Análise de unidades fraseológicas em livros de francês língua estrangeira (FLE). **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 5, p. 32052-32060, 2020.

FONSECA, H. da C. **Ensino e aprendizagem de fraseologismos zoônimos**: proposta de interface web e dicionário bilingue português e francês. Orientadora: Maria Cristina Parreira da Silva. 2017. 479 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

FONTES, J. R. **Da fraseologia à fraseodidática em corpora**: perspectiva de ensino de PLE a alunos franceses. Orientadoras: Silvia Lima Gonçalves Araújo e Maria Isabel González-Rey. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna / Português Língua Estrangeira / Português Língua Segunda) – Universidade do Minho, Braga, 2016.

- GIBBS, R. W. Why idioms are not dead metaphors. *In: CACCIARI, C.; TABOSSI, P. (org.). Idioms: processing, structure and interpretation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 57-77.
- GIBBS, R. W. Linguistic factors in children's understanding of idioms. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 14, n. 3, p. 569-586, 1987.
- GIBBS, R. W.; BOGDANOVICH, J. M.; SYKES, J. R.; BARR, D. J. Metaphor in idiom comprehension. **Journal of Memory and Language**, Amsterdam, v. 37, n. 2, p. 141-154, 1997.
- GIBBS, R. W.; COLSTON, H. L. Psycholinguistic aspects of phraseology: American tradition. *In: BURGER, H.; DOBROVOLSKIJ, D.; KUHN, P.; NORRICK, N. (org.). Phraseologie/phraseology: an international handbook of contemporary research.* New York: de Gruyter, 2007. p. 819-836.
- GIBBS, R. W.; NAYAK, N. P.; CUTTING, C. How to kick the bucket and not decompose: analyzability and idiom processing. **Journal of Memory and Language**, Amsterdam, v. 28, n. 5, p. 576-593, 1989.
- GLUCKSBERG, S. Idiom meanings and allusional content. *In: CACCIARI, C.; TABOSSI, P. (org.) Idioms: processing, structure and interpretation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 3-26.
- GONZÁLEZ-REY, M. I. A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, n. 6, p. 113-130, 2004.
- HOLANDA, M. E. F. A multimodalidade: a imagem como composição em Interchange Intro. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 129-144, 2011.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **Delta**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 169-190, 1998.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2015.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.
- LENDL, A. Dicionários eletrônicos *online*: um estudo dos aspectos multimodais. **Hipertextus**, Recife, v. 20, n. 1, p. 160-178, 2019.
- LEVORATO, M. C. The acquisition of idioms and the development of figurative competence. *In: CACCIARI, C.; TABOSSI, P. (org.). Idioms: processing, structure and interpretation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993. p.101-128.
- LEVORATO, M. C.; CACCIARI, C. Idiom comprehension in children: are the effects of semantic analysability and context separable? **European Journal of Cognitive Psychology**, Abington, v. 11, n. 1, p. 51-66, 1999.

LEVORATO, M. C.; CACCIARI, C. Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 19, n. 2, p. 415-433, 1992.

LEVORATO, M. C.; NESI, B.; CACCIARI, C. Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: a developmental study. **Brain and Language**, Amsterdam, v. 91, n. 3, p. 303-314, 2004.

LIMA, L. M.; ORTÍZ ALVAREZ, M. L. O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e suas equivalências em língua portuguesa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.10, n. 1, p. 69-90, 2011.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 30-58.

LÓPEZ VÁZQUEZ, L. La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. In: GUERVÓS, J. de S.; BONGAERTS, H.; IGLESIAS, J. J. S.; GÓMES, M. S. (org.). **Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE**. Salamanca: Imprenta Kadmos, 2011. p. 531-542.

LOVATO, C. dos S. Análise das imagens em notícias de popularização científica. **Travessias**, Cascavel, PR, v. 4, n. 3, p. 114-133, 2010.

MCGLONE, M.; GLUCKSBERG, S.; CACCIARI, C. Semantic productivity and idiom comprehension. **Discourse Processes**, Philadelphia, PA, v. 17, n. 2, p. 167-190, 1994.

MENDONÇA, M. R. de S. **Ciência em Quadrinhos: Recurso didático em cartilhas educativas**. Orientador: Luiz Antônio Marcuschi. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. v.1.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

NIPPOLD, M. A.; MARTIN, S. T. Idiom interpretation in isolation versus context: a developmental study with adolescents. **Journal of Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 32, n. 1, p. 59-66, 1989.

NIPPOLD, M. A.; RUDZINSKI, M. Familiarity and transparency in idiom explanation: a developmental study of children and adolescents. **Journal and Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 36, n. 4, p. 728-737, 1993.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença das expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. Orientadora: María Luisa Ortíz Alvarez. 2008.

235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA, M. L. M. Glossário didático de idiomatismos do espanhol para aprendizes brasileiros de ELE. In: NADIN, O. L.; FERREIRA, A. de A. G. D'O.; FARGETTI, C. M. (org.). **Léxico e Ensino**. Araraquara: Letraria, 2015. p. 75-82.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **International convention on the elimination of all forms of racial discrimination: 50 years of fighting racism**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CERD/50/Pages/PostCards.aspx>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho. 2000. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REGUFE, V. I. F. **O contributo da microficação para o ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas**: o uso do microconto na aula de PLE. Orientadora: Maria de Fátima da Costa Outeirinho. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2016.

ROCHA, C. M. C. As expressões idiomáticas e a motivação metafórica que a elas subjaz. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 7, n. 2, p. 173-187, 2013.

ROZENFELD, C. A. S. da S. **Análise de expressões idiomáticas da língua portuguesa sob a perspectiva pedagógica**. Orientador: Aderlande Pereira Ferraz. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA NETTO, J. W. **Análise das estratégias de compreensão idiomática do 1º ao 5º ano escolar**. Orientadora: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin. 2020. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA NETTO, J. W.; MONTEIRO-PLANTIN, R. S. Processamento referencial das expressões idiomáticas Deus Grego e Deus de Ébano. **Intersecções**, Jundiá, v. 11, n. 1, p. 107-125, 2018.

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

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

SOUSARROCHA, D. I. P. **Análise das relações entre as unidades verbais e não verbais no gênero anúncio publicitário**. Orientadora: Maria Antônia Coutinho. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa, Lisboa, 2016.

SOUZA MELO, M. S.; RODRIGUES, N. N. A encenação narrativa nos quadrinhos de Maurício de Sousa. **Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 5, n. 1, p. 79-98, 2013.

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

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

TAMANINI-ADAMES, F. A. Multimodalidade em reportagem: Metafunção ideacional/representacional e gênero social na mídia. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2011.

TAMANINI, P. A.; COSTA, J. W. de O. Multimodalidade em livro digital: possibilidades de aprendizagem em plataforma. **Revista Científica Multidisciplinar**, Jundiá, v. 2, n. 3, p. 150-166, 2021.

TEER, J. V.; BEVILACQUA, C. R. As expressões idiomáticas em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 244-258, 2018.

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

TITONE, D. A.; CONNINE, C. M. On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 31, p. 1655-1674, 1999.

VEGA-MORENO, R. E. Idioms, transparency and pragmatic inference. **UCL Working Papers in Linguistics**, Columbus, v. 17, p. 389-426, 2005.

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

VEIGA, C. M. do F. **A importância da inserção das expressões idiomáticas no ensino do espanhol como língua estrangeira: propostas de atividades**. Orientador: Rogelio

Ponce de León Romeo. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2014.

VIEIRA, A. P. M. **Unidades fraseológicas no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional**. Orientadora: Claudia Cristina Ferreira. 2018. 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Departamento de em Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2018.

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

WRAY, A.; BELL, H.; JONES, K. How native and non-native speakers of English interpret unfamiliar formulaic sequences. **European Journal of English Studies**, Abingdon, v. 20, n. 1, p. 47-63, 2016.

XAVIER, G. K. R. S. Leitura de textos verbo-visuais: a construção dos modos descritivo e narrativo nos quadrinhos. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 26, n. 52, p. 373-393, 2016.

XAVIER, G. K. R. S. A encenação descritiva nos quadrinhos da Turma da Mônica Jovem. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 9, n. 17-18, p. 8-30, 2014.

Recebido em 27 de setembro de 2021

Aprovado em 4 de janeiro de 2022