

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DANIELA FERNANDES MARQUES

**É POSSÍVEL SER TODO OUVIDOS APÓS ENGOLIR UM SAPO?  
CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM  
FIGURADA POR DEFICIENTES AUDITIVOS ORALIZADOS**

Porto Alegre  
2018

DANIELA FERNANDES MARQUES

**É POSSÍVEL SER TODO OUVIDOS APÓS ENGOLIR UM SAPO?  
CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM  
FIGURADA POR DEFICIENTES AUDITIVOS ORALIZADOS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maity Siqueira

Porto Alegre  
2018

## CIP - Catalogação na Publicação

Marques, Daniela Fernandes

É possível ser todo ouvido após engolir um sapo?  
Contribuições para o estudo da compreensão da  
linguagem figurada por deficientes auditivos  
oralizados / Daniela Fernandes Marques. -- 2018.  
136 f.

Orientadora: Maity Siqueira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Linguagem figurada. 2. Metáforas primárias. 3.  
Expressões idiomáticas. 4. Deficiência auditiva. 5.  
Implantes cocleares. I. Siqueira, Maity, orient. II.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DANIELA FERNANDES MARQUES

**É POSSÍVEL SER TODO OUVIDOS APÓS ENGOLIR UM SAPO?  
CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM  
FIGURADA POR DEFICIENTES AUDITIVOS ORALIZADOS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maity Siqueira

Aprovada em 12 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Maity Siqueira – UFRGS Orientadora

---

Profa. Dra. Ana Flávia Souto de Oliveira – UFSM Examinadora

---

Profa. Dra. Brasília Maria Chiari – UNIFESP Examinadora

---

Prof. Dr. Marcos Goldnadel – UFRGS Examinador

## AGRADECIMENTOS

A realização desta tese só foi possível graças à fundamental colaboração de muitas pessoas. Em especial, eu agradeço:

A meus pais Amaro (*in memoriam*) e Mariuza e a meus padrinhos José e Dinah (*in memoriam*), pelo amor incondicional. É difícil encontrar palavras à altura do que significam para mim. Muito obrigada pelo exemplo de caráter, integridade, obstinação na conquista dos objetivos e pela inspiração para vencer os obstáculos da vida. Aprendi com vocês TUDO que eu sou hoje.

A meu irmão Antônio e à minha cunhada Lenita, meus ‘pais postiços’. Muito obrigada pelo amor e pela força de sempre, mesmo à distância. A meus sobrinhos Marçal e Lucas e, em especial, ao Felipe (*in memoriam*) que sempre será um exemplo guardado no meu coração.

À profa. dra. Maity Siqueira – minha querida orientadora desta tese e da vida (afirmação que já virou clichê entre os orientandos). Muito obrigada pelo exemplo de leveza na vida pessoal e acadêmica. Muito obrigada pela confiança para a realização deste trabalho e pela oportunidade de aprender mais. Tenho certeza de que nossa amizade para toda a vida tornou-se um dos melhores frutos desta tese.

A TODOS os meus queridíssimos amigos, por entenderem minha ausência. Quem me conhece sabe o quanto custaram todos esses dias em que não tive outra escolha a não ser abrir mão da companhia de vocês. Em especial, dedico esse agradecimento, pelo ‘colo’ e pelo carinho, de longe e de perto (quando possível) a Aninha Queruz, Deia Garcia, Cris Alves, Jú Fries, Tati Martins, Lú Bulcão, Mari Brenol e Mi Henriques. Amo vocês!

Às minhas super parceiras de trabalho, a quem tenho a sorte de também poder chamar de amigas: Cassi Anschau, Dé Saltiél, Dê Kochhann, Sú Picolli, Lê Rosito e Lú Geyer. Muito obrigada por compartilharem dos meus sonhos, pela paciência em me ouvir falar (a todo momento) nesta tese e por ‘segurarem as pontas’ comigo (e por mim) sempre que foi necessário. Amo vocês!

Aos meus colegas do METAFOLIA, Carol Ferrari, Laura Baiocco, Nichele Lopes e Sérgio Júnior, por darem continuidade aos estudos dedicados à área da linguagem figurada em nosso grupo de pesquisa. Vocês fazem um trabalho brilhante!

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos professores do PPG em Letras e em Psicologia, pela qualidade de ensino. Foi um privilégio, pelo qual sou muito grata, ter seguido minha formação acadêmica a exemplo de vocês.

Agradeço e dedico esta tese a todos os pacientes e familiares que em mim confiaram a realização da tarefa de desenvolver uma habilidade tão importante como é a comunicação.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo acerca da compreensão da linguagem figurada por deficientes auditivos oralizados, usuários de aparelho de amplificação sonora individual ou de implante coclear. Sua organização foi pensada de maneira a expor as etapas seguidas em sua realização, as quais, de certa forma, são independentes, mas estão inter-relacionadas. Na introdução, está explicitada a motivação para a realização do estudo e o problema de pesquisa. Pressupostos teóricos fundamentam e norteiam a interpretação dos resultados obtidos nos estudos empíricos, tanto relacionados à abordagem da linguística cognitiva – para metáforas primárias e expressões idiomáticas – quanto relacionados à perda de audição e ao uso de dispositivos auditivos de reabilitação – aparelhos auditivos ou implantes cocleares. Apresenta-se uma revisão sistemática das publicações de cunho empírico sobre como ocorre a compreensão da linguagem figurada por deficientes auditivos oralizados. Apesar da diversidade das tarefas utilizadas, os resultados evidenciam a dificuldade de compreensão da linguagem figurada por deficientes auditivos oralizados e a importância da idade para o desempenho de compreensão dos participantes. No primeiro estudo empírico, com o intuito de viabilizar a pesquisa proposta e considerando não haver, na literatura, um instrumento considerado padrão-ouro que pudesse ser traduzido e validado, procedeu-se a construção e a validação do instrumento de compreensão de expressões idiomáticas. No segundo estudo empírico, expõe-se a avaliação da compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas pelos deficientes auditivos oralizados e são comparados os resultados obtidos por essa amostra com a de participantes ouvintes. Os resultados encontrados mostram que o desempenho na compreensão segue um padrão de melhora, à medida que aumenta a faixa etária dos participantes, mesmo padrão encontrado para os ouvintes. Nos deficientes auditivos oralizados, verificou-se atraso em todas as tarefas que envolvem melhor domínio da linguagem oral. Isso se aplica de forma mais evidente para a tarefa de expressões idiomáticas, embora também se aplique para a tarefa de metáforas primárias verbais e não verbais, es particularmente para as crianças, nas perguntas abertas.

**Palavras-chave:** Linguística cognitiva. Linguagem figurada. Metáforas primárias. Expressões idiomáticas. Deficiência auditiva. Aparelho de amplificação sonora individual. Implantes cocleares.

## ABSTRACT

The present paper holds a study on figurative language understanding by oral deaf, who use hearing amplification devices or cochlear implant. Its organization was thought so that it would be possible to expose the steps followed for its execution, which are somehow independent but interrelated. At the introduction, it is explicated the study's motivation and also the research question. The theoretical assumption underlie and guide the empirical studies gathered results' interpretation, not only related to the cognitive linguistic approach - to primary metaphors and idioms - but also related to hearing impairment and the use of rehabilitation hearing gadgets - hearing aids or cochlear implants. It is shown a systematic review of empirical publications on how figurative language understanding occurs by oral deaf. Despite the range of tasks utilised, the results advocate the struggle in understanding figurative language by oral deaf and the importance of age to participants' understanding performance. In the first empirical study, in order to enable the proposed research and considering the non-existence of a gold-pattern instrument in literature, which could be translated and validated, an idioms understanding instrument was built and validated. In the second empirical study, the primary metaphors and idioms understanding assessment by oral deaf is exposed and the results obtained by this sample are compared to hearing participants. The finding results show that the understanding performance follows an improvement pattern since the participant's age range increases, the same pattern found in hearing people. Among the oral deaf, a delay concerning all tasks that involve a better oral language control was verified. It is clearer applicable in idiom tasks, even though it is also applicable to verbal and non-verbal primary metaphors task, this last one particularly to children, in open questions.

**Keywords:** Cognitive Linguistic. Figurative language. Primary metaphors. Idioms. Hearing impairment. Individual hearing gadget. Cochlear implants.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Audiograma de sons familiares do português brasileiro	31
<b>Figura 2</b> – Componentes dos aparelhos de amplificação sonora individual	34
<b>Figura 3</b> – Componentes dos implantes cocleares	36
<b>Figura 4</b> – Exemplo de metáfora visual do <i>Standardized Battery of Pragmatic Language Skills</i>	43
<b>Figura 5</b> - Exemplo de ilustração das vinhetas do estudo de Rittenhouse e Kenyon (1991)	44
<b>Figura 6</b> – Exemplo de ilustração da tarefa não verbal de compreensão de metáforas primárias	46
<b>Quadro 1</b> –Tarefa de compreensão de expressões idiomáticas e diretrizes para correção	61
<b>Gráfico 1</b> – Percentual de acertos nas perguntas abertas e fechadas	64

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Mapeamentos para AMAR É VIAJAR	18
<b>Tabela 2</b> – Análise percentual de familiaridade nas respostas 4 e 5	62
<b>Tabela 3</b> – Comparação entre as faixas etárias	63
<b>Tabela 4</b> – Caracterização da amostra	75
<b>Tabela 5</b> – Comparação da compreensão de metáforas primárias dentre os grupos clínicos	83
<b>Tabela 6</b> – Comparação da compreensão de metáforas primárias por meio de estímulos não verbais e verbais nos grupos clínicos	84
<b>Tabela 7</b> – Comparação da compreensão de metáforas primárias por meio de perguntas abertas e fechadas nos grupos clínicos	85
<b>Tabela 8</b> – Comparação da compreensão de expressões idiomáticas nos grupos clínicos	86
<b>Tabela 9</b> – Comparação entre perguntas abertas e fechadas da tarefa de expressões idiomáticas nos grupos clínicos	87
<b>Tabela 10</b> – Comparação do desempenho grupo clínico com o grupo controle na compreensão da tarefa de metáforas primárias não verbais	88
<b>Tabela 11</b> – Comparação do desempenho grupo clínico com o grupo controle na compreensão da tarefa de metáforas primárias verbais	89
<b>Tabela 12</b> – Comparação do desempenho grupo clínico com o grupo controle na compreensão da tarefa de expressões idiomáticas	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AASI** - Aparelhos de Amplificação Sonora Individual

**dB** - Decibels

**DVU** - Designação por Vocábulo Usual

**EI** - Expressões Idiomáticas

**FDA** - Food and Drug Administration

**HCPA** – Hospital de Clínicas de Porto Alegre

**IC** - Implante Coclear

**MP** - Metáforas Primárias

**MTT** - Metaphor Triads Task

**ND** - Não-Designação

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**PS** - Processos de Substituição

**SPSS** – Statistical Package for Social Sciences

**SUS** - Sistema Único de Saúde

**TCLE-E** - Test of Language Competence-Expanded

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TMC** - Teoria da Metáfora Conceitual

**TMP** - Teoria da Metáfora Primária

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 É POSSÍVEL SER TODO OUVIDOS APÓS ENGOLIR UM SAPO? UMA INTRODUÇÃO À TESE E AO QUE MOTIVOU SUA REALIZAÇÃO</b>	13
<b>2 PARA NÃO TROCAR OS PÉS PELAS MÃOS: REVISÃO DA LITERATURA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE NORTEARAM A TESE</b>	17
2.1 LINGUAGEM FIGURADA: TEORIAS E FENÔMENOS DE INTERESSE	17
2.1.1 <b>Metáfora conceitual</b>	17
2.1.2 <b>Metáfora primária</b>	20
2.1.3 <b>Expressão idiomática</b>	27
2.2 DEFICIÊNCIA AUDITIVA: QUADRO CLÍNICO E RECURSOS PARA HABILITAÇÃO/REABILITAÇÃO	30
2.2.1 <b>Aparelhos de amplificação sonora individual</b>	33
2.2.2 <b>Implantes cocleares</b>	35
2.3 PESQUISAS SOBRE A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM FIGURADA POR DEFICIENTES AUDITIVOS ORALIZADOS	37
2.3.1 <b>Introdução</b>	37
2.3.2 <b>Método</b>	38
2.3.3 <b>Resultados</b>	39
2.3.3.1 Orientação teórica/ conceituação dos fenômenos figurados	39
2.3.3.2 Métodos	41
2.3.4 <b>Resultados</b>	48
2.3.5 <b>Discussão</b>	50
2.3.6 <b>Considerações finais</b>	53
<b>3 HORA DE ARREGAÇAR AS MANGAS: PESQUISAS EMPÍRICAS</b>	55
3.1 MÃOS À OBRA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA TAREFA DE COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	55
3.1.1 <b>Introdução</b>	55
3.1.2 <b>Método</b>	57
3.1.2.1 Participantes	57
3.1.2.2 Procedimentos	58
3.1.3 <b>Resultados</b>	62
3.1.4 <b>Discussão</b>	67
3.1.5 <b>Considerações finais</b>	69

3.2 PARA COLOCAR OS PINGOS NO 'IS': COMO SE DÁ A COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS E DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS POR DEFICIENTES AUDITIVOS ORALIZADOS	69
<b>3.2.1 Introdução</b>	69
<b>3.2.2 Método</b>	74
3.2.2.1 Participantes	74
3.2.2.2 Delineamento	76
3.2.2.3 Instrumentos	76
3.2.2.4 Procedimentos	80
<b>3.2.3 Resultados</b>	81
3.2.3.1 Compreensão de metáforas primárias por deficientes auditivos oralizados	81
3.2.3.1.1 <i>Comparação da compreensão de metáforas primárias dentre os grupos clínicos</i>	82
3.2.3.1.2 <i>Comparação da compreensão de metáforas primárias por meio de estímulos não verbais e verbais nos grupos clínicos</i>	83
3.2.3.1.3 <i>Comparação da compreensão de metáforas primárias por meio de perguntas abertas e fechadas nos grupos clínicos</i>	84
3.2.3.2 Compreensão de expressões idiomáticas por deficientes auditivos oralizados dentre grupos	85
3.2.3.2.1 <i>Comparação da compreensão de expressões idiomáticas por meio de perguntas abertas e fechadas nos grupos clínicos</i>	86
3.2.3.3 Comparação do desempenho entre o grupo clínico e o grupo controle nas tarefas de metáforas primárias e de expressões idiomáticas	87
3.2.3.3.1 <i>Metáfora primária não verbal</i>	87
3.2.3.3.2 <i>Metáfora primária verbal</i>	88
3.2.3.3.3 <i>Expressões idiomáticas</i>	89
<b>3.2.4 Discussão</b>	90
<b>3.2.5 Considerações finais</b>	97
<b>4 FECHANDO COM CHAVE DE OURO: CONCLUSÕES SOBRE OS ESTUDOS REALIZADOS NESTA TESE</b>	100
<b>REFERÊNCIAS</b>	102
<b>ANEXO A - CRITÉRIOS DE INDICAÇÃO E DE CONTRAINDICAÇÃO DE IMPLANTE COCLEAR</b>	112
<b>ANEXO B - RESUMO DOS ESTUDOS ENCONTRADOS SOBRE A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM FIGURADA POR DEFICIENTES AUDITIVOS</b>	

ORALIZADOS	120
<b>ANEXO C</b> - TAREFAS DE COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS DO COMFIGURA (SIQUEIRA, 2004)	124
<b>ANEXO D</b> - ESCALA DE FAMILIARIDADE	128
<b>ANEXO E</b> - LISTA DE VOCÁBULOS UTILIZADOS NO <i>TESTE DE VOCABULÁRIO</i> INTEGRANTE DO ABFW	129
<b>ANEXO F</b> - TABELAS DE PERCENTUAL DE RESPOSTAS DO <i>TESTE DE</i> <i>VOCABULÁRIO</i> , INTEGRANTE DO ABFW	130
<b>ANEXO G</b> – TAREFA DE COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO COMFIGURA (SIQUEIRA; MARQUES, 2017)	131
<b>ANEXO H</b> - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132

## **1 É POSSÍVEL SER TODO OUVIDOS APÓS ENGOLIR UM SAPO? UMA INTRODUÇÃO À TESE E AO QUE MOTIVOU SUA REALIZAÇÃO**

A linguagem figurada está presente, a todo momento, na comunicação e nos pensamentos. É possível que essa afirmação, no primeiro momento, pareça tão evidente para quem está voltado ao estudo da linguagem humana, que até seja considerada óbvia. Talvez ela se mostre realmente tão evidente que, até pouco tempo atrás, não havia me instigado a procurar melhor entender do que se trata o fenômeno de compreensão e produção da linguagem figurada, seu processo de aquisição e seu impacto efetivo para a comunicação, principalmente com relação a meu trabalho.

Considere o seguinte cenário: eu, fonoaudióloga (reitero, uma profissional que tem como objeto de trabalho a linguagem humana), no hospital onde trabalho com reabilitação de pessoas que possuem perda auditiva, prestes a chamar a próxima paciente a ser atendida. Tratava-se de uma mulher com 40 anos, com perda de audição progressiva desde sua infância, usuária de próteses auditivas desde seu diagnóstico. No caso, ‘próteses auditivas’ no plural mesmo, não só por usá-las nas duas orelhas, mas também porque a perda de audição progressiva a obrigou a trocar suas próteses algumas vezes durante a vida, sempre por modelos mais potentes para que não deixasse de ouvir e de se comunicar. Isto ocorreu até o ponto em que ela precisou fazer uma cirurgia para a colocação do implante coclear, pois os aparelhos auditivos convencionais não mais permitiam-lhe ouvir a fala de seus interlocutores nem ter uma boa comunicação oral. A paciente era casada, tinha um bom emprego e vida social com seus familiares e amigos próximos. Estava muito feliz por ter voltado a ouvir e sua única queixa era não entender eventualmente o que as pessoas falavam, pois julgava que o som recebido por meio do implante coclear era diferente do que tinha registrado em sua memória. Sua queixa expressava o exemplo clássico das pessoas que têm dificuldade auditiva: "Não entendo se a pessoa me diz que alguma coisa custa sessenta ou setenta reais, tenho que pedir para repetir". Após seis meses de trabalho terapêutico e muitos objetivos já alcançados, naquele dia iríamos trabalhar a discriminação dos fonemas /s/ e /f/, pois a paciente não percebia diferença ao ouvi-los. Agora, retorno a mim. Eu estava muito satisfeita com os resultados do trabalho e certa de que estava no caminho terapêutico correto. Sempre digo que não sou fonoaudióloga por acaso, porque falo pelos cotovelos. Assim, começo a conversar sobre generalidades com a paciente, antes de iniciarmos o trabalho propriamente dito e resolvo contar uma história que havia acontecido comigo. Para finalizar, digo: "Aí, depois que aconteceu isso, não pude fazer nada a não ser engolir o sapo."

A paciente olhou-me com uma expressão no rosto que eu nunca tinha visto antes. Posso dizer que era uma mistura de surpresa com incompreensão, com nojo até. Ela pediu para que eu repetisse, incrédula do que havia entendido e certamente achando que não deveria ter me escutado direito (afinal, ela já havia passado por situações de não escutar o que as pessoas diziam incontáveis vezes na vida). Eu repeti. E ela repetiu de novo, exatamente o que eu havia dito, só que, desta vez, fazendo um movimento com a mão em frente ao rosto, da boca em direção ao pescoço, em alusão a ‘engolir’. Nesse exato momento, quem estava com uma expressão no rosto de surpresa e incredulidade, era eu. Expliquei o que queria dizer com sinônimos, rephraseamentos, expressões similares, enfim, com todos os recursos que me vieram à cabeça no momento. E segui a fonoterapia conforme planejado para aquele dia.

Saí dali com muitos pontos de interrogação. Será que ela nunca tinha ouvido aquela expressão? Será que ela entenderia outras expressões figuradas se eu tivesse perguntado? Será que tudo que ela atribuía a ‘não ouvir’ não derivava só de uma dificuldade auditiva (sua percepção auditiva precisava de fato ser melhorada), mas também de uma dificuldade na linguagem? No entanto, ela parecia não ter nenhuma dificuldade de linguagem, ela nunca tinha referido nenhum impacto que pudesse me levar a essa conclusão e tinha uma vida afetiva, profissional e social estável. Será que não havia nenhuma dificuldade de linguagem mesmo?

Para responder a todas estas perguntas, eu precisava avaliar melhor sua compreensão linguística. Foi então que procurei a prof<sup>a</sup>. Maity, minha orientadora, a fim de entender melhor tal processo e também já pensando neste trabalho de doutorado, o qual decorreu dos questionamentos surgidos. Juntas, começamos realmente pelo começo. Eu iniciei chamando de metáfora o que era uma expressão idiomática! Ela pacientemente transmitiu-me explicações elementares e marcamos uma reunião. Desde então até hoje, estudamos, discutimos, escrevemos, reescrevemos, criamos parte de um instrumento de avaliação de linguagem figurada, avançamos um pouco na compreensão do fenômeno em si e em como ele parece ocorrer em pessoas que possuem perda de audição e nos divertimos muito, muito, muito (afinal, gostamos da metáfora ‘a vida é uma festa’ e, não à toa, nosso grupo de pesquisa denomina-se ‘metafolia’).

Este trabalho é apenas um dentre tantos outros presentes que recebi por participar dessa festa. Ele tem como base minha crença de que o conhecimento produzido no meio acadêmico pode e deve ter aplicação clínica. O contrário para mim também é verdadeiro, daí a escolha do título desta tese, pois ter me permitido ‘ser toda ouvidos’, mesmo após ‘engolir um

sapo' naquela situação 'clínica', fez com que eu buscasse produzir conhecimento na academia.

Descrevo aqui, passo a passo, o caminho percorrido por mim desde o momento que tive com a paciente, anteriormente descrito, até o final da redação desta tese. Na primeira parte, "pra não trocar os pés pelas mãos", esclareço os alicerces teóricos e as evidências científicas que utilizei para conceituar os fenômenos figurados – metáfora e expressão idiomática –, à luz da linguística cognitiva. A opção de estudar esses dois tipos de linguagem figurada ou tropos, em detrimento dos demais (por exemplo, metonímia, provérbio, ironia) adveio por razões metodológicas. As metáforas primárias foram escolhidas por estar disponível o instrumento criado por Siqueira (2004), com evidências de validade no português brasileiro. As expressões idiomáticas foram escolhidas por pertencerem ao tipo de linguagem figurada que motivou o surgimento da tese. Considerou-se também que, para o caso da amostra estudada, de indivíduos com experiência auditiva diferente (tanto qualitativamente quanto quantitativamente pior) dos indivíduos com audição normal, verificar a compreensão de ambas tornava-se interessante pela natureza inerente aos fenômenos da metáfora primária e da expressão idiomática. Pesquisar a primeira, por ser uma figura de linguagem em que as experiências sensoriais e perceptuais universais determinam a compreensão do conceito e, a segunda, por ser uma figura de linguagem em que a exposição à língua e à cultura são determinantes para sua compreensão, conforme explicado em maiores detalhes no decorrer desta tese, poderia contribuir para melhor compreensão de como ocorre o fenômeno da linguagem figurada e também o da aquisição da linguagem oral em deficientes auditivos.

Para que fosse possível desenvolver o estudo proposto, foi necessário 'arregaçar as mangas' e 'colocar mãos à obra', a fim de construir uma tarefa para avaliação da compreensão de expressões idiomáticas. Na segunda parte do presente estudo, descreve-se a construção da tarefa de expressões idiomáticas do COMFIGURA - Instrumento para Avaliação da Compreensão da Linguagem Figurada. Ressalta-se que, a partir da construção e da validação da tarefa para avaliação de compreensão de expressões idiomáticas, tiveram início a construção e a validação de outras tarefas (para avaliação de metonímias, provérbios e ironias) do grupo de pesquisa Metafolia, dando origem ao COMFIGURA. Na segunda parte desta tese, apresenta-se o artigo da tarefa, adaptado e já publicado por Siqueira e Marques (2017), na Revista de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na terceira parte, é chegada a ‘hora de colocar os pingos nos is’. Nela apresenta-se o estudo de como foi desenvolvida a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas pelos deficientes auditivos oralizados, participantes da pesquisa.

## 2 PARA NÃO TROCAR OS PÉS PELAS MÃOS: REVISÃO DA LITERATURA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE NORTEARAM A TESE

### 2.1 LINGUAGEM FIGURADA: TEORIAS E FENÔMENOS DE INTERESSE

#### 2.1.1 Metáfora conceitual

A busca pela orientação teórica que conduziria esta tese foi norteada pela prática clínica, baseada na importância da ‘experiência’ dos pacientes com objetos, eventos e pessoas para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. O ambiente clínico do fonoaudiólogo, terapeuta da linguagem, permite a vivência dessa construção diariamente. Entende-se esse ambiente como um local onde são propostas atividades de aprimoramento da comunicação e de interação, em que também as experiências trazidas de fora desse contexto pelos pacientes são aproveitadas para instrumentalizá-los na construção de sua linguagem.

Alinhada a essa prática clínica, a abordagem da linguística cognitiva, disciplina que faz interface entre a linguística e a psicologia cognitiva, foi escolhida para fundamentar a presente tese. Tal abordagem pertence a uma vertente teórica conhecida como segunda geração da ciência cognitiva, surgida na segunda metade da década de 70, a qual defende a oposição ao estudo da mente e do corpo como entidades separadas, conforme proposto pela primeira geração. O pressuposto fundamental da segunda geração da ciência cognitiva é justamente a importância da ‘experiência’ na estruturação e na organização do aparato cognitivo<sup>1</sup>. Uma das principais teorias da linguística cognitiva, com base na ideia de que a razão tem uma base corpórea e experiencial, é a da metáfora conceitual, proposta por Lakoff e Johnson, no livro *Metaphors We Live By*, em 1980.

A teoria da metáfora conceitual defende que a metáfora não é simplesmente um recurso estilístico de linguagem e sim um importante instrumento da cognição, presente na linguagem, no pensamento e na ação. Assim, a metáfora não é algo que se relacione somente a palavras, antes, considera os processos de pensamento como amplamente metafóricos e ativados automaticamente quando se trata de definir um conceito abstrato. As metáforas, portanto, são parte do sistema conceitual humano, sistema esse que evidencia-se através da linguagem, dentre outras formas de manifestação. Tal teoria pretende dar conta de como são utilizados os recursos da imaginação – através da metáfora – para entender como é possível

---

<sup>1</sup> Para maiores informações, ver Lakoff e Johnson (1999).

criar novas realidades e significados.

De acordo com essa visão, a estrutura conceitual é organizada por meio de mapeamentos (ou correspondências sistemáticas) entre domínios conceituais (ou organização coerente de alguma experiência, conforme esclarece Kövecses, 2002). Esses mapeamentos dão origem e, ao final, constituem as chamadas ‘metáforas conceituais’, em que sempre haverá um ‘domínio- fonte’, que serve como fonte de inferências, e um ‘domínio-alvo’, ao qual as inferências se aplicam. De acordo com Lakoff e Johnson (1980), a fórmula ‘A é B’ é o meio convencionalmente usado para descrever uma metáfora conceitual, como na expressão ‘amor é viagem’, usado, por exemplo, quando se diz: *ela embarcou naquele relacionamento*<sup>2</sup>. Entretanto, para os referidos autores, isso é simplesmente uma forma simplificada de explicar uma série de mapeamentos conceituais subjacentes, como exemplificado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Mapeamentos para AMAR É VIAJAR

Fonte: VIAJAR	Mapeamentos	Alvo: AMAR
1. Passageiros	→	Amantes
2. Veículo	→	Relacionamento
3. Viagens	→	Eventos do relacionamento
4. Distância percorrida	→	Progressos realizados
5. Obstáculos encontrados	→	Dificuldades experienciadas
6. Decisões sobre a viagem	→	Escolhas sobre o que fazer
7. Destinos da viagem	→	Objetivos do relacionamento

Fonte: Evans e Green (2006).

O entendimento de tais correspondências licencia o uso de uma série de metáforas linguísticas, atualizações das metáforas conceituais, para expressar o amor como uma viagem. Os exemplos (1 e 2) *Ela embarcou naquele relacionamento*, (3) *O casamento é o primeiro grande passo da nossa jornada*, (4) *Eles chegaram no destino final do namoro*, (5) *Esse relacionamento não vai a lugar nenhum*, (6) *Nós estamos em uma encruzilhada* e (7) *Resolvemos seguir o mesmo rumo* ilustram diferentes formas de atualizações linguísticas para a mesma metáfora conceitual (EVANS; GREEN, 2006).

A principal motivação para a ocorrência de mapeamentos conceituais, ou de se conceituar uma coisa em termos de outra, é facilitar a representação de conceitos abstratos

<sup>2</sup> As metáforas conceituais serão apresentadas em letras maiúsculas nesta tese, como em AMAR É VIAJAR. As metáforas linguísticas serão apresentadas em itálico, como em *Ela embarcou naquele relacionamento*.

e/ou complexos em termos de domínios mais concretos, melhor delineados ou mais acessíveis para as pessoas. Nesse sentido, após extensa pesquisa, Kövecses (2002) sugeriu que os domínios-fonte mais comuns normalmente estão relacionados ao CORPO HUMANO (*o coração do problema*), aos ANIMAIS (*ele é um leão quando desafiado*), às PLANTAS (*o fruto do seu trabalho*), às COMIDAS (*ele cozinhou a notícia*) e às FORÇAS (*ela empurrou a situação*). Por outro lado, os domínios-alvo mais comuns normalmente estão relacionados às EMOÇÕES (*ela ficou profundamente emocionada*), à MORALIDADE (*ela resistiu à tentação*), ao PENSAMENTO (*eu entendo seu ponto de vista*), às RELAÇÕES HUMANAS (*eles construíram um casamento forte*) e ao TEMPO (*o tempo voa*).

Domínios conceituais utilizados como domínio-fonte, como em CORPO HUMANO, ANIMAIS, PLANTAS, COMIDAS e FORÇAS, tipicamente se originam de esquemas de imagem. Os esquemas de imagem emergem diretamente das experiências pré-conceituais e, ao contrário do que esse nome poderia sugerir, não se limitam a propriedades visuais, mas representam uma base a partir da qual diversos eventos podem ser mapeados (JOHNSON, 1987). O reconhecimento dessa função está intimamente ligado ao princípio da invariância. Conforme esse princípio, “os mapeamentos metafóricos preservam a topologia cognitiva (estrutura dos esquemas de imagem) do domínio-fonte, de uma maneira consistente com a estrutura inerente do domínio-alvo” (LAKOFF, 1993, p. 215). Segundo o princípio da invariância, os esquemas de imagem dão origem ao raciocínio abstrato, que se baseia no raciocínio espacial por meio de projeções metafóricas dos esquemas de imagens, sempre com estruturas consistentes entre ambos os domínios.

Siqueira (2004) esclarece que metáforas conceituais específicas mapeiam poucos elementos da fonte para o alvo. A mesma autora cita o exemplo da metáfora conceitual INTENSIDADE É CALOR, que é uma metáfora conceitual mais esquemática do que a metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, a qual, por sua vez é mais esquemática do que RAIVA É FOGO. Muitos eventos podem ser mapeados a partir do primeiro caso, porque o conceito de INTENSIDADE, por si só, aplica-se a diversos fenômenos (exercícios físicos, fricção mecânica, emoções, etc.). A metáfora conceitual INTENSIDADE É CALOR é mais esquemática e menos específica do que INTENSIDADE DE EMOÇÃO, pois essa tem sua aplicação restrita a eventos afetivos. RAIVA É FOGO, por sua vez, não se aplica a outras emoções que não à raiva, mas mapeia mais elementos da fonte para o alvo, porque RAIVA é um domínio mais detalhado do que o domínio EMOÇÃO. Em resumo, quanto menos específica é a metáfora conceitual, mais ela pode servir de base para outros conceitos e menos elementos ela oferece para serem mapeados do domínio-fonte para o domínio-alvo.

Outro aspecto importante da teoria da metáfora conceitual é a unidirecionalidade na estrutura dos mapeamentos, que ocorre sempre de um domínio-fonte para um domínio-alvo, nunca ao inverso. Os domínios-alvo são tipicamente mais abstratos que os domínios-fonte, posto que são os domínios-fonte que proporcionam a estrutura que torna possível falar sobre esses conceitos abstratos. A esse respeito, Lakoff e Turner (1989) referem que a unidirecionalidade é assegurada mesmo quando duas metáforas diferentes compartilham os mesmos domínios. Para exemplificar, eles identificam as metáforas PESSOAS SÃO MÁQUINAS e MÁQUINAS SÃO PESSOAS, como nas atualizações *João é uma calculadora humana* e *Meu carro tem vontade própria*, respectivamente. Embora estejam relacionadas aos mesmos domínios (pessoas e máquinas), cada metáfora conceitual é distinta por natureza, pois elas são originadas por mapeamentos diferentes. Conforme explicam os autores, na metáfora PESSOAS SÃO MÁQUINAS, os atributos mecânicos e funcionais associados à calculadora são mapeados para a pessoa, como velocidade e eficiência. Na metáfora MÁQUINAS SÃO PESSOAS, é a noção de vontade e desejo que é mapeada para o carro, na atualização linguística utilizada como exemplo.

Os mapeamentos podem estar relacionados às experiências corpóreas pré-conceituais recorrentes ou podem ser construídos sobre essas experiências, com intuito de formar estruturas conceituais mais complexas. Como exemplos de experiências pré-conceituais recorrentes, citam-se as que a criança tem quando ainda pequena. Aprendendo a caminhar, ela cai no chão e se machuca; quando alguma coisa que ela está comendo cai no chão e ela não pode mais comê-la – tais situações ocorrem inúmeras vezes. Nesses momentos, vai se organizando a experiência de que tudo o que cai ou sai de certa altura e vai para baixo ou para o chão é ruim. Através destas experiências, forma-se a metáfora conceitual RUIM É PARA BAIXO, mais tarde manifestada em atualização linguística (ou em metáfora linguística) ao se dizer, por exemplo, *Ela ficou meio para baixo depois de receber aquela notícia*. Nesse caso, o domínio-fonte é PARA BAIXO e o domínio-alvo é RUIM. A metáfora conceitual RUIM É PARA BAIXO é conhecida como metáfora primária. O que caracteriza uma metáfora primária e o que a diferencia das demais são discutidos a seguir.

### **2.1.2 Metáfora primária**

A teoria da metáfora primária foi proposta por Grady (1997) e pode ser citada como um dos interessantes avanços, dentre os derivados da teoria da metáfora conceitual, para a compreensão dos fenômenos figurados. Uma importante contribuição à teoria de Lakoff e

Johnson (1980) foi a classificação das metáforas conceituais como primárias ou complexas, de acordo com as características inerentes a cada uma delas. De forma simplificada, as metáforas primárias derivam de mapeamentos mais básicos do que as metáforas complexas, de modo que estas últimas podem ser vistas como uma composição conceitual das primárias (SIQUEIRA, 2004). A seguir, são apresentados os processos de formação e as características relacionadas às metáforas primárias, por ser o tipo de metáfora conceitual de interesse nesta tese.

Para definir uma metáfora conceitual como primária, Grady (1997) manteve a afirmação da teoria da metáfora conceitual de que as metáforas surgem das correlações entre dimensões distintas de experiências corpóreas cotidianas em níveis mais básicos. Entretanto, para Grady, a diferença entre os domínios fonte e alvo não está relacionada somente ao fato de o primeiro ser mais concreto e o segundo mais abstrato, como na teoria da metáfora conceitual. Para o autor, a diferença está mais relacionada ao grau de subjetividade de cada um dos domínios. O que caracteriza uma metáfora primária é a ocorrência de mapeamentos de dois domínios igualmente ‘básicos’, no sentido de que eles são tanto diretamente experienciados quanto percebidos. A distinção-chave entre a fonte e o alvo, na teoria de Grady, é que os conceitos primários-fonte estão relacionados à experiência sensorial e perceptual e os conceitos primários-alvo estão relacionados com respostas subjetivas à experiência sensorial e perceptual. Por respostas subjetivas, entendem-se os julgamentos, as avaliações e as inferências derivadas das experiências sensoriais e perceptuais.

Essas experiências e respostas relacionadas ocorrem em eventos básicos, regulares e diários, em diversos contextos, motivadas por objetivos e desejos e acontecem no que Grady denomina ‘cena primária’. Uma cena primária é justamente caracterizada pela correlação entre as dimensões físicas e psicológicas da experiência. Cada cena primária é composta por ‘subcenas’, que são unidades mínimas, em pares e distintas, de experiências consistentemente coocorrentes e recorrentes da vivência diária. Um bom exemplo para ilustrar uma cena primária é a proximidade física e emocional que se experiencia, desde o nascimento, com as pessoas cuidadoras. Por se estar constante e fisicamente próximo das pessoas com as quais se é emocionalmente íntimo, de início se experienciam essas duas ocorrências básicas indiferenciadamente. Nesse caso, o par proximidade espacial/física e intimidade emocional são duas subcenas da mesma cena primária e motivam a metáfora primária INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE. Grady e Johnson (1997) explicam que as formas linguísticas utilizadas para expressão dos mapeamentos primários são adquiridas dentro de um contexto de aprendizado, por meio da associação dessas formas linguísticas tanto com as

cenas primárias quanto com as subcenas individualmente. Por exemplo, a forma linguística ‘perto’ é associada tanto à ideia de duas pessoas que estão próximas emocionalmente quanto a duas pessoas que estão próximas fisicamente, como quando se fala: *Pedro e Kátia são próximos*.

Nesse mesmo sentido, Siqueira (2004) forneceu um exemplo de experiências diárias que se repetem mais frequentemente e que, portanto, têm seu significado mais saliente, principalmente em função do modo como estão relacionadas a objetivos e intenções. O exemplo é o da metáfora primária RUIM É ESCURO, que surge da estreita correlação experiencial entre o domínio-fonte ESCURIDÃO e o domínio-alvo INSEGURANÇA. Quando se desce uma escada no escuro, isso tipicamente gera uma sensação de temor, certo desconforto emocional em função do perigo que tal situação pode representar. De modo similar, enfrentar um ambiente desconhecido à noite tipicamente gera uma tensão maior do que enfrentar o mesmo ambiente durante o dia, quando a claridade permite mais amplo campo de visão e a sensação de maior controle da situação. Ainda segundo Siqueira (2004), o simples fato de mover as pernas para descer escadas ou para caminhar no escuro, em si, não é particularmente saliente no entendimento da realidade, pois esses são movimentos que estão associados a muitas outras atividades corriqueiras. O fato de a falta de luz estar constantemente associada a menor controle da situação e a maior risco de acidente nas experiências diárias tem, por outro lado, um significado potencialmente saliente para o estabelecimento de uma relação entre dois domínios conceituais diversos.

Outro aspecto importante levantado por Grady (1997), corroborado por outros autores (JOHNSON, 1999; LAKOFF; JOHNSON, 1999) é o potencial das metáforas primárias para *universalidade*. Considerando que as metáforas primárias são resultados naturais das experiências corpóreas humanas, esses mapeamentos metafóricos devem ocorrer da mesma forma em indivíduos de diferentes línguas e culturas no mundo, ou seja, de forma universal. Desse modo, os mapeamentos metafóricos primários tendem a não ser tão suscetíveis a variações interlinguísticas e interculturais, como são os mapeamentos metafóricos complexos. Segundo esclarece Siqueira (2004<sup>3</sup>), a metáfora complexa é a metáfora primária mais cultura.

Entretanto, embora se admita que a motivação para a formação de um mapeamento conceitual primário é corpórea e parece ser potencialmente universal, salienta-se que as atualizações linguísticas (ou seja, as expressões metafóricas) derivadas desses mapeamentos podem ser culturalmente situadas. Em todas as culturas, são produzidos mapeamentos

---

<sup>3</sup> Comunicação verbal de Lakoff com Siqueira (2004).

metafóricos, que podem se estabelecer mais ou menos fortemente com o passar do tempo. Chamam-se os mapeamentos bem estabelecidos de convencionais.

Kövecses (2006) atenta para o fato de que expressões linguísticas derivadas do mesmo mapeamento convencional podem variar, não só em função de diferentes padrões utilizados por uma ou outra língua, mas também em função do modo como diferentes línguas incorporam os aspectos ideológicos e culturais de determinada comunidade. Um bom exemplo para ilustrar é oferecido por Yu (1998), o qual esclarece que tanto usuários de inglês quanto de chinês atualizam o mapeamento conceitual RAIVA É FOGO. Em ambas as línguas, a raiva é conceitualizada como uma força destrutiva que pode ser percebida não só pela pessoa que a sente, mas também pelas pessoas em seu entorno. Entretanto, em inglês a atualização linguística é normalmente relacionada a líquidos quentes, como em *You make my blood boil*<sup>4</sup>, e em chinês, é relacionada a gases *His fire/anger is flaming up as high as ten meters*<sup>5</sup>, devido a diferentes vivências de ambas as culturas.

Siqueira e Zimmer (2006) sustentam que há uma diferença entre a noção de convencionalidade e a noção de familiaridade. Familiaridade é uma propriedade de expressões metafóricas inteiras e expressa a frequência de uma dada manifestação linguística. A expressão metafórica ‘Ele está grandão’, por exemplo, atualmente se mostra bastante frequente para dizer que alguém é poderoso. Ela representa uma atualização linguística familiar da metáfora conceitual IMPORTÂNCIA É TAMANHO. ‘Ele está altão’, no entanto, não é familiar, por não ser uma expressão frequentemente usada para dizer que alguém é poderoso. Convencionalidade é uma propriedade dos mapeamentos entre domínios conceituais e das expressões linguísticas. Tanto as metáforas linguísticas quanto as conceituais são convencionais quando estão fortemente estabelecidas em uma comunidade. IMPORTÂNCIA É TAMANHO retrata um exemplo de metáfora conceitual convencional (possivelmente universalmente, em função da vivência das crianças com pessoas maiores, que são importantes para ela).

Salienta-se que o tratamento do significado da linguagem não pode ser uma questão de tudo ou nada. Ao contrário, considera-se que os diferentes fenômenos presentes nas línguas representam um *continuum* de significação, tanto no que se refere à convencionalidade e à familiaridade quanto à literalidade. Assim, no português brasileiro, há um espectro de mapeamentos metafóricos que vai dos muito convencionais (por ex.: IMPORTÂNCIA É TAMANHO) a outros nada convencionais (por ex.: A VIDA É UM JOGO DE BEISEBOL),

---

<sup>4</sup> Você faz meu sangue ferver.

<sup>5</sup> Seu fogo/raiva está em chamas de dez metros.

de atualizações linguísticas metafóricas muito familiares (*Ele é um peixe pequeno no tráfico*) a outras nada familiares (*A relação deles não passa da primeira base*). De igual modo, definir quando um uso é ou não figurado nem sempre se mostra uma tarefa fácil. Evidentemente, em *O menino chutou a bola* o uso do verbo ‘chutar’ é literal e em *Ele chutou tudo para o alto quando soube da notícia* o uso é metafórico, na língua portuguesa. O que dizer, porém, de expressões tais como *Chutei meu gato para fora de casa* em um contexto em que o gato foi expulso à força, mas não com um violento golpe de pé? Exceto em casos prototípicos, tampouco é fácil definir quando uma expressão é metafórica e ou idiomática. Sustenta-se, portanto, a ideia de *continuum*, em que não há como estabelecer uma linha divisória que separe inequivocamente o que é convencional do que não é, o que é familiar do que não é, o que é literal do figurado e o que é metafórico do idiomático. Tais delimitações são meramente operacionais (SIQUEIRA et al., 2009).

Essa ideia de que há um *continuum* de significação e categorização vai totalmente contra o tratamento que abordagens mais formalistas e tradicionais dão ao significado na linguagem. Visões ditas tradicionais tratam de delimitar as categorias linguísticas de forma estanque nesses diferentes âmbitos (ou o significado é literal, ou é metafórico, ou é idiomático). Em relação ao fenômeno das expressões idiomáticas, especificamente, a linguística cognitiva sustenta que essas não são arbitrárias e são composicionais (GIBBS, 1994; KÖVECSES, 2006) e as abordagens mais tradicionais sobre o fenômeno defendem que seu significado é arbitrário e não composicional. Na sequência, são tratadas essas e outras características específicas do tipo de linguagem figurada entendida como expressão idiomática.

Siqueira (2004) pesquisou a compreensão de metáforas primárias por falantes de português brasileiro e de inglês. Em seu trabalho, foram pesquisadas oito metáforas primárias selecionadas da tese de Grady (1997). A autora criou duas tarefas, uma verbal e outra não verbal, sendo os itens de ambas correspondentes em termos da metáfora primária investigada (ou seja, os itens 1 de ambas as tarefas avaliavam a compreensão da mesma metáfora primária). Na tarefa verbal, era apresentada uma sentença verbalmente, que continha uma atualização linguística de uma metáfora primária, seguida de duas perguntas relacionadas a ela, uma fechada e uma aberta. Na tarefa não verbal era apresentada uma figura (desenho), denominada pela autora como Duni, que representava a metáfora primária, seguida das duas perguntas.

A partir dos resultados encontrados por Siqueira (2004), foram selecionados seis dos oito itens que compuseram a pesquisa da autora para a constituição desta tese. Dois dos oito

itens foram excluídos por não serem tão alusivos ao mapeamento pretendido na tarefa não verbal. Por exemplo, a figura que correspondia à metáfora conceitual ACEITAR é ENGOLIR exibia um Duni com um sorvete próximo à boca, o que não proporcionava fácil acesso visual ao conceito de engolir.

Na continuidade, apresentam-se as seis metáforas primárias selecionadas, da tarefa construída por Siqueira para seu estudo empírico (2004). De cada uma delas são definidos os componentes sensório-motores e os componentes subjetivos implícitos, bem como as experiências primárias que, por hipótese, geraram a metáfora. Ao final, estão os exemplos de realização linguística usados no estudo empírico apresentado na seção subsequente desta tese. A referida autora esclareceu que essa forma de apresentação e análise das metáforas primárias baseou-se nos trabalhos de Grady (1997) e Lakoff e Johnson (1999). Reitera-se que as metáforas apresentadas em letra maiúscula (por exemplo, a metáfora A FELICIDADE É PARA CIMA) dizem respeito às metáforas conceituais, que não devem ser confundidas com as atualizações linguísticas. Essas últimas estão expressas através dos exemplos, tais como *Lúcia está se sentindo para cima após encontrar Rodrigo*.

#### 1 - Metáfora primária: A FELICIDADE É PARA CIMA

- a) julgamento subjetivo: felicidade;
- b) domínio sensório-motor: orientação corporal;
- c) experiência primária: o sentimento de felicidade e a ocorrência de uma postura ereta, orientada para o alto. Segundo Grady (1997), também pode haver uma correlação entre estar em uma posição mais alta (como, por exemplo, no alto de um morro) e o sentimento de estar seguro, no controle da situação;
- d) atualização linguística: *Lúcia está se sentindo para cima após encontrar Rodrigo*.

#### 2 - Metáfora primária: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

- a) julgamento subjetivo: emoções fortes, sentimentos passionais;
- b) domínio sensório-motor: calor corporal;
- c) experiência primária: a correlação entre a temperatura corporal e a agitação que decorre de momentos de fortes emoções;
- d) atualização linguística: *Rafael está fervendo!*

### 3 - Metáfora primária: BOM É CLARO

- a) julgamento subjetivo: bom, positivo;
- b) domínio sensorio-motor: visão;
- c) experiência primária: correlação entre clareza e segurança e entre escuridão e insegurança, e/ou correlação entre limpeza e saúde;
- d) atualização linguística: Fernanda teve uma ideia brilhante!

### 4 - Metáfora primária: DIFICULDADE É PESO

- a) julgamento subjetivo: dificuldade;
- b) domínio sensorio-motor: sensação física de peso;
- c) experiência primária: correlação entre perceber o peso a ser carregado e sentir desconforto físico;
- d) atualização linguística: *Ana tem um jogo pesado hoje.*

### 5 - Metáfora primária: INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

- a) julgamento subjetivo: intimidade emocional;
- b) domínio sensorio-motor: proximidade física;
- c) experiência primária: a correlação entre ser emocionalmente íntimo de uma pessoa e estar fisicamente perto dela;
- d) atualização linguística: *Pedro e Kátia são próximos.*

### 6 - Metáfora primária: IMPORTÂNCIA É TAMANHO

- a) julgamento subjetivo: importância;
- b) domínio sensorio-motor: tamanho;
- c) experiência primária: correlação entre o tamanho ou volume dos objetos e/ou pessoas e a dificuldade que isso representa ao interagirmos com eles. As crianças interagem com pessoas maiores, como os pais, que podem dominar-lhes pela força física;
- d) atualização linguística: Hoje é um grande dia para Sílvia.

Abordou-se, até aqui, a motivação principal para o estabelecimento de mapeamentos conceituais primários, que é a experiência corpórea. Entretanto, outras figuras de linguagem, citadas na introdução desta tese, têm características e processos de formação distintos e até mesmo contrastantes a este da metáfora primária. A expressão idiomática, conforme apresentado na sequência, contrasta com a metáfora primária, na medida em que tem a experiência cultural como uma importante motivação para sua compreensão e utilização.

### 2.1.3 Expressão idiomática

A habilidade de compreender expressões idiomáticas (EI) é fundamental para uma comunicação efetiva, porquanto está presente nas trocas conversacionais diárias e em diversos gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos (por exemplo, em textos jornalísticos, em palestras, em poesias). Em uma situação na qual uma pessoa diz para outra: “o meu vizinho *bateu as botas*”, conhecer os significados das palavras ‘bater’ e ‘botas’ não garantirá a compreensão do significado idiomático resultante da combinação dessas palavras, a menos que a pessoa que a ouviu já tenha aprendido seu sentido figurado: ‘morrer’. Uma vez conhecido o significado de uma expressão, é fácil entender um enunciado contendo esse tipo de expressão, tanto contextualizado quanto fora de contexto. Definir o que é uma expressão idiomática, no entanto, não constitui uma tarefa simples. A literatura dedicada a definir o que é e o que caracteriza uma EI é diversa e depende do enfoque teórico a sustentá-la.

As expressões idiomáticas têm sido tratadas pelas abordagens tradicionais como um fenômeno puramente linguístico, expresso por aspectos semânticos e sintáticos específicos, somente analisáveis e interpretáveis como um todo (KATZ, 1973; CHOMSKY, 1980). Isso significa que a expressão idiomática tem uma identidade não composicional, em que sua compreensão não pode ser apreendida pela soma do significado de seus constituintes lexicais, ou seja, somente analisando o significado das palavras que a compõem, não há como chegar a seu significado figurado.

Na perspectiva da linguística cognitiva, segundo Langlotz (2006), as expressões idiomáticas são construções figuradas convencionalizadas, consideravelmente fixas, com duas ou mais palavras, que têm uma função primariamente discursiva e podem apresentar idiosincrasias. Embora tal definição seja um tanto vaga, parece mais completa do que a definição tradicional, pois vai além dos aspectos semânticos e sintáticos e inclui a função

discursiva, pragmática e suas idiossincrasias, o que, de certa forma, dá conta da multiplicidade de aspectos caracterizadores de uma expressão idiomática (SIQUEIRA et al., 2017).

A análise das dimensões que caracterizam as EI, como construto, pode ser um facilitador na compreensão desse fenômeno figurado. Langlotz (2006) chamou essas dimensões de ‘parâmetros para a definição das EI’, a saber: significado (a não composicionalidade propriamente dita); *status* gramatical (grau de convencionalização ou de familiaridade); forma (complexidade, rigidez sintática, morfossintática e lexical de uma construção). O mesmo autor reforça a ideia de haver um *continuum* nesses parâmetros de significação, uma vez que propõe que eles podem estar mais ou menos presentes em determinadas EI. Talvez seja a grande variedade observada nesses parâmetros que dificulta a elaboração de uma definição mais precisa e impede que as classificações sejam estanques.

A questão da composicionalidade (ou não composicionalidade) parece ser, de fato, o principal parâmetro que diferencia as abordagens aqui discutidas. Segundo Gibbs (1994), um dos teóricos que mais estudaram as expressões idiomáticas sob a perspectiva da linguística cognitiva, muitas EI são passíveis de análise composicional e os significados de suas partes de fato, sejam eles literais ou figurados, podem contribuir para o significado da expressão. O autor também defende a ideia de um *continuum* deste parâmetro de análise, esclarecendo que composicionalidade não é uma questão dicotômica, de tudo ou nada. Por exemplo: a EI ‘engolir um sapo’ (que significa aceitar uma situação a contragosto) é altamente composicional, pois pode ser decomposta em itens semânticos que colaboram para a compreensão do sentido da expressão, visto que ‘engolir’ remete figurativamente (conforme a metáfora conceitual ACEITAR É ENGOLIR) a aceitar e ‘um sapo’ não é algo que se use como alimento na cultura brasileira, remetendo literalmente a algo estranho, não palatável. Diferentemente do exemplo ‘engolir um sapo’, que é composicional, no exemplo ‘bater as botas’, decompor os itens ‘bater’ e ‘as botas’ não permite alcançar o significado figurado da expressão, que é “morrer”.

Gibbs et al. (1997) defendem que muitas EI não surgem arbitrariamente, mas são motivadas por mapeamentos conceituais subjacentes. Um exemplo bastante usado no português brasileiro é o que se observa entre os domínios VIDA e JOGO DE FUTEBOL, que motiva as expressões ‘pendurar as chuteiras’, ‘dar uma bola fora’, ‘jogar para escanteio’, ‘dar um cartão vermelho’, ‘sofrer o pênalti’, dentre outras. Os indivíduos dão significado à expressão porque são motivados pelo mapeamento, o associa cada uma dessas expressões a seus significados figurados.

A evidência de mapeamentos conceituais por detrás da composição dessas expressões leva a pensar se a maneira como se compreende determinada experiência pode motivar o uso de frases específicas. Segundo Kövecses (2002), entretanto, afirmar que conhecimento conceitual e a experiência motivam o sentido não significa dizer que o sentido idiomático seja previsível. Por exemplo, a EI ‘ser uma mão na roda’ significa facilitar um processo ou atividade. Entretanto, é possível que alguém não conhecendo tal EI pense que ela significa atrapalhar, a partir da associação desse EI com a imagem de uma mão parando uma roda. Ou seja, mesmo sendo motivadas por mapeamentos conceituais (AJUDAR É EMPURRAR ou OBSTRUIR É ATRAPALHAR, respectivamente) e até mesmo sendo transparentes, o falante normalmente não está consciente dos mapeamentos subjacentes a essas expressões, tampouco a direção na qual a interpretação deve seguir – no caso de EI desconhecidas.

Além da motivação conceitual, a compreensão do significado também pode ser facilitada pelo grau de transparência/opacidade que a EI possui (GIBBS, 1994). Aqui, novamente, as EI encontram-se em um *continuum* o qual vai desde a existência de expressões muito transparentes até outras muito opacas, passando por aquelas parcialmente transparentes e parcialmente opacas. A expressão ‘procurar cabelo em ovo’, por exemplo, está na ponta mais transparente do *continuum*, pois sua análise composicional remete ao significado de se envolver em alguma coisa que não faz sentido, como procurar algo em um lugar onde certamente não será encontrado. A expressão ‘quebrar um galho’ é um exemplo de expressão mais opaca, pois o significado literal de seus itens lexicais não fornece pistas sobre seu significado figurado: ajudar alguém.

Cacciari e Levorato (1989) levantaram outro aspecto importante na análise de como se efetiva a compreensão das EI: a importância do uso do contexto para sua apresentação. As autoras defendem que, quando as EI são apresentadas dentro de um contexto, podem ser melhor compreendidas do que fora dele, pois o contexto tem informações semânticas as quais auxiliam na inferência do significado apropriado das expressões (GIBBS, 1991; LEVORATO; CACCIARI, 1995; LAVAL, 2003). Ressalta-se que o contexto pode ser ainda mais importante para EI opacas e não familiares, para as quais o significado não pode ser derivado somente da análise semântica das palavras que o compõem (CAIN; OAKHILL; LEMMON, 2005). Exemplo disso é a expressão ‘lavei a égua’ (significando sair muito satisfeito de uma situação), pouco familiar para quem não transita no meio rural e opaca, uma vez que a análise de seus constituintes não conduz à ideia de seu significado figurado. A familiaridade das expressões, evidenciada pela frequência de uso de uma EI em determinada comunidade linguística, é indicada, em muitos estudos, como um dos fatores que melhora a

*performance* dos participantes em diferentes tarefas de compreensão (GIBBS, 1991; LEVORATO; CACCIARI, 1995; NIPPOLD; TAYLOR, 2002; LACROIX et al., 2010).

Por fim, a convencionalidade foi indicada por Nunberg, Sag e Wasow (1994) como a propriedade mais geral das expressões idiomáticas. Os autores esclarecem que a convencionalidade é indicada pela regularidade de uso de uma EI, em determinada situação. Por exemplo, a EI ‘caiu a ficha’ pode ser bastante familiar para pessoas que viveram no tempo em que, para usar um telefone público, era necessário colocar uma fichinha no aparelho a fim de realizar a ligação. O barulho da ficha caindo sinalizava que a ligação havia sido completada. Nessa época, era bastante frequente o uso dessa expressão com o significado de algo ter sido compreendido, tornando convencional sua utilização com esse significado figurado. Para gerações mais novas, as quais não vivenciaram esse período, embora seja convencional, talvez não seja familiar (a não ser que convivam com pessoas que a utilizem).

Foi apresentada, até aqui, a revisão da literatura dos dois tipos de linguagem figurada de interesse para essa tese: as metáforas primárias e as expressões idiomáticas. São expostas, a seguir, as principais características da população na qual esses fenômenos foram investigados, tanto no que diz respeito à deficiência auditiva em si, quanto aos recursos de habilitação e de reabilitação para ela disponíveis.

## 2.2 DEFICIÊNCIA AUDITIVA: QUADRO CLÍNICO E RECURSOS PARA HABILITAÇÃO/REABILITAÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), em seu último relatório publicado, estimou que 360 milhões (5,3%) de pessoas no mundo são portadoras de algum tipo de deficiência auditiva incapacitante. Destas, 328 milhões (91%) são adultos e 32 milhões (9%) são crianças. Por perda auditiva incapacitante entende-se a perda maior que 40 decibels (dB) na melhor orelha em adultos (acima de 15 anos de idade) ou maior de 30 dB em crianças (até 14 anos de idade).

Os dados de prevalência da OMS foram compilados em 42 estudos populacionais mundiais. No Brasil, os dados do último censo demográfico, realizado em 2010, foram coletados através da própria percepção dos entrevistados sobre suas funcionalidades: (a) tem alguma dificuldade em realizar; (b) tem grande dificuldade; e (c) não consegue realizar de modo algum suas atividades diárias (SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2012). Os dados indicaram que 1,12% da população apresentava deficiência auditiva severa, percentual calculado pela soma das



Para se saber o grau da perda de audição, é realizado o cálculo da média das respostas obtidas nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz da audiometria tonal. A classificação mais utilizada é a de Davis e Silverman (1970), na qual as perdas auditivas leves estariam em uma faixa entre 26 e 40 dB; as moderadas entre 41 e 70 dB; as severas entre 71 e 90 dB; as profundas a partir de 91 dB. As repercussões para a comunicação oral variam de acordo com o grau da perda auditiva. Nas perdas leves, há dificuldade em ouvir e entender fala suave, distante e em ambientes ruidosos. Nas moderadas, há dificuldade em ouvir a fala em intensidade normal de conversação, mesmo em curtas distâncias. Nas severas, a pessoa é capaz de ouvir somente fala ou barulhos quando muito intensos, não sendo ouvida a maior parte da conversação. Nas profundas, é possível perceber somente sons altos ou vibrações.

De acordo com Juárez (2002), quando há uma perda leve na infância, não ocorrem dificuldades importantes para a comunicação oral. Nas perdas moderadas, observa-se o aparecimento natural e espontâneo da linguagem oral, mas com atraso e possíveis dificuldades. Nesses casos, com prótese adequadamente adaptada e intervenção fonoaudiológica durante a infância, as crianças podem desenvolver facilmente a linguagem oral, embora possam apresentar dificuldade em ambientes ruidosos e com múltiplos interlocutores. Nas perdas de audição severas a profundas, não se observa desenvolvimento espontâneo da linguagem oral, a audição residual não é funcional por si só e a aprendizagem desse tipo de linguagem é difícil e limitada. Nesses casos, quando a protetização não oferece um ganho de audição suficiente para a aprendizagem da fala, é indicada a colocação de implante coclear.

Embora a média das frequências para classificação do grau da perda auditiva seja importante, pode haver, em muitos casos, redução específica de algumas frequências do espectro. Por este motivo, faz-se importante considerar a configuração do traçado obtido no gráfico, gerado por uma audiometria. Audiogramas com traçados horizontais planos denotam perda uniforme para todas as frequências. Os traçados em rampa ou curva descendente, mais característicos em perdas auditivas neurossensoriais, correspondem a pacientes que se queixam de não ouvir determinados sons (por exemplo, campainha do telefone), ouvir e não entender a fala e dificuldade quando há mais de um falante. Os traçados em configuração ascendente são característicos de problemas condutivos, cujos portadores têm dificuldade em ouvir sons graves. Os traçados que se configuram em 'U' registram piora da detecção de sons que se localizam nas frequências médias (RUSSO; SANTOS, 1993).

Outro aspecto importante a considerar é o momento do ciclo vital em que houve a

perda de audição. Perdas auditivas neurossensoriais congênitas e as que ocorrem antes da elocução das primeiras palavras podem comprometer o desenvolvimento da linguagem oral. Nos casos em que a perda neurossensorial é adquirida após a expressão das primeiras palavras ou a qualquer momento da vida do indivíduo, a implicação para o desenvolvimento da linguagem oral dependerá do local da orelha comprometido e se há piora progressiva dos limiares auditivos ou se há perda abrupta da audição. Salienta-se aqui a importância de uma reabilitação auditiva adequada: quanto mais cedo o indivíduo for protetizado ou implantado, menor será o tempo de privação sensorial e melhor será resultado para a aquisição/desenvolvimento da linguagem oral. De modo similar, menor será o impacto em sua qualidade de vida social e, no caso dos adultos, também laboral.

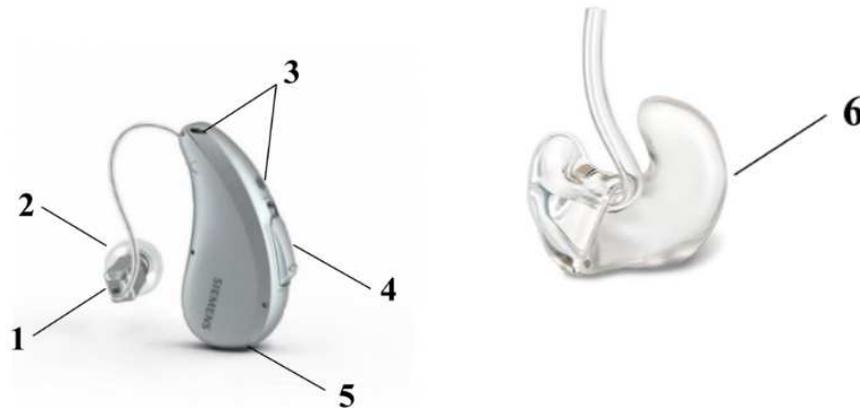
A escolha entre as opções de prótese auditiva convencional ou de implante coclear depende basicamente do grau da perda auditiva neurossensorial, que é determinada pela reserva coclear disponível para haver boa percepção dos sons de discriminação da fala. Aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) são indicados para variados graus de perda auditiva (leve, moderada e mesmo severa). Entretanto, na maioria dos casos de perda auditiva severa e naqueles de perda profunda (em que há pouca reserva coclear), não há benefício com o uso dos AASI, mesmo com as tecnologias digitais de processamento do som disponíveis atualmente, sendo, portanto, recomendado o implante coclear. Essa diferença sucede em função do formato de funcionamento de cada um dos dispositivos: o AASI amplifica o som e o implante coclear codifica o som. Na sequência, são detalhadas ambas as opções de dispositivos de reabilitação.

### **2.2.1 Aparelhos de amplificação sonora individual**

O AASI é um dispositivo eletrônico que tem como função amplificar os sons de maneira a permitir que o indivíduo utilize o resíduo auditivo de maneira efetiva (FERRARI, BLASCA; COUBE, 2005). Ele é composto por um microfone, um amplificador, um receptor e por uma pilha, que é a fonte de energia (Figura 2). O microfone é responsável pela transformação da onda sonora em energia elétrica e pode ser omnidirecional ou direcional, variando a forma, o desempenho e o resultado na captação do som. Após a captação e a transformação da onda sonora em sinal elétrico, o estímulo deve ser aumentado, função desempenhada pelo amplificador. O receptor de via aérea faz o caminho inverso, transformando o sinal elétrico de volta em onda sonora, possibilitando que o som que sai do AASI para a orelha, através do molde (Figura 2), seja percebido com as modificações já

realizadas nesse processo (TEIXEIRA; GARCEZ, 2013).

**Figura 2** – Componentes dos aparelhos de amplificação sonora individual\*



\* 1. receptor; 2. oliva de adaptação aberta; 3. microfones; 4. controle de volume; 5. compartimento de bateria; 6. molde auricular.

Fonte: <https://www.comunicareaparelhosauditivos.com/produto>

Com relação ao formato, os AASI podem ser retroauriculares ou intra-aurais, posicionados atrás e dentro do pavilhão auricular, respectivamente. Atualmente, muitos aparelhos retroauriculares não usam mais moldes, mas adaptação aberta. Nesse caso, o tubo de acrílico que liga o corpo do AASI é substituído por um tubo mais fino e flexível, sendo o molde substituído por olivas de silicone. Outro tipo de dispositivo de amplificação retroauricular é o que utiliza o receptor dentro do canal auditivo (TEIXEIRA; GARCEZ, 2013).

Para uma boa programação do AASI, é importante que sejam observadas suas características eletroacústicas: ganho acústico, resposta de frequência e saída máxima. O ganho acústico é a diferença em decibel entre o som que entra no microfone e o que sai pelo receptor. Ele é expresso em decibel por meio de um gráfico de intensidade e frequência (MENEGOTTO; ALMEIDA; IORIO, 2003) e pode ser controlado tanto pelo audiologista, quando programa o AASI, quanto pelo usuário, por meio do controle de volume. A resposta de frequência é definida como a amplificação que o AASI fornece em cada frequência processada. Ela é importante principalmente nos casos de perda de limiares mínimos de audição diferentes em cada frequência pesquisada (em rampa ou em 'U'). A saída máxima, relacionada com o amplificador e com o receptor, refere-se ao máximo de amplificação obtida e está relacionada com a somatória do som que entrou no microfone com o ganho do AASI. O

ajuste de saída máxima é realizado com base no nível de desconforto do indivíduo e nunca deve excedê-lo, para que não haja desconforto com sons intensos (FERRARI, BLASCA; COUBE, 2005; TEIXEIRA; GARCEZ, 2013).

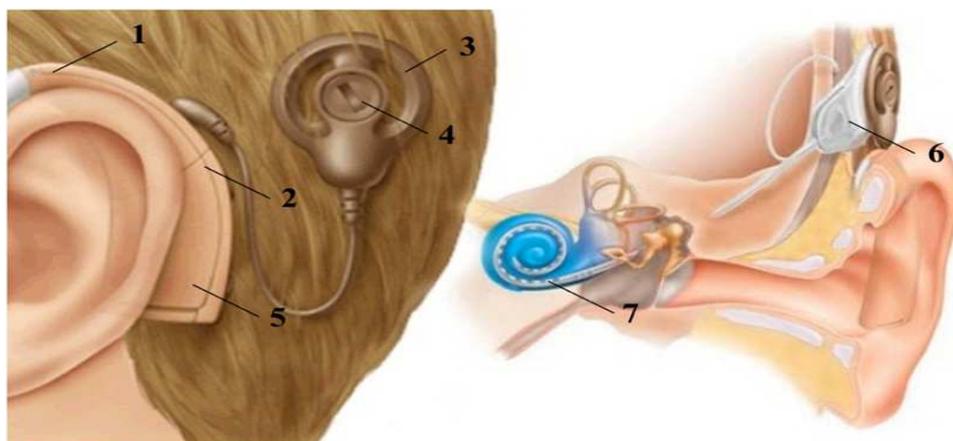
Atualmente, os aparelhos auditivos disponíveis no mercado usam tecnologia digital, conferindo características dinâmicas de processamento do sinal sonoro no processo de amplificação, tais como redução de ruído de fundo ambiental, cancelamento de microfonia e tecnologia direcional dos microfones, para captação de sons vindos de diferentes direções (FERRARI, 2013). Mesmo com toda tecnologia empregada nos AASI, alguns indivíduos não alcançam suficiente reconhecimento de fala com o seu uso. Nesses casos, há indicação de realização de implante coclear para uma reabilitação auditiva de sucesso.

### **2.2.2 Implantes cocleares**

O implante coclear (IC) é um dispositivo auditivo composto por duas unidades, uma externa, fisicamente similar ao AASI, e outra interna, implantada cirurgicamente na orelha interna (Figura 3). A unidade externa compreende os seguintes componentes: microfone, um processador de som, antena transmissora, ímã e compartimento de bateria (recarregável ou pilha). O microfone é geralmente alocado próximo ao gancho, tendo a função de captar a informação acústica e convertê-la em um sinal elétrico, o qual é subsequentemente enviado ao processador, localizado no corpo da unidade externa. O processador do som, por meio de estratégias de codificação, altera o sinal para um formato com padrões temporais e espaciais de estimulação adequados. Tão logo codificado, o sinal é enviado por um transmissor transcutâneo (antena), geralmente por radiofrequência, à unidade implantada (CARLSON et al., 2012).

A unidade interna é composta por antena, ímã, receptor-estimulador, cabo transmissor e cabo com filamentos de múltiplos eletrodos, inserido diretamente no órgão coclear (CARLSON et al., 2012). Uma vez recebidos os pulsos elétricos, eles são destinados aos eletrodos intracocleares, que estimulam as fibras nervosas das várias regiões da cóclea, promovendo a sensação de audição ao usuário (WOLFE; SCHAFER, 2014).

**Figura 3 – Componentes dos implantes cocleares\***



\* 1. microfone 2. processador de som 3. antena transmissora 4. ímã 5. compartimento de bateria 6. receptor 7. cabo de eletrodos

Fonte: <https://www.cochlear.com/br/home/discover/cochlear-implants/how-it-works>

Para realização da cirurgia de implante coclear, o critério inicial é o AASI não apresentar benefício ao paciente, porém esse não é o único a ser preenchido, visto que nem todos os indivíduos podem se beneficiar do uso do IC. Os critérios eletivos para a realização da cirurgia variam basicamente conforme a idade do indivíduo. No ANEXO A, evidenciam-se os critérios de indicação e contraindicação de acordo com as diretrizes gerais de atenção especializada a pessoas com deficiência auditiva (BRASIL, 2014). Essas diretrizes baseiam-se nas Portarias nº 1.278 de 20 de outubro de 1999 e nº 2.776 de 18 dezembro de 2014 do Ministério da Saúde e fundamentam as ações das equipes dos Centros de Implante Coclear brasileiros. Em países falantes de língua inglesa, normalmente tais diretrizes são sugeridas pelas empresas que fabricam os implantes (Advanced Bionics, Cochlear e Med-El) e determinadas pelos órgãos nacionais competentes, como a *Food and Drug Administration* (FDA), nos Estados Unidos.

Para avaliação dos critérios referidos e para verificação do benefício do implante coclear, o indivíduo candidato deve passar por um processo de avaliação, realizado por diferentes especialistas de uma equipe interdisciplinar, nos serviços que atendem o Sistema Único de Saúde (SUS). A equipe deve ser composta por médico otorrinolaringologista, fonoaudiólogo (audiologista e fonoterapeuta), psicólogo e assistente social. Após a realização da cirurgia, ativa-se o implante e inserem-se (ou mapeiam-se) programas para garantir uma *performance* elétrica adequada e segura ao indivíduo. Os processadores podem armazenar múltiplos mapas, garantindo ao usuário a escolha do mais adequado às diferentes tarefas acústicas e aos diferentes ambientes. A programação é mais frequente durante os seis

primeiros meses, quando correções regulares são necessárias, à medida que o usuário adapta-se à estimulação elétrica. Após o primeiro ano de uso de IC, normalmente as programações passam a ser realizadas anualmente (CARLSON et al., 2012).

## 2.3 PESQUISAS SOBRE A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM FIGURADA POR DEFICIENTES AUDITIVOS ORALIZADOS

### 2.3.1 Introdução

Indivíduos com deficiência auditiva, falantes de línguas orais, precisam fazer uso de dispositivos auditivos – aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou de implante coclear (IC) – como instrumento de acesso à plena comunicação com outras pessoas. Entretanto, a utilização desses recursos para acesso ao estímulo auditivo nem sempre é suficiente para garantir um bom desempenho na comunicação oral. Inúmeras pesquisas têm sido realizadas com o intuito de identificar variáveis que interferem no processo de (re)habilitação da audição e da linguagem oral desses indivíduos, pois muitos são os fatores que podem intervir neste processo, sendo alguns deles relacionados com a característica da perda auditiva: local da orelha em que ocorre o problema; etiologia e época em que houve a perda; grau dos déficits; frequências do espectro auditivo atingidas. Quanto mais precoces forem o diagnóstico e o uso efetivo de um dispositivo auditivo, maiores as chances de aproveitamento do período sensível para aquisição da linguagem (CONNOR et al., 2006; HOLT; SVIRSKY, 2008; KIRK et al., 2002).

Há fatores que não estão propriamente relacionados à perda auditiva, mas que têm possibilidade interferir no processo de (re)habilitação da audição e da linguagem oral. Eles dizem respeito a outras características do desenvolvimento do indivíduo, à terapia fonoaudiológica e ao nível educacional de pais/cuidadores. A presença de outras alterações de desenvolvimento do indivíduo em comorbidade à deficiência auditiva, como deficiência visual (WILEY et al., 2013), paralisia cerebral (STEVEN et al., 2011) e transtorno do espectro autista (ZAIDMAN-ZAIT; CURLE, 2018), podem também interferir no modo como uma criança interage com as pessoas, os objetos e os eventos em seu entorno. Tão logo seja identificada a perda de audição (para a maioria dos casos, mas principalmente no caso de crianças), deve ter início a terapia fonoaudiológica, na frequência estabelecida pelo terapeuta, para que o indivíduo consiga alcançar, com o uso do AASI ou do IC, o esperado em relação ao desenvolvimento auditivo e linguístico. Além disso, o nível educacional dos pais e a

adesão e o envolvimento da família no processo de reabilitação – antes, durante e após a terapia fonoaudiológica – são fundamentais para a estimulação dos indivíduos em ambientes diferentes do terapêutico (SZAGUN; STUMPER, 2012; CHING; DILLON, 2013). Ao se considerar a comunicação um processo permanentemente presente, construído pela experiência do indivíduo com as pessoas e em seu ambiente cultural, evidencia-se que proporcionar as condições anteriormente enunciadas auxilia a promover o desenvolvimento de competências linguísticas mais refinadas, como a compreensão de linguagem metafórica.

As pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem em pessoas com perda auditiva têm se voltado para o período inicial deste processo de aprendizagem. Os aspectos mais comumente pesquisados referem-se à aquisição semântica geral (CAPOVILLA et al., 2006; CURTISS; PRUTTING; LOWELL, 1979), à construção sintática (GEERS; MOOG, 1994; VIEU et al., 1998), aos aspectos fonológicos (STOEL-GAMMON; OTOMO, 1986; BRISCOE; BISHOP; NORBURY, 2001; PADOVANI; TEIXEIRA, 2005) e morfológicos (NORBURY; BISHOP; BRISCOE, 2001). Os aspectos pragmáticos têm recebido menor atenção. Especificamente, pouco se tem pesquisado sobre como se desenvolvem aspectos pragmáticos que incluam a comunicação de conceitos abstratos, tal como a linguagem figurada, que tipicamente só são bem compreendidos em estágios mais avançados do desenvolvimento da linguagem.

Na área da linguística cognitiva, abordagem teórica adotada como base para esta tese, muito se tem estudado, desde a década de 80, acerca do fenômeno da linguagem figurada. Entretanto, são raros os estudos encontrados na literatura que se dedicam a avaliar, sob essa perspectiva, como ocorre tal aquisição em indivíduos com perda auditiva. Quando comparados aos normo-ouvintes, os deficientes auditivos, usuários de AASI ou de IC, podem demonstrar um acesso diferente, em termos de tempo e de qualidade, ao *input* auditivo, situação inquestionavelmente importante no processo de aquisição da linguagem oral.

### **2.3.2 Método**

A fim de averiguar, na literatura, como tem sido pesquisada a compreensão do fenômeno de aquisição da linguagem figurada por deficientes auditivos oralizados, foi realizada uma busca por estudos realizados na área. Foram consultadas as bases de dados EBSCOhost, PsychInfo, PubMed e Web of Science e cruzados os termos de busca *metaphor*, *idiom* e *figurative language* com os termos *deafness*, *hard of hearing*, *hearing aid* e *cochlear*

*implants*<sup>6</sup>. Para seleção dos estudos, foram considerados como critérios de inclusão a publicação ter sido realizada nos últimos 25 anos, com participantes falantes de língua oral, usuários de AASI e/ou IC.

Com estes critérios de busca e seleção, foram encontrados somente três artigos nas bases de dados (RITTENHOUSE; KENYON, 1991; WOLGEMUTH; KAMHI; LEE, 1998; NICASTRI et al., 2014). Embora não tenham sido detectados na busca, optou-se por acrescentar a essa discussão mais dois estudos (SCHORR; ROTH; FOX, 2008; AFONSO, 2012). O primeiro constitui uma dissertação realizada em língua portuguesa (de Portugal). Ele foi aqui inserido por ser uma pesquisa realizada com metáforas primárias e com deficientes auditivos oralizados, ambos de interesse nessa tese. O segundo foi adicionado por ser o único encontrado que pesquisou a compreensão de expressões idiomáticas.

No próximo subcapítulo, são apresentados os cinco estudos, com ênfase nos seguintes aspectos: a) orientações teóricas norteadoras e fenômenos figurados pesquisados (principalmente como foram conceituados); b) métodos utilizados (especificamente com relação ao perfil dos participantes e ao instrumento de medida); c) resultados obtidos. Uma tabela resumindo os estudos abordados e os achados relacionados aos aspectos pesquisados encontra-se no ANEXO B.

### 2.3.3 Resultados

A análise dos estudos a partir dos aspectos citados, de uma maneira geral, apontou que o fenômeno mais pesquisado foi o da metáfora (AFONSO, 2012; NICASTRI et al., 2014; RITTENHOUSE, KENYON, 1991; WOLGELMUTH, KAMHI, LEE, 1998), embora nem todos tenham esclarecido a qual orientação teórica estavam filiados. Um ponto comum entre a totalidade dos estudos foi a pesquisa de compreensão dos fenômenos figurados por crianças e adolescentes. Por outro lado, nenhum dos estudos utilizou o mesmo instrumento de medida, dificultando a comparação dos resultados obtidos, ainda que pesquisassem o mesmo fenômeno figurado. A seguir serão apresentados em detalhes cada um dos aspectos pesquisados.

#### 2.3.3.1 Orientação teórica/ conceituação dos fenômenos figurados

---

<sup>6</sup> Em português, na ordem em que estão citados: metáfora, expressão idiomática, linguagem figurada, surdez, perda auditiva, aparelho de amplificação sonora individual e implante coclear.

Entre os cinco estudos analisados, quatro pesquisaram a compreensão de metáforas e somente um pesquisou a compreensão de expressões idiomáticas. Tal opção provavelmente se deve ao fato de a metáfora ser o fenômeno prototípico da linguagem figurada.

Com relação à orientação teórica e às definições descritas, dois dos estudos (AFONSO, 2012; NICASTRI et al., 2014) definem o fenômeno estudado, a metáfora. Afonso (2012) estudou metáforas primárias e usou a teoria de Grady (1997), sob a perspectiva da linguística cognitiva. A definição fornecida por Nicastri et al. (2014, p. 822) trata a metáfora como “[...] uma forma de linguagem figurada, em que uma expressão normalmente associada a um conceito (alvo) é usada para comunicar algo sobre outro conceito (fonte), graças a um campo comum (ou *link*) estabelecido por comparação ou analogia, que pode ser mais ou menos explícito”. Apesar de definirem o fenômeno, os autores não referenciam a que base teórica se filiam. Rittenhouse e Kenyon (1991, p. 314), de forma bastante sucinta, apenas referem que a “[...] linguagem metafórica utiliza itens de diferentes domínios conceituais e os relaciona linguisticamente”, o que não configura uma definição do fenômeno, por ser uma compreensão muito simples de algo definitivamente mais complexo. Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998) tampouco conceituam ou se posicionam teoricamente acerca do que compreenderam por metáfora ao realizarem seu estudo. Os autores elencam apenas variáveis que investigaram como possíveis interferentes na compreensão de metáforas (tipo de metáfora – familiaridade e presença de contexto facilitador da compreensão). O estudo que analisa a compreensão de expressões idiomáticas tampouco definiu o fenômeno. Schorr, Roth e Fox (2008) apenas destacam que as expressões idiomáticas foram escolhidas para serem analisadas por se tratarem de um fenômeno metassemântico, de interesse para seu estudo (entre outras habilidades de processamento de alta ordem).

A ausência de um posicionamento teórico explícito parece ser uma tendência nos artigos dedicados ao estudo da compreensão da linguagem figurada em populações clínicas, conforme sugerem Siqueira, Marques e Gibbs (2016). Tais autores realizaram uma revisão da literatura acerca desse tópico, mais especificamente sobre a compreensão de metáforas, metonímias, expressões idiomáticas e provérbios nos casos de afasia, doença de Alzheimer, transtorno do espectro autista, distúrbio específico de linguagem e síndrome de Williams. Assim como nos estudos analisados por Siqueira, Marques e Gibbs (2016), os estudos aqui considerados foram, de maneira geral, realizados por pesquisadores originalmente clínicos, não linguistas, o que pode justificar a falta de um claro posicionamento teórico relacionado a como compreendem o fenômeno da linguagem figurada. Além disso, é importante considerar

que o fenômeno em si é de difícil definição, com classificações que podem se interpor, mesmo considerando o mesmo paradigma teórico.

### 2.3.3.2 Métodos

Com relação aos métodos adotados, todos os estudos foram realizados com crianças e adolescentes, nenhum com adultos. Foram utilizadas comparações entre dois grupos (clínico e controle), apresentadas tarefas para avaliar a compreensão de metáforas/expressões idiomáticas e realizado treinamento prévio das tarefas com os participantes.

O estudo de Nicastrì et al. (2014) foi desenvolvido com 62 participantes divididos igualmente em dois grupos, sendo um clínico e outro controle (com audição normal). O grupo controle foi pareado com o clínico por idade cronológica, sexo e condição socioeconômica. A idade variou entre 6 e 15 anos ( $m=8,57$ ;  $dp=2,15$  no grupo clínico e  $m=8,68$ ;  $dp=2,21$  no grupo controle). Os critérios de inclusão para o grupo clínico foram: a) presença de deficiência auditiva severa à profunda, o uso de IC unilateral; b) adequada percepção de fala (maior que 90% de reconhecimento de dissílabos e sentenças em ambiente silencioso); c) acompanhamento terapêutico dos participantes em algum método de reabilitação aural-oral; d) frequência em escola regular; e) bom desempenho em avaliação de conhecimento acerca da língua italiana.

Rittenhouse e Kenyon (1991) realizaram seu estudo com 30 participantes divididos em dois grupos: o primeiro composto por 18 participantes (entre 6 e 19 anos) com modo de comunicação aural-oral e o segundo, por 12 participantes (entre 7 e 18 anos) que usavam o método *cued speech* (em que a fala é combinada com um sistema de movimentos específicos das mãos). Não foi informada a média nem o desvio padrão da idade dos participantes. Os participantes de ambos os grupos tinham perda auditiva neurosensorial. No primeiro grupo, a perda ia de 58dB a 120dB ( $m=91$ dB) e, no segundo grupo, de 40dB a 100dB ( $m=71$ dB). Os autores não deixam claro se os participantes eram usuários de AASI e/ou IC.

No estudo de Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998) participaram 25 crianças entre 10 e 15 anos ( $m=12,92$ ;  $dp=1,44$  no grupo clínico e  $m=12$ ;  $dp=1,21$  no grupo controle). O grupo clínico foi composto por 13 participantes com perda auditiva neurosensorial de leve à moderada, com modo de comunicação aural-oral e, com exceção de um, todos utilizavam AASI. Do grupo controle participaram 12 crianças com audição normal e sem histórico de dificuldade de fala, linguagem ou aprendizagem.

O estudo de Afonso (2012) foi realizado com 18 crianças. Dentre todos os estudos, foi o que menos participantes alocou no grupo controle (com audição normal) para comparação entre grupos. O grupo clínico foi composto por 13 sujeitos, com idades entre 7 e 10 anos ( $m=8,69$ ;  $dp=1,03$ ). O grupo controle contou com cinco sujeitos, com idades entre 9 e 10 anos ( $m=9,40$ ;  $dp=0,55$ ). Os critérios de inclusão para o grupo clínico, além do uso de IC, foram: a) ser falante nativo do português europeu; c) ter deficiência auditiva pré-lingual; d) ter oralidade como meio preferencial de expressão; e) compreender linguagem oral; f) frequentar escola regular; g) pelo menos um de seus cuidadores ser ouvinte; h) ausência de outras deficiências concomitantes.

O artigo de Schorr, Roth e Fox (2008) foi realizado com 76 participantes, o maior número entre todos os estudos analisados. O grupo clínico foi composto por 39 sujeitos entre 5 e 14 anos ( $m=9$  anos) e o grupo controle por 37 sujeitos, pareados individualmente por sexo e idade com o grupo clínico. Os critérios de inclusão foram: a) somente participantes com surdez desde o nascimento; b) ausência de comorbidades à deficiência auditiva; c) somente falantes de inglês como primeira língua; d) QI não verbal, medido por teste específico; e) pelo menos um ano de uso de IC; f) proficiência linguística compatível ao esperado para crianças de cinco anos de idade, medida por testes de vocabulário. O grupo controle foi composto por 37 participantes com audição normal, pareados com o grupo clínico por sexo e por idade cronológica.

Os três artigos que pesquisaram a compreensão de metáforas em geral e adotaram diferentes instrumentos. As tarefas escolhidas para avaliar a compreensão de metáforas foram o subteste de metáforas do *Standardized Battery of Pragmatic Language Skills* - MEDEA (NICASTRI et al., 2014); três tarefas de avaliação de metáforas verbais e uma de avaliação de metáforas visuais, o *Metaphor Triads Task* (MTT) (KOGAN et al., 1980) em Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998); uma tarefa de metáfora verbal associada com figuras (RITTENHOUSE; KENYON, 1991). O estudo que avaliou compreensão de metáforas primárias (AFONSO, 2012) utilizou a tarefa de Compreensão de Metáforas Primárias (SIQUEIRA, 2004), a mesma adotada na presente tese. No estudo da compreensão de expressões idiomáticas Schorr, Roth e Fox (2008) utilizaram o subteste *The Figurative Language and Ambiguous Sentences* do *Test of Language Competence-Expanded* (TLCE-E) (WIIG; SECORD, 1989). Na sequência, são explicitadas as características de cada tarefa, conforme cada um dos artigos. Para a apresentação, os itens foram livremente traduzidos ao português brasileiro pela autora desta tese.

A tarefa aplicada por Nicastrí et al. (2014) continha oito itens: quatro metáforas verbais, para as quais os participantes eram solicitados a explicar o significado de uma sentença e quatro metáforas visuais, em que os participantes eram solicitados a indicar entre quatro imagens a que melhor representava a sentença ouvida. Dentre as imagens, uma representava a resposta de interpretação figurada, uma o significado literal, uma estava semanticamente relacionada à metáfora e outra representava alguns elementos da sentença, sem integrá-los. Os autores forneceram os exemplos, a seguir expostos, do *Standardized Battery of Pragmatic Language Skills - MEDEA*:

1. Exemplo da tarefa de metáfora verbal:

Instrução: Agora eu li uma frase e você deverá explicar o significado. O que eu quero dizer quando eu falo “O quarto do João é um chiqueiro!”

2. Exemplo da tarefa de metáfora visual (Figura 4):

Instrução: Agora eu li uma frase e mostrarei algumas figuras. Você terá que indicar a figura que melhor representa o significado da frase. O que eu quero dizer quando eu falo “Você pode me dar uma mão?”

**Figura 4** – Exemplo de metáfora visual do *Standardized Battery of Pragmatic Language Skills*



Fonte: Nicastrí et al. (2014).

No estudo de Rittenhouse e Kenyon (1991), a tarefa de avaliação de compreensão de metáforas possuía 10 itens, cada um constituído por uma pequena vinheta e uma figura que a ilustrava, seguidos de quatro opções de resposta, compostas por sentenças metafóricas. Os participantes deveriam ler a história, analisar a figura e, em seguida, indicar a resposta que melhor representava a história (Figura 5). A seguir, o exemplo de vinheta oferecido no artigo.

A mãe de Bill comprou biscoitos para a família. Bill pegou alguns biscoitos. A mãe de Bill entrou na cozinha e o viu. Ela ficou brava e disse: “Você não foi um garoto legal. Não vai ver TV hoje à noite. Vá para o quarto e fique lá por duas horas.”

**Figura 5** - Exemplo de ilustração das vinhetas do estudo de Rittenhouse e Kenyon (1991)



Fonte: Rittenhouse e Kenyon (1991).

Opções de resposta:

1. O peixe nadou no rio.
2. O bombeiro estava na rua.
3. O prisioneiro foi para a cela.
4. O pássaro pousou no telhado.

Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998) apresentaram a testagem mais longa entre os três estudos. Os autores utilizaram três tarefas de avaliação de metáforas verbais: a primeira, de ‘compreensão’, era composta por oito metáforas novas e oito convencionais (já estabelecidas na comunidade linguística dos participantes do estudo), seguidas de quatro possibilidades de resposta, em que deveria ser indicada a correta. A segunda, de ‘preferência’, era composta por 16 sentenças incompletas, seguidas de cinco opções de resposta (uma delas era literal e as quatro demais eram metafóricas). A terceira das tarefas verbais era composta por 16 símiles a serem completados livremente pelos participantes (sem opções de resposta), ao final de sentenças (sem contexto) ou de pequenas histórias (com contexto). Na tarefa de metáfora visual, os autores usaram a *Metaphor Triads Task* (MTT), que consistia em 29 grupos de três figuras, com duas delas representando uma relação metafórica. Os participantes deveriam escolher a que melhor representava essa relação e explicar sua escolha. Seguem-se exemplos das tarefas.

1. Tarefa de compreensão:

O menino estava voando de avião pela primeira vez. O avião decolou. O menino olhou pela janela do avião. O chão ia ficando cada vez mais distante. Os carros na estrada iam ficando menores. Então, as árvores desapareceram como um sorvete derretendo.

- a) as árvores perderam a forma e desapareceram devagar;
- b) as árvores pareciam cones de sorvete;
- c) estava muito quente e as árvores começaram a derreter;
- d) as folhas derreteram e escorreram pelo tronco.

2. Tarefa de preferência:

A noite chegando é como...

- a) carvão;
- b) um piano silencioso;
- c) um pensamento esquecido começando a voltar;
- d) uma poça gigante;
- e) escuridão aumentando lentamente.

3. Tarefa de completar:

As estrelas estão brilhantes como...

4. *Metaphor Triads Task* (MTT)

- a) Imagens (não oferecidas no artigo) representando: peixe, rio sinuoso, cobra.

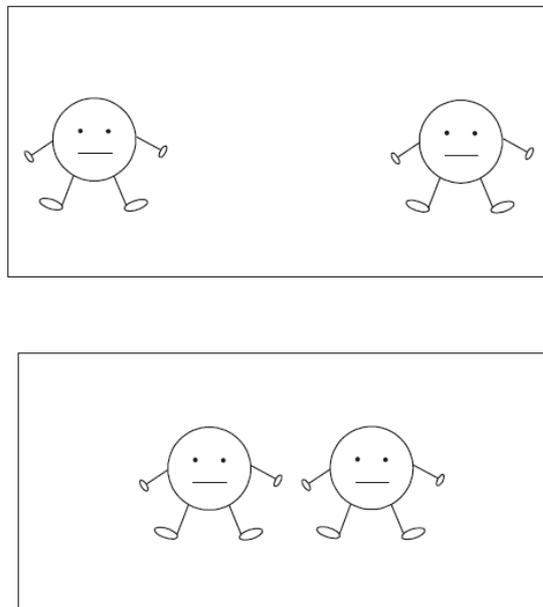
O instrumento utilizado por Afonso (2012) para compreensão de metáforas primárias foi adaptado da tese de Siqueira (2004). Segundo a autora, foram necessárias algumas adaptações culturais e linguísticas para o português europeu, que não interferiram nos mapeamentos metafóricos primários subjacentes. O instrumento é composto por uma tarefa não verbal e por uma verbal. As tarefas são compostas por seis itens cada, seguidos por uma pergunta aberta e por uma pergunta fechada. As metáforas primárias pesquisadas nas duas tarefas eram correspondentes para cada item, ou seja, a mesma metáfora primária pesquisada

no item 1 da tarefa não verbal foi pesquisada no item 1 da tarefa verbal e assim sucessivamente. Na tarefa de compreensão não verbal, o entrevistador mostrava a figura, lia o enunciado e depois de ter escolhido uma das duas opções oferecidas, a criança era estimulada justificar a escolha. Na tarefa de compreensão verbal, o entrevistador lia uma frase contendo uma metáfora primária e depois fazia uma pergunta aberta e outra fechada (duas opções de resposta). Seguem-se exemplos das tarefas.

1. Tarefa não verbal

- a) aponta para os Dunis que são mais amigos;
- b) por que eles são mais amigos?

**Figura 6** – Exemplo de ilustração da tarefa não verbal de compreensão de metáforas primárias



Fonte: Siqueira (2004).

2. O Pedro e a Cátia são muito próximos.

- a) será que eles gostam um do outro?
- b) por quê?

O estudo de Schorr, Roth e Fox (2008), único a pesquisar expressões idiomáticas, utilizou subteste *The Figurative Language and Ambiguous Sentences* do *Test of Language Competence-Expanded* (TCLE-E) (WIIG; SECORD, 1989). Segundo os autores, a tarefa media tanto a compreensão quanto a produção de EI. Os autores explicam que a tarefa de compreensão solicitava uma explicação sobre determinada EI, seguida pela identificação de uma figura que melhor expressasse o significado figurado dessa expressão, em cada item. O número de itens e a forma de avaliação de produção de expressões idiomáticas pelos participantes não fica clara no artigo. Como os autores não oferecem nenhum exemplo entre os itens avaliados, provavelmente por se tratar de instrumento de avaliação comercializado (e, portanto, com direitos autorais), não foi possível analisar mais aprofundadamente as questões oferecidas, tanto em conteúdo quanto em formato.

Resumindo, com relação aos participantes, todos os estudos foram realizados com crianças e adolescentes, nenhum com sujeitos adultos. É provável que essa opção se deva à importância de verificar se crianças e adolescentes com perda auditiva estão compreendendo a linguagem figurada na mesma época que as crianças ouvintes, pois só assim será possível afirmar que a aquisição da língua está a termo ou não nos participantes com deficiência auditiva. Entretanto, tão importante quanto verificar a aquisição da compreensão da linguagem figurada em deficientes auditivos é entender se adultos que perderam a audição, principalmente de forma progressiva, são capazes de compreender seu uso no dia a dia, pois a linguagem figurada está presente nos mais diversos tipos de gêneros discursivos e não a compreender pode causar impacto negativo para a comunicação oral.

Com relação aos instrumentos, os cinco estudos analisados utilizaram diferentes objetos de análise (por exemplo, metáforas novas *versus* convencionais, verbais *versus* visuais, expressões idiomáticas) e adotaram formatos diversos para acessar a resposta dos participantes (por exemplo, pergunta aberta, fechada, completar itens). Todos esses aspectos, considerados juntos, dificultam a comparação dos resultados encontrados nas tarefas, mesmo que todos os participantes fossem deficientes auditivos.

### 2.3.4 Resultados

Com relação aos resultados encontrados, o estudo de Nicastrì et al. (2014) evidenciou que as crianças usuárias de IC tiveram um desempenho significativo abaixo de seus pares ouvintes na tarefa de compreensão de metáforas. A análise das variáveis que poderiam estar interferindo neste resultado mostrou que a idade em que as crianças haviam feito o implante colaborou para um melhor desempenho na tarefa, diferentemente do tempo de uso do implante. Ou seja, quanto mais tarde as crianças realizaram o implante, pior foi seu desempenho na tarefa de metáforas. Os autores sugeriram também a possibilidade de as características inerentes às metáforas (como a presença ou a ausência de contexto, o grau de transparência e a rigidez sintática) terem colaborado para a dificuldade na realização das tarefas e, ao final, propuseram que estes aspectos sejam considerados nos ambientes terapêuticos em que eles forem trabalhados com essas crianças.

No estudo de Rittenhouse e Kenyon (1991), a melhor *performance* na tarefa de metáforas esteve significativamente relacionada à variável idade cronológica, mas não ao número de anos em que o participante frequentou um programa especializado, ao grau da perda ou ao modo de comunicação usado. Os autores concluíram que esse resultado revelou a importância do desenvolvimento cognitivo e da maior ‘experiência de vida’, alcançada com a idade, para a compreensão das expressões metafóricas, até mesmo considerando a habilidade para compreender a instrução da tarefa.

No estudo de Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998), não foram encontradas diferenças de desempenho nas tarefas entre os grupos, os quais exibiram os mesmos padrões de resposta nas quatro tarefas de compreensão de metáforas. Os únicos achados estatisticamente significativos do estudo foram os relacionados ao tipo de metáfora, em que as convencionais tiveram maior número de acertos quando comparadas às novas. Os participantes apresentaram melhor desempenho nos itens fora do contexto do que nos itens contextualizados, provavelmente devido ao formato e à construção das histórias dos itens.

Os resultados do estudo de Afonso (2012) sugeriram que a deficiência auditiva prejudicou a compreensão de metáforas primárias verbais, mas não teve impacto na compreensão das metáforas primárias não verbais. A autora concluiu que as crianças com deficiência auditiva, independentemente do grau da perda, apresentaram atraso no desenvolvimento metafórico com relação a seus pares ouvintes e considerou que uma intervenção terapêutica e educacional é recomendável para beneficiar a compreensão de metáforas primárias verbais nestas crianças.

No estudo de Schorr, Roth e Fox (2008), os resultados indicaram pior *performance* do grupo de usuários de implante coclear na tarefa de expressões idiomáticas, comparado ao grupo de ouvintes. Na análise dos dados, os autores não encontraram correlação entre compreensão de EI e idade, QI ou condição socioeconômica em nenhum dos grupos pesquisados. Entretanto, as cinco crianças usuárias de IC que apresentaram o melhor desempenho na tarefa de EI também mostraram melhores resultados nas tarefas que avaliaram outros aspectos da linguagem (morfologia, semântica e sintaxe). Os autores concluíram que esse padrão de *performance* parece indicar que o desenvolvimento de habilidades linguísticas de alta ordem, como a que envolve a compreensão de EI, é reforçado pela melhor compreensão de habilidades linguísticas básicas.

Os resultados expostos, embora medidos por tarefas diferentes, indicaram a dificuldade de compreensão de linguagem figurada por deficientes auditivos, bem como a importância da variável idade no desempenho em geral. A seguir, são discutidos esses achados e aspectos considerados relevantes com relação à orientação teórica e aos métodos adotados pelos estudos.

### **2.3.5 Discussão**

A compreensão da linguagem figurada por indivíduos com perda auditiva é um tópico pouco estudado na literatura em geral. Ao serem inseridos os termos de busca citados, considerando os últimos 25 anos de publicações nas bases de dados, foram encontrados somente três estudos na área.

O primeiro aspecto interessante é o fato de a totalidade dos artigos referir a pesquisa do fenômeno considerado prototípico da linguagem figurada, a metáfora. Entretanto, conforme apontado na seção de apresentação dos resultados referentes à conceituação do fenômeno e às tarefas utilizadas, nem todos os artigos conceituaram ou utilizaram tarefas que avaliaram de forma similar o fenômeno da metáfora.

Conquanto autores e leitores dos artigos em questão estejam familiarizados com o conceito de metáfora, é preciso considerar que não há consenso na literatura quanto ao entendimento deste termo. Isto não ocorre por acaso, já que, em si, o fenômeno da linguagem figurada é de natureza difusa. Conforme esclarecem Gibbs e Colston (2012), em defesa da existência de um espectro de categorização, não é fácil distinguir entre o que é figurado ou o que é literal. Mesmo as instanciações linguísticas claramente classificáveis como figuradas podem não ser casos puros de um ou outro tipo de linguagem figurada (metáfora ou

metonímia, metáfora ou expressão idiomática, por exemplo). Essa dificuldade na classificação verifica-se nos próprios artigos aqui apresentados, dada a diversidade de expressões usadas como itens das tarefas, conforme a seguir detalhado.

Em Nicastrì et al. (2014), por exemplo, o item da tarefa de metáfora visual “Você pode me dar uma mão?” refere-se a uma metáfora, já que uma metáfora e uma metonímia estão mescladas nessa expressão bastante convencional (GOOSSENS, 1990). Há, na expressão, uma atualização linguística da metonímia conceitual INSTRUMENTO PELA ATIVIDADE e, ao mesmo tempo, da metáfora conceitual AJUDAR É DAR A MÃO. Outro exemplo da diversidade das expressões é o de Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998) no item “As estrelas estão brilhantes como [...]”. Os próprios autores denominam os itens como símiles, que podem ser definidos como uma comparação claramente realizada entre duas categorias, obrigatoriamente marcada pelo uso da palavra ‘como’. Na tarefa de metáfora visual dos mesmos autores, o item “peixe, rio sinuoso, cobra” é um exemplo de metáfora imagética (*one-shot*), em que um rio sinuoso é comparado com uma cobra em razão de sua forma. Para Lakoff (1987), esse tipo de metáfora difere das demais metáforas conceituais em razão de não terem a mesma sistematicidade, pois delas não são oriundas expressões linguísticas figuradas, uma vez que mapeiam a estrutura da imagem ao invés da estrutura conceitual e, além disso, não são usadas para entender o que é abstrato em termos do que é concreto.

Ressalta-se que Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998), quando especificaram pesquisar diferentes tipos de metáfora, não estavam se referindo à diferença entre metáfora e símile, assinalada aqui. Os autores assinalaram a diferença entre as metáforas no que se refere à familiaridade, ou seja, mesclaram expressões convencionalizadas e novas em todas as tarefas. A consideração da familiaridade das expressões figuradas, sejam elas metáforas (no caso deste estudo) ou expressões idiomáticas, é importante na análise dos itens, devido à possibilidade de terem influência no desempenho dos participantes. Embora pouco controlada nos artigos analisados, estudos com diferentes populações clínicas têm demonstrado que expressões convencionalizadas são melhor compreendidas que as novas em diversos tipos de tarefas (AMANZIO et al., 2008; ANNAZ et al., 2009; VAN HERWEGEN; DIMITRIOU; RUNDBLAD, 2013).

A influência do contexto na apresentação dos itens tarefas foi discutida pelos estudos de Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998) e Nicastrì et al. (2014). Embora as expressões figuradas sejam apresentadas, no dia a dia, dentro de um contexto natural de conversação, seu uso em pesquisa experimental deve ser ponderado, visto que ambas as pesquisas apresentaram resultados controversos. No estudo de Nicastrì et al. (2014), o contexto facilitou a

compreensão, pois proporcionou maior informação para os participantes inferirem se a expressão deveria ser entendida de forma literal ou figurada. Entretanto, no caso de pessoas com deficiência auditiva, assim como com outras populações clínicas, o resultado nem sempre se mostrará positivo, pois os indivíduos, no processamento da informação, podem apresentar dificuldade em lidar com grande quantidade de informação linguística. Tal situação foi detectada no estudo de Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998), no qual a presença de contexto piorou o desempenho dos participantes. A utilização de contexto para a apresentação dos itens das tarefas precisa ser analisada com cuidado, principalmente no pertinente à extensão do enunciado. De maneira geral, parece que em populações cujo processamento da informação pode estar alterado, como em alguns casos de deficiência auditiva e em outros quadros clínicos, como o de dificuldade de aprendizagem (NORBURY, 2004), a presença de contexto pode dificultar a compreensão.

Entretanto, é possível que o desempenho dos participantes nas tarefas de avaliação de compreensão não esteja relacionado somente às características da expressão figurada, como o tipo de metáfora, a familiaridade, o contexto ou mesmo com as características da população investigada. Questões relacionadas aos instrumentos de medida também podem interferir no desempenho dos participantes. Por não haver um instrumento padrão-ouro dedicado à pesquisa dos diferentes tipos de linguagem figurada, os autores tendem a construir e utilizar suas próprias tarefas. Apesar de todos os estudos terem apresentado tarefas psicolinguísticas e usarem um pré-teste para garantir a compreensão dos participantes, nenhuma delas foi a mesma entre eles.

As tarefas utilizadas, nos cinco estudos, apresentaram certa variabilidade com relação a aspectos como: a) tempo de duração das tarefas; b) uso de múltipla escolha ou de livre explicação do significado da expressão figurada; c) avaliação da compreensão de metáforas verbais somente com estímulo linguístico, com estímulo linguístico e apoio em imagens que as ilustravam, ou somente visuais. O tempo de duração das tarefas pode ser determinante no desempenho de crianças e adolescentes, visto que há possibilidade de a atenção interferir no desempenho (WANG; SHAFTO; HOUSTON, 2018). Por exemplo, o estudo de Rittenhouse e Kenyon (1991) continha 10 itens e o estudo de Wolgemuth, Kamhi e Lee (1998) continha 67 itens. Inquestionavelmente, responder a uma tarefa mais extensa exige maior atenção dos participantes, que podem cansar e ter seu desempenho rebaixado, interferindo no resultado esperado. Do ponto de vista estatístico, itens com duas opções de resposta são mais fáceis do que os de múltipla escolha e estes mais simples do que os de livre explicação, pois os últimos não possuem qualquer tipo de auxílio para encontrar a resposta correta. Ao se tratar de

indivíduos com perda auditiva, com exposição à língua oral diferenciada em termos de quantidade e qualidade, é importante considerar que a presença do apoio visual é um importante item facilitador na realização da tarefa.

Com relação aos participantes, todos os estudos parearam os grupos por idade cronológica e nível de desenvolvimento da linguagem oral. Ao analisar as características dos participantes dos cinco estudos, percebe-se que os grupos clínicos eram heterogêneos, pois continham participantes com perda auditiva de severa à profunda, usuários de IC e comunicação oral (SCHORR; ROTH; FOX, 2008; AFONSO, 2012; NICASTRI et al., 2014); perda auditiva de severa à profunda, possivelmente usuários de AASI e comunicação oral e *cued speech* (RITTENHOUSE; KENYON, 1991); perda auditiva de leve à moderada, usuários de AASI e de comunicação oral (WOLGEMUTH; KAMHI; LEE, 1998). Em consequência, é difícil generalizar os achados, pois se torna inquestionável que a exposição à língua oral é qualitativamente diferente (tanto em termos da possibilidade de discriminação do som quanto ao acesso à linguagem incidental) se os participantes possuem uma perda auditiva importante e usam implante coclear, pois, em comparação com o desempenho de AASI, para estes indivíduos, o implante coclear oferece melhor audição. Com relação às peculiaridades da deficiência auditiva, reforça-se que a principal fonte de dificuldade com a linguagem figurada é periférica e não central, ou seja, não relacionada ao processamento cognitivo, como no caso de outras populações clínicas, por exemplo, no transtorno do espectro autista (HAPPÉ, 1993; RUNDBLAD; ANNAZ, 2010), na síndrome de Williams (ANNAZ et al., 2009; VAN HERWEGEN; DIMITRIOU; RUNDBLAD, 2013) e na afasia (PAPAGNO et al., 2004; PAPAGNO; CAPORALI, 2007). Ou seja, enquanto questões cognitivas parecem ser determinantes em outras condições, o *input* linguístico parece ser o fator causal mais importante na deficiência auditiva.

Dentre os resultados apresentados nos estudos, um achado em comum foi a importância da idade no desempenho da tarefa. Para Nicastrì et al. (2014), a idade em que o participante realizou o implante coclear mostrou-se uma variável favorável para o bom desempenho na tarefa. Para Rittenhouse e Kenyon (1991), a idade cronológica do participante combinada com o modo de comunicação e o número de anos em um programa especializado favoreceu o bom desempenho na tarefa. Embora não se trate exatamente da mesma característica indicada, é possível inferir, por esse dado, que a idade interfere positivamente no desempenho. Ou seja, quanto mais cedo o indivíduo é exposto de forma adequada a um *input* linguístico, tanto em termos de aproveitamento da janela de desenvolvimento normal quanto em termos de tempo de qualidade de exposição à língua, melhor poderá ser seu

desempenho na compreensão de metáforas. Igualmente, quando o tempo de exposição à língua foi maior, também foi melhor o desempenho. Futuros estudos longitudinais podem ser realizados para melhor entender esse processo de aquisição, bem como o papel de contribuição da idade em indivíduos com perda auditiva.

Salienta-se que, apesar de estudos com indivíduos com perda auditiva sinalizarem o nível de complexidade entre os diferentes tipos de linguagem figurada, os tipos de tarefa e a idade como variáveis importantes a serem consideradas, pouco se sabe sobre como se desenvolve esse processo de aquisição dos diferentes tipos de linguagem figurada, no português brasileiro, inclusive em indivíduos com desenvolvimento típico, e sobre quais são as principais variáveis no desfecho da adequada compreensão do fenômeno figurado. Siqueira et al. (2017) estudaram a compreensão de expressões idiomáticas em crianças, adolescentes e adultos. A comparação das respostas nos três grupos indicou aumento gradual na compreensão das expressões avaliadas. Os autores relataram que, além da idade, variáveis como contexto, transparência, metaforicidade e familiaridade podem interferir no desempenho dos participantes.

A melhor compreensão do processo de aquisição da linguagem figurada tornará mais viável a testagem de diferentes propostas de intervenção para a habilitação/reabilitação de indivíduos com deficiência auditiva. Tão importante quanto identificar as variáveis que interferem na aquisição é, na prática, poder auxiliar, da melhor forma, esses indivíduos para que alcancem o pleno desenvolvimento de sua linguagem oral.

### **2.3.6 Considerações finais**

Nesta primeira seção, foram analisados os estudos com deficientes auditivos usuários de língua oral, detectados em diferentes bases de dados. Todas as investigações foram realizadas com participantes falantes de inglês ou de português de Portugal, não se encontrou nenhuma com falantes de português brasileiro. Consideram-se, portanto, dois aspectos: o primeiro, com relação aos instrumentos disponíveis no Brasil para avaliação da linguagem figurada; o segundo, com relação à avaliação da compreensão de linguagem figurada pelos deficientes auditivos, falantes de português brasileiro.

No Brasil, o único instrumento disponível e validado para verificação da compreensão de metáforas é o de Siqueira (2004). Com relação às expressões idiomáticas, somente uma tarefa foi encontrada, a qual compõe a Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação (FONSECA et al., 2008). Entretanto, salienta-se que, nessa tarefa, as expressões idiomáticas

foram nomeadas como metáforas, não como expressões idiomáticas. As EI utilizadas nos itens da Bateria MAC, sob o rótulo de metáfora, foram: *pôr a mão na massa*, *rodar a baiana*, *pisar em ovos*, *chorar sobre o leite derramado*. Apesar de existirem instrumentos disponíveis em outras línguas, não há como simplesmente traduzir ou adaptar instrumentos que testem a compreensão de expressões idiomáticas, visto que qualquer tratamento dado ao fenômeno deve envolver considerações sobre língua e cultura. É importante considerar variáveis como a frequência de uso das expressões idiomáticas averiguadas, a transparência dessas expressões e a diferenciação entre metáforas, metonímias, provérbios e expressões idiomáticas.

Com relação à avaliação da compreensão de linguagem figurada por deficientes auditivos, falantes de português brasileiro, não foram encontrados estudos na literatura. Em sua maioria, as publicações nacionais estão relacionadas à avaliação do desempenho em outros aspectos da linguagem oral, como avaliação de categorias semânticas (SOUSA et al., 2014), desempenho comunicativo geral (BICAS; GUIJO; DELGADO-PINHEIRO, 2017), aspectos sintáticos, vocabulário e uso criativo (QUEIROZ; BEVILACQUA; COSTA, 2010).

No que se refere à avaliação da linguagem figurada em outras populações, encontram-se alguns estudos brasileiros que tratam especificamente da aquisição e da compreensão de metáforas primárias e expressões idiomáticas. Em seu estudo sobre aquisição de metáforas, Siqueira (2004) elaborou um instrumento inicialmente aplicado a 210 sujeitos (brasileiros e norte-americanos) e, posteriormente, a diferentes populações (DE LEON et al., 2007; DE LEON, 2008; SIQUEIRA; PARENTE; GIL, 2009). Leon et al. (2007) e Leon (2008) pesquisaram a compreensão de metáforas primárias em crianças com transtorno do espectro do autismo. Siqueira, Parente e Gil (2009) investigaram o entendimento de metáforas primárias por estudantes de diferentes culturas (movimento sem-terra, filhos de pequenos agricultores, moradores de região metropolitana de Porto Alegre). Com relação à aquisição de expressões idiomáticas, se desconhece a existência, no Brasil, de instrumento padronizado e validado para tal investigação. A próxima seção desta tese dedica-se à descrição da construção e da verificação de evidências de validade iniciais de uma tarefa para avaliação da compreensão de expressões idiomáticas.

### 3 HORA DE ARREGAÇAR AS MANGAS: PESQUISAS EMPÍRICAS

#### 3.1 MÃOS À OBRA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA TAREFA DE COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

##### 3.1.1 Introdução

A compreensão de expressões idiomáticas (EI), fenômeno da linguagem figurada, é frequente nas trocas conversacionais diárias, em diversos tipos de discurso. A habilidade de compreender expressões figuradas é, portanto, fundamental para que uma pessoa se comunique bem. Em uma situação na qual um amigo diz para o outro: “o meu vizinho *bateu as botas*”. Um falante de português brasileiro que conheça os significados das palavras ‘bater’ e ‘botas’ não entenderá o significado idiomático da combinação dessas palavras, a menos que já tenha aprendido seu sentido figurado, que é ‘morrer’. Conhecendo-se o significado de uma expressão, é fácil entender um enunciado que a contenha, tanto contextualizado quanto fora de contexto. Definir o que é uma expressão idiomática, no entanto, não é simples. Na literatura sobre EI, são encontradas diferentes definições, norteadas por enfoques teóricos diversos.

As expressões idiomáticas têm sido tradicionalmente definidas como expressões linguísticas cujo significado não pode ser depreendido somente pela soma de seus constituintes. Entretanto, reduzir o conceito de idiomaticidade ao de não composicionalidade, ou seja, à soma do significado dos itens lexicais, explica expressões opacas como *bater as botas*, mas não é suficiente para definir o fenômeno.

A linguística cognitiva sugere que outras dimensões, além da composicionalidade, contribuem para a compreensão de uma EI. Gibbs (1994) e Kövecses (2006) defendem a ideia de um *continuum* de significação e sustentam que as EI não são necessariamente arbitrárias e podem ser motivadas, indo de expressões bastante opacas (*bater as botas*) a outras mais transparentes (*cozinhar em fogo brando*). Em relação à arbitrariedade das EI, uma das maiores contribuições da linguística cognitiva para o estudo desse fenômeno linguístico foi chamar a atenção para o fato de muitas EI serem oriundas de mapeamentos conceituais metafóricos, ou seja, EI não são necessariamente aleatórias. As expressões idiomáticas *soltar fogo pelas ventas* e *dar um gelo*, assim como tantas outras do português brasileiro, atualizam linguisticamente a metáfora conceitual INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR. Expressões oriundas de mapeamento conceituais como esse podem, de fato, apresentar maior

grau de transparência, o que é possível explicar justamente pelo fato de atualizarem mapeamentos percebidos pelas pessoas (conquanto não necessariamente de modo consciente).

Nunberg, Sag e Wasow (1994) explicam que a definição tradicional é principalmente sintática e não contempla aspectos semânticos e pragmáticos do fenômeno. A esse respeito, Cacciari e Levorato (1989) especificam que expressões idiomáticas, quando apresentadas dentro de um contexto, são mais bem compreendidas do que fora dele, uma vez que o contexto tem informações semânticas que auxiliam na inferência do significado apropriado das expressões. O contexto pode ser ainda mais importante para EI opacas e não familiares, das quais o significado não pode ser derivado somente pela análise semântica das palavras que o compõem (CAIN; OAKHILL; LEMMON, 2005).

A definição operacional aqui adotada parte da perspectiva da linguística cognitiva e trata as expressões idiomáticas como construções figuradas convencionalizadas, consideravelmente fixas com duas ou mais palavras, que têm uma função primariamente discursiva e que podem apresentar idiosincrasias (LANGLOTZ, 2006). Nessa perspectiva, Langlotz sistematiza algumas dimensões, as quais servem como parâmetro para a definição das expressões idiomáticas: *status* gramatical (grau de convencionalização ou de familiaridade), forma (complexidade, rigidez sintática, morfossintática e lexical de uma construção), significado (a não composicionalidade propriamente dita). Esse autor reforça a ideia de haver um *continuum* nos parâmetros de significação e propõe que esses parâmetros podem estar mais ou menos presentes em determinadas EI. Talvez seja a grande variedade observada nesses parâmetros o que dificulta a elaboração de uma definição mais precisa e impede classificações estanques.

A operacionalização desses conceitos, nas pesquisas experimentais encontradas sobre o tema, tem sido feita com as expressões apresentadas aos participantes em diferentes formatos, em apresentações isoladas, em sentenças ou histórias. Diferentes pesquisadores utilizaram instrumentos com opções de respostas abertas e de múltipla-escolha – estas na forma escrita ou pictórica. A escolha das EI levaram em conta parâmetros (ou combinações de parâmetros) tais como transparência e opacidade (NORBURY, 2004), familiaridade (KEMPLER et al., 1999; QUALLS et al., 2004), familiaridade e opacidade (PAPAGNO et al. 2004; PAPAGNO; CAPORALI, 2007), frequência (HILLERT, 2004) e contexto (CAIN; OAKHILL; LEMMON, 2005; LEVORATO; ROCH; NESI, 2007; CAIN; TOWSE; KNIGHT, 2009).

No intuito de possibilitar a avaliação de diferentes tipos de linguagem figurada, está sendo desenvolvido pelo grupo METAFOLIA do PPG em Letras da UFRGS, o Teste de

Compreensão de Linguagem Figurada, composto de tarefas de avaliação que incluem não só expressões idiomáticas, mas também metonímias, metáforas, provérbios e ironia. Uma vez que a linguística cognitiva enfatiza o caráter distinto de cada um desses fenômenos, entende-se que seja necessário avaliá-los separadamente. Este artigo trata exclusivamente da tarefa que envolve o fenômeno das expressões idiomáticas e apresenta as etapas de construção e validação da tarefa de compreensão de expressões idiomáticas, que fará parte do teste mais abrangente de compreensão da linguagem figurada.

Essa tarefa foi desenvolvida tendo como base uma já validada, a de compreensão de metáforas primárias (SIQUEIRA, 2004), ANEXO C. Foi considerado o referencial teórico apresentado e seguidas etapas rigorosas, consagradas na área da psicometria, conforme o modelo proposto por Pasquali (2010). Tal modelo é baseado em tarefas e métodos específicos que seguem uma ordem temporal predeterminada e subsequente, sendo composto por três etapas distintas, denominadas procedimentos teóricos, empíricos ou experimentais e analíticos ou estatísticos, conforme descrito na subseção sobre o método.

### **3.1.2 Método**

#### **3.1.2.1 Participantes**

A presente pesquisa foi constituída por 557 participantes, selecionados por conveniência, considerando todas as fases de coleta de dados. A primeira fase, referente aos procedimentos teóricos, contou com 285 participantes ( $m=31,7$ ;  $dp=13,9$ ). A amostra foi composta de alunos e funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esses participantes preencheram uma escala Likert de familiaridade com as expressões idiomáticas elencadas para o estudo. O tamanho da amostra dessa primeira fase foi calculado considerando os seis itens pesquisados, supondo um percentual de familiaridade de, no mínimo, 70% na soma das categorias 4 (bastante familiar) e 5 (totalmente familiar) na escala (ANEXO 4) e uma margem de erro de 5%.

A segunda fase, de realização do estudo piloto, contou com 10 participantes adultos ( $m=36,1$  e  $dp=10,7$ ). a terceira fase, de validação da tarefa, foi composta de 262 participantes, divididos em três grupos (132 crianças, 58 adolescentes e 72 adultos). As crianças tinham entre 5 anos e 11 anos e 11 meses ( $m=7,4$ ;  $dp=1,3$ ); os adolescentes tinham entre 12 anos e 17 anos e 11 meses ( $m=13,9$ ;  $dp=1,4$ ); e os adultos eram maiores de 18 anos ( $m=41,6$ ;  $dp=15,6$ ). A linha de corte para a classificação etária foi feita conforme as diretrizes da *American*

*Academy of Pediatrics*. A seleção da amostra e a coleta dos dados da segunda e terceira fases foram realizadas em escolas e universidades públicas e particulares do município de Porto Alegre. Os grupos de crianças e de adolescentes foram constituídos por alunos e o de adultos, por pais dos alunos das mesmas escolas, bem como por alunos e funcionários de uma universidade pública. Como critério de inclusão estabeleceu-se que os participantes deveriam ser falantes nativos de português brasileiro. O critério de exclusão foi a presença de comorbidades sensoriais e/ou cognitivas e de queixa de dificuldade de aprendizagem referidas pela escola, no caso de crianças e adolescentes.

### 3.1.2.2 Procedimentos

A construção da tarefa seguiu o modelo preconizado na área da psicometria por Pasquali (2010). Esse modelo é composto de três etapas distintas, denominadas (a) procedimentos teóricos, (b) empíricos ou experimentais, (c) analíticos ou estatísticos. Para realização dos procedimentos teóricos, o primeiro passo foi a definição do objeto de estudo e sua conceitualização, realizada por meio da pesquisa na literatura pertinente. Como o objeto de estudo em questão (a linguagem figurada) não pode ser medido diretamente, foi selecionado, com base em sua definição teórica (a perspectiva da linguística cognitiva), um atributo de interesse (a compreensão de expressões idiomáticas).

Para realização dos procedimentos teóricos, o primeiro passo foi a definição do objeto de estudo e sua conceitualização, realizada por meio da pesquisa na literatura pertinente. Como o objeto de estudo em questão (a linguagem figurada) não pode ser medido diretamente, foi selecionado, com base em sua definição teórica (a perspectiva da Linguística Cognitiva), um atributo de interesse (a compreensão de expressões idiomáticas).

Ainda revisando a literatura, definiu-se que as expressões idiomáticas se caracterizam pelas seguintes dimensões: familiaridade, estrutura sintática, complexidade semântica, composicionalidade. Entre essas dimensões, definiu-se que apenas a da familiaridade precisaria ser verificada para a elaboração dos itens, visto que todas as outras poderiam ser controladas. A estrutura sintática foi controlada por meio da elaboração de sentenças com as seguintes características: (a) apresentam estruturas simples, constituídas por somente uma oração; (b) estão na voz ativa; (c) seguem o modelo sujeito-verbo-objeto; (d) são constituídas por sujeito formado por nomes próprios comuns; (e) têm núcleo do sujeito simples; (f) têm o verbo (transitivo direto) na terceira pessoa do singular.

A complexidade semântica foi controlada pela seleção de palavras comuns da língua

portuguesa. Todas as palavras utilizadas (por exemplo, gato, chá, tempestade, tomar, comprar, sair), além de bem conhecidas, são palavras facilmente entendidas. O nível de composicionalidade foi controlado pela seleção de expressões idiomáticas não composicionais. Uma evidência do caráter não composicional das expressões selecionadas é o fato de nenhuma das sentenças utilizadas poder ser transformada em voz passiva sem perder o sentido figurado. Com base nessas dimensões, o construto pôde ser operacionalizado, ou seja, pôde ser transformado em itens mensuráveis.

Nesse estudo, um outro aspecto controlado na seleção dos itens foi a existência de EI derivadas de metáforas conceituais. Ponderando a ideia de que um mapeamento metafórico poderia facilitar a compreensão de uma EI – mesmo quando apresentada descontextualizada – só foram consideradas EI que, aparentemente, não são atualizações linguísticas de metáforas conceituais.

As possíveis expressões que constituiriam a tarefa foram selecionadas por meio de um *brainstorming* com sete integrantes do grupo de pesquisa das autoras do estudo. Entre essas expressões, foram pré-selecionadas seis para compor a tarefa, considerando o critério de frequência, as dimensões descritas em expressões não derivadas de metáforas conceituais. A frequência foi determinada pelo maior número de ocorrências encontradas em uma plataforma (Google) de busca na internet. Após essa pré-seleção, a fim de corroborar a pertinência dos itens na comunidade linguística, foi elaborada uma escala Likert de familiaridade. A escala continha as seis expressões, seguidas por cinco opções de escolha, em que 1 era ‘nada familiar’ e 5 era ‘totalmente familiar’.

Com base nisso, as expressões foram transformadas em sentenças. Para que tivessem sua compreensão facilitada, foi tomado o cuidado não só de utilizar palavras semanticamente simples, mas também de parear gramaticalmente todas as sentenças para que tivessem a mesma estrutura e de compô-las com o menor número possível de palavras. Essas medidas foram observadas considerando possíveis aplicações futuras da tarefa em crianças pequenas e/ou em populações clínicas. Optou-se por selecionar expressões opacas, não composicionais e apresentá-las descontextualizadas, ou seja, em frases que não ajudam o participante a inferir o significado figurado das expressões. A frase *Alice tomou um chá de cadeira*, por exemplo, não remete ao fato de que ela esperou muito. Essa decisão metodológica de construir o item com sentenças fora de contexto foi tomada seguindo o modelo de Siqueira (2004) na tarefa de compreensão de metáforas primárias, já validado, o qual avalia outro tipo de linguagem figurada.

Ainda seguindo o modelo de Siqueira (2004), para cada item foram elaboradas uma pergunta aberta e uma pergunta fechada. O uso de uma estrutura equivalente (em relação ao número de itens, ao tipo de sentença, ao tipo de perguntas feitas e à ausência de contexto) foi escolhido em razão de a primeira tarefa, de compreensão de metáforas apresentar evidências de validade na forma da avaliação. O fator determinante para essa escolha foi esse teste já estar validado com populações clínicas (DE LEON et al., 2007) e não clínicas (SIQUEIRA; LAMPRECHT, 2007), no Brasil e nos Estados Unidos (SIQUEIRA; GIBBS, 2007), com participantes de diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos) e culturas (SIQUEIRA; PARENTE; GIL, 2009). Assumiu-se, portanto, que essa estrutura também seria adequada para avaliar a compreensão de expressões idiomáticas, um fenômeno afim às metáforas.

A análise de construto foi realizada por meio da apreciação de três juízes, especialistas na área. Os juízes receberam os itens juntamente com uma explicação sobre os objetivos da tarefa e um questionário para seu julgamento. No questionário, constavam perguntas sobre as dimensões do construto, ou seja, sobre a familiaridade, a estrutura sintática, as características semânticas, a composicionalidade das sentenças, bem como sobre a adequação das questões abertas e fechadas. Considerando-se as observações dos juízes, as sentenças e as questões foram ajustadas e procedeu-se à aplicação da tarefa piloto.

Para verificar a validade aparente (a compreensão dos itens), essa versão da tarefa foi aplicada em dez participantes que representavam diferentes estratos (quanto ao grau de escolaridade) da população-alvo. Subsequentemente, levando-se em conta aspectos reportados pelos aplicadores, foram feitos pequenos ajustes (tal como a eliminação de artigos definidos antes dos nomes próprios, no início das frases). Ao final dessa etapa, foi considerada concluída a elaboração da tarefa e realizada sua verificação no que se refere à validade de conteúdo. As seis expressões, as sentenças que constituem os itens, as perguntas e as diretrizes para sua correção estão descritas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Tarefa de compreensão de expressões idiomáticas e diretrizes para correção

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

Fonte: Siqueira e Marques (2018).

Para efetivação dos procedimentos empíricos (aplicação da tarefa), duas etapas foram realizadas: planejamento da aplicação da tarefa piloto e coleta da informação empírica. No planejamento, o primeiro passo foi a seleção da amostra, realizada conforme os critérios antes descritos. O segundo passo correspondeu à elaboração das instruções para aplicação da tarefa. Para tanto, utilizou-se um enunciado norteador sobre a natureza do teste, a aplicação da tarefa

e a participação do sujeito. Especificamente, os participantes foram orientados a ouvir atentamente cada uma das sentenças e a responder às perguntas fechadas (dicotômicas) e às abertas. Enfatizou-se que, para as questões abertas, não havia necessariamente uma única resposta esperada. Ressaltou-se não haver relação entre os itens. Após a explicação, expô-se um exemplo. Se o participante não respondia com o sentido figurado da expressão, o aplicador explicava e oferecia respostas possíveis. O terceiro passo envolveu a coleta dos dados de validação, efetuada pelas autoras e por participantes do grupo de pesquisa, previamente treinados para tanto. A aplicação da tarefa foi realizada individualmente, após o consentimento da direção e dos professores e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes (adultos) e/ou por seus responsáveis (no caso de crianças ou adolescentes).

### 3.1.3 Resultados

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e paramétrica, utilizando o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18.

A primeira análise realizada foi a do grau de familiaridade das expressões idiomáticas dos seis itens do teste. Os resultados revelaram como item mais familiar o número 3 (*Fazer tempestade em copo d'água*) e como menos familiar o número 4 (*Sair como um par de vasos*), conforme evidenciado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Análise percentual de familiaridade nas respostas 4 e 5

EI	1	2	3	4	5	6
<b>Respostas “4”</b>	15,05	8,96	3,94	10,04	9,32	11,11
<b>Respostas “5”</b>	67,74	87,10	93,91	59,86	78,85	75,27
<b>Total</b>	82,79	96,06	97,85	69,90	88,17	86,38

Fonte: Siqueira e Marques (2018).

A segunda análise realizada foi a de confiabilidade dos critérios de correção estabelecidos para as perguntas abertas dos seis itens selecionados. Todas as respostas em que houve discordância de um ou mais avaliadores foram discutidas pelo grupo até se chegar ao consenso. Essas discussões não só levaram ao ajuste de cada resposta em que havia divergência entre os avaliadores, mas também refinaram os critérios de correção. Visto que o Kappa variou de 0,77 a 1,00 para as primeiras 44 questões abertas corrigidas, na avaliação de

seis membros do grupo de pesquisa ( $p < 0,001$ ), julgou-se que os critérios estavam bem delineados, e as correções subsequentes foram realizadas de forma independente.

Com relação ao desempenho na tarefa de compreensão de expressões idiomáticas, houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos ( $p < 0,001$ ), levando-se em conta o total de acertos (perguntas abertas e fechadas somadas). Considerando a variável idade (Tabela 3), o grupo de adultos apresentou a maior média de acertos ( $m=10,6$ ;  $dp=1,24$ ), seguido pelo grupo de adolescentes ( $m=9,55$ ;  $dp=1,82$ ) e pelo de crianças ( $m=6,08$ ;  $dp=2,10$ ).

**Tabela 3**– Comparação entre as faixas etárias

Variáveis	Crianças	Adolescentes	Adultos	p*
	Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP	
Total EI	6,08 ± 2,10 <sup>a</sup>	9,55 ± 1,82 <sup>b</sup>	10,6 ± 1,24 <sup>c</sup>	<0,001
Total EI Aberta	1,83 ± 1,08 <sup>a</sup>	4,05 ± 1,22 <sup>b</sup>	4,89 ± 0,96 <sup>c</sup>	<0,001
Total EI Fechada	4,26 ± 1,33 <sup>a</sup>	5,50 ± 0,84 <sup>b</sup>	5,72 ± 0,54 <sup>b</sup>	<0,001

\* Análise de Variância (ANOVA) *one-way*; <sup>a,b,c</sup>Letras iguais não diferem pelo teste de Tukey a 5% de significância.

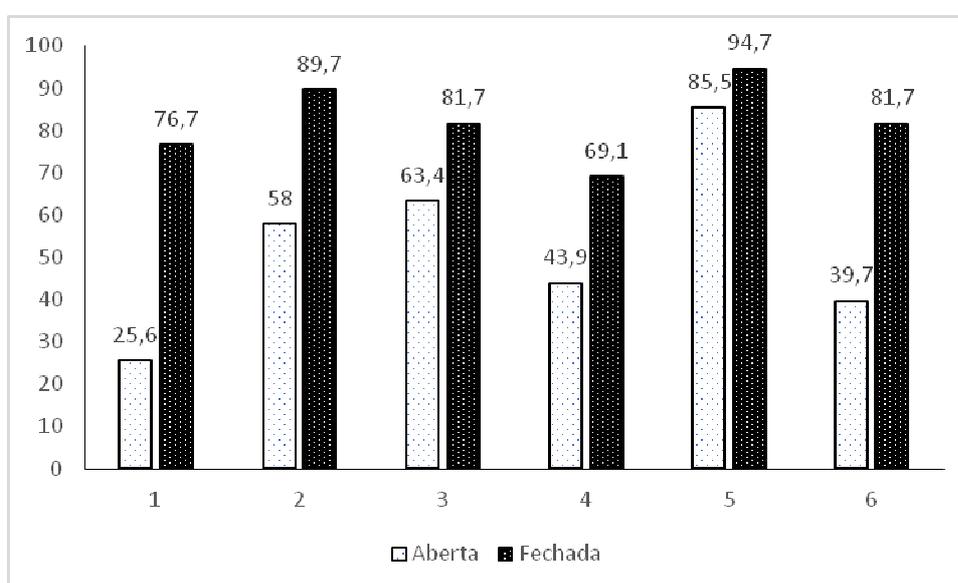
Fonte: Siqueira e Marques (2018).

Para todos os grupos, as perguntas fechadas tiveram maior número de acertos quando comparadas com as perguntas abertas. A análise da diferença entre perguntas abertas e fechadas por grupo mostrou diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,001$ ) em todas as faixas etárias, e os escores foram mais elevados nas perguntas fechadas.

Quando avaliados os acertos por item, considerando as perguntas abertas e fechadas conjuntamente, verificou-se que o item com mais acertos (85,5% e 94,7% para aberta e fechada, respectivamente) foi o número 5, que atualiza a expressão idiomática *ser a metade da laranja*. O menor percentual de acertos para as perguntas abertas (25,6%) foi verificado no item 1, que atualiza a EI *comprar gato por lebre*. O menor percentual para as perguntas fechadas (69,1%) foi verificado no item 4, que atualiza a EI *sair como um par de vasos*. Essas diferenças foram estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) para ambos os tipos de pergunta (aberta e fechada). Nas perguntas abertas, o item 1 (*comprar gato por lebre*) foi significativamente menor do que todos os outros. Os itens 4 e 6 (*sair como um par de vasos* e *tomar um chá de cadeira*) foram os segundos com pior desempenho, sem diferença significativa entre eles. Em seguida, vieram os itens 2 e 3 (*meter os pés pelas mãos* e *fazer tempestade em copo d'água*), também sem diferença significativa entre eles, mas diferentes

de todos os outros. O item 5 (*ser a metade da laranja*) foi aquele com melhor desempenho e diferiu significativamente de todos os outros. Em relação às perguntas fechadas, os itens 4 e 1 (*sair como um par de vasos e comprar gato por lebre*) foram os que tiveram pior desempenho, sem diferença significativa entre eles. Depois vieram as questões dos itens 3 e 6 (*meter os pés pelas mãos e tomar um chá de cadeira*), também sem diferença entre eles. As questões com os melhores desempenhos foram as dos itens 2 e 5 (*meter os pés pelas mãos e ser a metade da laranja*), que diferiram significativamente de todas as outras (Gráfico 1).

**Gráfico 1**– Percentual de acertos nas perguntas abertas e fechadas\*



\* $p < 0,001$  para ambos (aberta e fechada).

Fonte: Siqueira e Marques (2018).

Analisando conjuntamente os resultados da avaliação da familiaridade e da compreensão de expressões idiomáticas, verificou-se que, apesar de não se ter estabelecido uma correspondência entre os resultados das duas tarefas, foi observada a tendência de os itens com maior familiaridade serem também os mais compreendidos. As expressões *ser a metade da laranja*, *meter os pés pelas mãos* e *fazer tempestade em copo d'água* foram julgadas mais familiares e obtiveram os maiores índices de compreensão; as expressões *tomar um chá de cadeira*, *sair como um par de vasos* e *comprar gato por lebre* foram julgadas como menos familiares (ainda que todas elas pareçam bastante familiares) e obtiveram os menores índices de compreensão.

Uma análise qualitativa das respostas das crianças (grupo com os menores índices de compreensão de expressões idiomáticas) para as expressões que obtiveram os maiores e os menores escores sugere que a compreensão está bastante relacionada ao grau de transparência

das expressões. Aqui se reitera que, conforme descrito no método, foram selecionadas seis EI consideradas pouco transparentes pelas autoras.

Na EI5, item que obteve o maior índice de acertos nas respostas abertas, a maioria das crianças chegou ao sentido figurado de gostar, amar ou estar apaixonado, por meio da frase *Paulo é a metade da laranja da Laura*. Poucas foram as crianças que não chegaram ao sentido figurado e relacionaram sua resposta com o ato de comer uma laranja, como no exemplo a seguir.

(sujeito 365 –7a) – Sente fome.

Ainda em relação à EI5, dois exemplos ilustram bem o quanto o significado literal das palavras que compõem uma expressão pode ajudar a chegar ao sentido figurado. O sujeito 410 usa uma outra expressão idiomática, com o mesmo sentido idiomático da expressão *metade da laranja*, e que também tem a palavra ‘metade’ para explicar a primeira. Já o sujeito 411 parte do significado literal, explicitando a motivação para chegar ao sentido figurado.

(sujeito 410 –9a10m) – É a cara metade.

(sujeito 411 –11a9m) – É como se fossem completar a laranja, sentem amor.

Na EI1, que obteve o menor índice de acertos nas respostas abertas, nenhuma criança deduziu o significado figurado ‘ser enganado’ observando a frase *Antonio comprou gato por lebre*. As respostas para a pergunta fechada foram invariavelmente interpretações literais do ato de comprar um gato e/ou uma lebre, como nos exemplos abaixo.

(sujeito 386 – 8a7m) – Ele ganhou o gato e ficou com a lebre.

(sujeito 368 – 9a3m) – Ele pegou um coelho.

(sujeito 365- 7a) – Ele se arranhou todo.

Na EI6, que obteve o segundo menor índice de acertos nas respostas abertas, a resposta da maioria das crianças remeteu ao ato de literalmente tomar um chá, outras

relacionaram a expressão a alguma expressão conhecida (tal como chá de sumiço) e outras chegaram mais perto do sentido figurado, conforme os exemplos abaixo.

(sujeito 381- 11a7m) – Tomou um chá forte, estranho.

(sujeito 420- 10a3m) – Tomou um chá com gosto de cadeira.

(sujeito 393 – 9a) – Ficou sumida.

(sujeito 373 – 9a7m) – Ficou sentada.

Respostas como a do sujeito 373 foram consideradas incorretas, ainda que o ato de sentar esteja relacionado à ideia de esperar. Respostas com o verbo sentar só foram consideradas corretas quando explicitava o significado figurado da EI, o de esperar por muito tempo, como no exemplo a seguir.

(sujeito 386 – 8a7m) – Ficou sentada esperando um tempão, esperando na cadeira.

As respostas elencadas anteriormente ilustram dois aspectos relevantes em uma análise de expressões idiomáticas pela perspectiva da linguística cognitiva. O primeiro é a noção de *continuum*, aqui exemplificada na dimensão opacidade. Assim, mesmo em expressões bastante opacas, algumas se revelam mais transparentes (por exemplo, a EI *ser a metade da laranja*) do que outras (por exemplo, a EI *comprar gato por lebre*). O segundo é a influência de múltiplas dimensões na compreensão do mesmo fenômeno linguístico. A EI5, por exemplo, apesar de não ser considerada pelos participantes da pesquisa como a mais familiar, foi a melhor compreendida, possivelmente em virtude de seu grau de transparência.

O fato de não ter sido observada correspondência direta entre familiaridade e compreensão das EI pode indicar também diferenças entre gerações na frequência de seu uso. Nesse ponto, salienta-se que o teste de familiaridade foi realizado somente por adultos e o teste de compreensão de expressões idiomáticas foi realizado por crianças, adolescentes e adultos. Assim, uma EI como *comprar gato por lebre*, julgada bastante familiar por uma pessoa mais velha, pode não ser mais usada pela nova geração, em razão tanto de ser opaca quanto de não ser ouvida corriqueiramente, o que justifica o fato de ela não ser mais compreendida pelas crianças.

### 3.1.4 Discussão

Os procedimentos teóricos, primeira etapa da construção da tarefa aqui descrita, foram realizados à luz da linguística cognitiva, perspectiva que entende a linguagem como um processo dinâmico, no qual as unidades linguísticas (morfemas, palavras, expressões idiomáticas, entre outras) servem como gatilho para operações conceituais diversas que recrutam conhecimento prévio. Dando início a essa etapa, foram definidas as dimensões relevantes para as EI (familiaridade, estrutura sintática, complexidade semântica e transparência). Em relação aos procedimentos empíricos, após os ajustes feitos com base no estudo-piloto, a coleta de dados foi efetuada sem intercorrências, passando-se aos procedimentos estatísticos.

No teste de familiaridade aplicado, verificaram-se diferenças na avaliação dos itens (com percentual variando de 69,90%<sup>7</sup> a 97,85% de respostas bastante e totalmente familiares, respectivamente). Essa variação ocorreu apesar de itens presumidamente muito familiares (de acordo com buscas na internet e com o julgamento dos especialistas) terem sido selecionados. Alguma variabilidade já era esperada, por dois motivos: o julgamento sobre a familiaridade depende da frequência de uso e essa está em constante atualização; a familiaridade não é uma variável categórica, ainda que tenha sido tratada como tal para fins desta análise. Há, portanto, um *continuum* de familiaridade que envolve, pelo menos, a frequência com a qual se escuta determinado *input* linguístico e a frequência com a qual uma expressão é efetivamente usada. É possível pensar que os tipos de conceito e a frequência das ações abordadas em determinada expressão idiomática (como superdimensionar um problema na EI *fazer tempestade em copo d'água*, por exemplo) também influenciam a frequência com que ela será usada. Assim, uma prática pouco usual (por exemplo, andar com roupas iguais) leva a um uso menos frequente de determinada expressão (por exemplo, *sair como um par de vasos*), quando comparada a expressões percebidas como mais familiares (por exemplo, *ser a metade de uma laranja*). Em outras palavras, fala-se mais frequentemente sobre os eventos que se observam com mais assiduidade.

A primeira análise da tarefa de compreensão de expressões idiomáticas, referente à diferença entre os grupos, revelou um efeito principal de idade na compreensão dos itens. O desempenho foi melhor no grupo de adultos, seguido pelo de adolescentes e o de crianças, conforme o esperado. Assim, um maior tempo de exposição à língua levou a uma melhor

---

<sup>7</sup> Decidiu-se não descartar a EI 4 (*sair como um par de vasos*), dada a proximidade entre o percentual escolhido para o ponto de corte (70%) e o obtido (69,90%).

compreensão das expressões apresentadas, como demonstrado em estudos com crianças, adolescentes (NIPPOLD; RUDZINSKI, 1993; NIPPOLD; TAYLOR, 2002) e adultos (NIPPOLD; DUTHIER, 2003). Esses resultados corroboram estudos anteriores que afirmam ter encontrado diferenças na compreensão de EI pelas crianças quando comparadas com adolescentes e adultos (CAIN; TOWSE; KNIGHT, 2009).

Os resultados também revelaram um efeito principal de tipo de pergunta. Em todos os grupos, as perguntas fechadas tiveram maior número de acertos do que as perguntas abertas. De um ponto de vista estatístico, de fato se esperava que perguntas fechadas com duas opções (com uma possibilidade de 50% de acerto) tivessem um maior percentual de acerto do que perguntas abertas, nas quais não há uma pista para a resposta certa. Quando o formato da pergunta (aberta ou fechada) foi considerado, observou-se diferença estatisticamente significativa na pergunta fechada entre o grupo de crianças e os demais grupos (adolescentes e adultos). Nesse caso, apesar de terem sido controladas algumas variáveis (tais como familiaridade, estrutura sintática, complexidade semântica e transparência), ainda é possível que alguma dessas tenha influenciado esse resultado. Entretanto, se considerarmos que não somente as dimensões da expressão, mas as habilidades do sujeito estão em jogo, uma justificativa mais plausível para essa diferença é a habilidade de inferência. Essa habilidade não é uma característica da expressão idiomática, mas uma característica do sujeito, a qual se desenvolve com a idade, com o aumento de exposição à língua e com o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Apesar de a familiaridade ter sido a única dimensão investigada empiricamente, por meio de uma escala, entende-se que as outras dimensões consideradas também apresentam a propriedade de serem contínuas. Em outras palavras, tanto a estrutura sintática, quanto a complexidade semântica, a transparência e, até mesmo, o contexto são dimensões que poderiam apresentar alguma variabilidade em uma escala que vai de nada a totalmente aplicável a cada dimensão. Nesta tarefa, utilizou-se a mesma estrutura sintática nos seis itens, priorizaram-se palavras e estruturas de pouca complexidade semântica e selecionaram-se expressões bastante opacas, conforme o julgamento das pesquisadoras e dos juízes especialistas. No entanto, mesmo que essas dimensões tenham sido controladas, assume-se que nenhuma sentença é idêntica a outra em relação a todas essas dimensões. A influência dessas dimensões deve, portanto, ser considerada em conjunto na formulação de qualquer tarefa que envolva expressões idiomáticas, bem como na interpretação de seus resultados.

### 3.1.5 Considerações finais

Ainda que tenham sido identificadas limitações, o desenvolvimento desta tarefa deve contribuir para suprir a ausência de propostas padronizadas para a avaliação da compreensão de expressões idiomáticas no português brasileiro. O passo a passo criterioso em sua criação e validação proporcionou a verificação de evidências iniciais de validade, e os dados obtidos poderão servir como um parâmetro inicial do que pode ser esperado para cada faixa de idade estudada. Estudos futuros deverão ser realizados para que suas evidências na avaliação da compreensão sejam mais robustas e para que sejam estabelecidos efetivamente esses dados normativos por faixa de idade.

No intuito de fortalecer as evidências de validade da tarefa em questão e melhor compreender como ocorre a aquisição da linguagem figurada por deficientes auditivos oralizados, a seguir é apresentada a pesquisa em que foram aplicadas as tarefas de compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas, a uma amostra dessa população, ou seja, foram ‘colocados os pingos nos is’.

## 3.2 PARA COLOCAR OS PINGOS NOS ‘IS’: COMO SE DÁ A COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS E DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS POR DEFICIENTES AUDITIVOS ORALIZADOS

### 3.2.1 Introdução

O domínio da habilidade de compreensão de enunciados figurados é um importante indicador do desenvolvimento linguístico e cognitivo humano. Dentre outras condições necessárias, ouvir bem, no caso de usuários de uma língua oral, é fundamental para o acesso adequado à linguagem figurada. Por meio do acesso a experiências sensoriais auditivas, combinadas com informações de outros sentidos, ocorre a construção da linguagem oral e a formação de conceitos, à medida que o sujeito explora seu ambiente (LAW, 2001). Reynell e Gruber (1990) enfatizam que, por meio da audição, o indivíduo pode compreender a linguagem oral, formar conceitos, inter-relacioná-los e, posteriormente, expressá-los por meio da fala.

A ocorrência de perda auditiva (PA) pode, portanto, influenciar de forma negativa o acesso à linguagem oral, seja quanto à frequência, seja quanto à qualidade de exposição, no dia a dia, a essa forma de comunicação. Fatores como etiologia e momento do ciclo vital em

que ocorre a PA, tipo e grau de PA, local da orelha em que se situa o problema, frequências do espectro acústico atingidas, ocorrência de progressão da PA podem determinar a frequência e a qualidade do acesso aos sons. Na maioria dos casos, o uso de dispositivos como aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) ou implantes cocleares (IC) é uma solução possível para minimizar ou solucionar os impactos da PA. Esses recursos, quando adaptados tão logo detectada a PA e com programações apropriadas, têm potencial para promover o acesso adequado à linguagem oral.

No caso de crianças acometidas por PA, em período anterior à aquisição da linguagem oral, a intervenção ainda nos primeiros anos de vida pode promover a restauração da função auditiva (KRAL; SHARMA, 2012), em um período de tempo em que ainda é possível aproveitar ao máximo a plasticidade neural e estabelecer padrões típicos de aprendizagem e desenvolvimento (NICHOLAS; GEERS, 2013). Ao utilizar AASI e/ou IC adequadamente adaptados a seu tipo de perda, a criança tem possibilidade de interagir em seu ambiente cultural e compartilhar experiências, assim alcançando adequadamente competências linguísticas mais refinadas (COLE; FLEXER, 2007; DESJARDIN; EISENBERG, 2007; YUILL, 2009), como a compreensão de linguagem figurada.

Há muito tempo são realizados e publicados estudos na literatura nacional e internacional acerca de como ocorre o processo de aquisição da linguagem oral por crianças deficientes auditivas oralizadas. Os aspectos mais comumente pesquisados referem-se à aquisição semântica geral (CURTISS; PRUTTING; LOWELL, 1979), à construção sintática (GEERS; MOOG, 1994; VIEU et al., 1998), aos aspectos fonológicos (STOEL-GAMMON; OTOMO, 1986; BRISCOE; BISHOP; NORBURY, 2001; PADOVANI; TEIXEIRA, 2005) e morfológicos (NORBURY; BISHOP; BRISCOE, 2001). Entretanto, pouco se sabe sobre o desenvolvimento de aspectos pragmáticos específicos nesta população, como a habilidade de compreensão de enunciados figurados. Em uma busca nas principais bases de dados, abrangendo os últimos 25 anos, foram encontrados somente cinco estudos tratando de tal questão. Quatro deles pesquisaram a compreensão de metáforas (RITTENHOUSE; KENYON, 1991; WOLGEMUTH; KAMHI; LEE, 1998; SCHORR; ROTH; FOX, 2008; AFONSO, 2012) e um estudou a compreensão de expressões idiomáticas (NICASTRI et al., 2014).

No caso de indivíduos que perderam a audição, após a aquisição da linguagem oral, seja progressiva ou abruptamente, a maioria dos estudos realizados refere-se ao impacto do uso dos dispositivos auditivos em diferentes condições de audibilidade e sua influência na qualidade de vida desses indivíduos (BOSDRIESZ et al., 2018; GIFFORD et al., 2018). Com

relação ao impacto da PA, em idade mais avançada (adolescentes e adultos), em quaisquer domínios da linguagem, não foi encontrado nenhum estudo.

Especificamente em relação à linguagem figurada, se esclarece que, sob esse rótulo, existem diferentes fenômenos linguísticos, como metáforas, metonímias, expressões idiomáticas, provérbios, ironias. Cada um desses fenômenos possui características específicas que os definem, no entanto há, entre diferentes abordagens teóricas, controvérsias sobre suas definições. Aqui se analisam dois desses fenômenos, os quais são de interesse para o presente estudo: as metáforas primárias (MP) e as expressões idiomáticas (EI). A escolha de ambos não foi aleatória, mas devida às características que os definem sob o ponto de vista da linguística cognitiva, base teórica desta investigação.

Com relação ao fenômeno das metáforas primárias (MP), optou-se por ter como norteadora a Teoria da Metáfora Primária (TMP). Ela foi proposta por Grady, em 1997, seguindo alguns pressupostos da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), de Lakoff e Johnson (1980). Esses pressupostos dizem respeito ao que se entende por metáfora e a como se desenvolve seu processo de formação. Na TMC, a metáfora não é simplesmente um recurso estilístico de linguagem, algo que se refira somente às palavras. A metáfora é entendida como um importante instrumento cognitivo, amplamente presente no pensamento e evidenciado através da linguagem e da ação (ver Lakoff e Johnson, 1980 para maior detalhamento da teoria). Com relação a como desenvolve a formação da estrutura conceitual das metáforas, a TMP segue a ideia de correspondência de mapeamentos entre domínios conceituais descrita por Lakoff e Johnson (1980) na TMC: trata-se sempre de uma estrutura com dois domínios, um mais abstrato, o ‘domínio-fonte’ (que serve como a fonte de inferências) e um mais concreto, o ‘domínio-alvo’ (ao qual se aplicam as inferências). Entretanto, nas MP, ambos os domínios são formados a partir de situações diárias, recorrentes e coocorrentes, na medida em que são diretamente experienciados e percebidos pelos indivíduos (GRADY, 1997). Nesse caso, os domínios-fonte estão relacionados à experiência sensorial e perceptual e os domínios-alvo estão relacionados às respostas subjetivas (julgamentos, avaliações e inferências), derivadas da experiência sensorial e perceptual. Por exemplo, o mapeamento conceitual (estrutura conceitual derivada dessas experiências) da metáfora primária DIFICULDADE É PESO surge da estreita correlação entre o domínio-alvo DIFICULDADE e o domínio-fonte PESO. Quando é preciso levantar ou carregar um objeto pesado, tipicamente é experimentada uma sensação de dificuldade e há necessidade de empregar maior esforço para alcançar o objetivo de mover o objeto. Um exemplo de atualização linguística que ilustra essa MP é *Ana tem um jogo pesado hoje*. Teoricamente, portanto, desde o momento em que são vivenciadas

essas experiências, esses mapeamentos estarão presentes no pensamento e serão evidenciados através da linguagem.

Conforme colocado acima, a motivação principal para a compreensão de mapeamentos primários é a experiência corpórea dos indivíduos, resultante da interação com objetos e pessoas nas situações do dia a dia. Entretanto, para que seja possível compreender outros tipos de linguagem figurada, são necessários outros tipos de experiências. As expressões idiomáticas (EI), segunda figura de linguagem a ser analisada neste estudo, apresentam, como principal fator contrastante com as MP, a necessidade de certa experiência cultural e linguística para serem compreendidas pelos indivíduos.

A definição operacional aqui adotada para as EI assume a perspectiva da linguística cognitiva e trata as expressões como construções figuradas convencionalizadas, consideravelmente fixas, com duas ou mais palavras, que têm uma função primariamente discursiva e podem apresentar idiossincrasias (LANGLOTZ, 2006). Nessa perspectiva, o autor referido elencou alguns parâmetros de constituição das EI os quais podem influenciar a compreensão de seus significados pelos indivíduos no dia a dia e, ao mesmo tempo, auxiliar na definição do fenômeno linguístico em si: significado, *status* gramatical e forma. Significado refere-se à composicionalidade ou não composicionalidade da expressão; *status* gramatical diz respeito a seu grau de convencionalização ou de familiaridade; forma relaciona-se com a complexidade, rigidez sintática, morfossintática e lexical da construção idiomática. A seguir são explicados os dois primeiros parâmetros de constituição das EI, os de maior interesse para compreensão do fenômeno idiomático neste estudo.

Segundo Gibbs (1994), muitas EI são passíveis de análise composicional, ou seja, os significados de suas partes – literais ou figuradas – podem contribuir para a compreensão do significado de uma expressão. Conforme o mesmo autor, a composicionalidade não é uma propriedade dicotômica, pela qual a EI somente pode ser classificada como composicional ou não composicional. Gibbs (1994) defende a ideia de um *continuum* de classificação neste parâmetro de análise, situando as EI em um espectro no qual vão de mais composicionais até menos composicionais. A composicionalidade é uma propriedade que contribui para o grau de transparência/opacidade da expressão (GIBBS, 1994), ou seja, quanto mais composicional, mais transparente e quanto menos composicional, mais opaca. Por exemplo, a EI “engolir um sapo” (que significa aceitar uma situação a contragosto) é mais composicional e transparente, pois pode ser decomposta em itens semânticos que colaboram com a compreensão do sentido da expressão, visto que ‘engolir’ remete figurativamente (a partir da metáfora conceitual ACEITAR É ENGOLIR) a aceitar e ‘sapo’ não é algo que se use como alimento na cultura

brasileira, remetendo literalmente a algo estranho, não palatável. Por outro lado, a expressão ‘quebrar um galho’ pode ser entendida como menos composicional e mais opaca, pois o significado literal de seus itens lexicais não fornece pistas sobre seu significado figurado: ajudar alguém.

Para a compreensão das EI também é relevante o grau de familiaridade e de convencionalidade que cada uma possui. A familiaridade das expressões, indicada pela frequência de uso de uma EI em determinada comunidade linguística, é evidenciada, em muitos estudos, como um dos fatores que melhora a *performance* dos participantes em diferentes tarefas de compreensão (GIBBS, 1991; LEVORATO; CACCIARI, 1995; NIPPOLD; TAYLOR, 2002; LACROIX et al., 2010). Quanto mais usada uma EI em determinada comunidade linguística, mais familiar ela será. A convencionalidade foi designada por Nunberg, Sag e Wasow (1994) como a propriedade mais geral das EI. Eles esclarecem que a convencionalidade é indicada pela regularidade de uso de uma EI em determinada situação ou contexto. Por exemplo, a EI “caiu a ficha” pode ser bastante familiar para pessoas que viveram no tempo em que, para usar um telefone público, era necessário colocar uma fichinha no aparelho a fim de realizar a ligação. O barulho da ficha caindo sinalizava que a ligação havia sido completada. Nessa época, era bastante frequente o uso dessa expressão com o significado de que algo havia sido compreendido, tornando convencional sua utilização com esse significado figurado. Para gerações mais novas, as quais não vivenciaram esse período, embora essa EI seja convencional, talvez não seja familiar (a não ser que convivam com pessoas que a utilizem).

Considerando as propriedades de caracterizam as figuras de linguagem de interesse para este estudo, depreende-se que os principais aspectos que contribuem para a compreensão das EI são diferentes daqueles que promovem a compreensão das MP. Para as EI, o fator audição parece ter maior relevância, pois os indivíduos que não ouvem bem, se comparados aos que possuem audição normal, não estão expostos da mesma forma, em sua comunidade linguística, a esse tipo de linguagem figurada. A audição parece ter menor relevância para a compreensão das MP, visto que, independentemente da perda auditiva, os sujeitos podem ser capazes de estabelecer mapeamentos metafóricos através de experiências e percepções construídas por meio de outros canais sensoriais (que não a audição).

Dessa forma, o objetivo principal do presente estudo é averiguar, em uma amostra de indivíduos com perda auditiva oralizados, reabilitados com o uso de aparelhos de amplificação sonora individual e/ou implante coclear, a compreensão de duas figuras de linguagem: uma na qual as experiências sensoriais e perceptuais universais são mais

determinantes para a compreensão do conceito (metáforas primárias); outra em que a exposição à língua e à cultura são mais determinantes para a compreensão do conceito (expressões idiomáticas). Mais especificamente, pretende-se: (a) analisar a compreensão de metáforas primárias dentre grupos (crianças, adolescentes e adultos deficientes auditivos oralizados); (b) comparar a influência do tipo de tarefa (não verbal e verbal) na compreensão de metáforas primárias; (c) comparar a influência do tipo de pergunta (aberta ou fechada) na compreensão de metáforas primárias; (d) analisar a compreensão de expressões idiomáticas dentre grupos (crianças, adolescentes e adultos deficientes auditivos oralizados); (e) comparar a influência do tipo de pergunta (aberta ou fechada) na compreensão de expressões idiomáticas; e (f) comparar a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas entre grupos (deficientes auditivos oralizados e ouvintes).

Considerando as evidências apresentadas na revisão de literatura realizada e os objetivos específicos descritos, foram formuladas as seguintes hipóteses: (a) na tarefa de metáfora primária, os adultos apresentarão melhor compreensão do que os adolescentes e estes, melhor compreensão do que as crianças com deficiência auditiva; (b) na tarefa de metáfora primária, o desempenho na tarefa não verbal será melhor quando comparada à tarefa verbal somente no grupo de crianças com deficiência auditiva; nos demais grupos, o desempenho será similar em ambas as tarefas; (c) o desempenho na compreensão será melhor quando a pergunta for apresentada no formato fechado do que no formato aberto para a tarefa de metáforas primárias; (d) na tarefa de compreensão de expressões idiomáticas, os adultos apresentarão melhor compreensão do que os adolescentes e estes, do que as crianças; (e) o desempenho na compreensão será melhor quando a pergunta for apresentada no formato fechado do que no formato aberto para a tarefa de expressões idiomáticas; e (f) a compreensão de expressões idiomáticas será melhor no grupo de ouvintes, comparado ao de deficientes auditivos oralizados, em todas as faixas etárias.

### **3.2.2 Método**

#### **3.2.2.1 Participantes**

A amostra desta pesquisa foi constituída por 151 participantes, divididos em dois grupos. O grupo clínico foi composto por 57 participantes com perda auditiva, distribuídos em três faixas etárias: 15 crianças ( $m=8,09$  anos;  $dp=1,86$ ); 10 adolescentes ( $m=14,06$  anos;

$dp=1,53$ ); 32 adultos ( $m=45,49$  anos;  $dp=18,47$ ). O grupo controle foi composto por 94 participantes com audição dentro dos padrões de normalidade, também distribuídos em três faixas etárias: 34 crianças ( $m=7,52$  anos;  $dp=1,38$ ); 30 adolescentes ( $m=14,42$  anos;  $dp=1,45$ ); 30 adultos ( $m=36,97$  anos;  $dp=10,31$ ). No grupo clínico, dos 57 participantes, 13 usavam AASI e 44 usavam IC. Dos participantes que usavam AASI, um era criança, um era adolescente e 11 eram adultos. Dos participantes que usavam IC, duas crianças e três adultos usavam IC bilateral; os demais usavam IC em somente uma orelha. A caracterização da amostra com relação à idade, ao nível de escolaridade e ao tipo de aparelho auditivo usado (aparelho auditivo convencional ou implante coclear), esse último no caso do grupo clínico, encontra-se na Tabela 4.

**Tabela 4 – Caracterização da amostra**

Características	Clínico (n=57)	Controle (n=94)	P
	n (%)	n (%)	
<b><i>Faixa etária</i></b>			0,012
Crianças (<12)	15 (26,3)	34 (36,2)	
Adolescentes (12 – 17)	10 (17,5)	30 (31,9)	
Adultos ( $\geq 18$ )	32 (56,1)	30 (31,9)	
<b><i>Nível de escolaridade</i></b>			0,821
Ensino Fundamental	33 (57,9)	59 (62,8)	
Ensino Médio	21 (36,8)	30 (31,9)	
Ensino Superior	3 (5,3)	5 (5,3)	
<b><i>Tipo de aparelho auditivo</i></b>			-
AASI	13 (22,8)	-	
IC	44 (77,2)	-	

Fonte: Elaborada pela autora.

Os participantes foram selecionados por conveniência. O grupo clínico foi composto por pacientes atendidos no Serviço de Fonoaudiologia do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. O grupo controle foi composto pelos participantes do estudo de construção de

validação da tarefa de expressões idiomáticas (estudantes, pais e funcionários de escolas e universidades públicas e particulares do município de Porto Alegre) e também por pais ou acompanhantes dos participantes do grupo clínico.

Com relação aos critérios de inclusão na amostra, os participantes do grupo clínico deveriam: ser falantes monolíngues de português brasileiro; ter diagnóstico de perda auditiva neurossensorial de moderada a profunda; ser usuários de aparelho auditivo e/ou implante coclear. No caso de crianças e adolescentes, a perda deveria ser pré-lingual. No caso dos adultos, deveria ser pós-lingual. O critério de exclusão para o grupo clínico foi a presença de comorbidades sensoriais à deficiência auditiva e/ou cognitiva. Para o grupo controle, utilizaram-se, como critério de exclusão, a presença de alterações sensoriais e/ou cognitivas e qualquer queixa de dificuldade de aprendizagem escolar (ambas referidas por participantes, responsáveis ou professores). Os grupos foram pareados de acordo com a idade e a escolaridade.

#### 3.2.2.2 Delineamento

Esta pesquisa é um estudo transversal com delineamento 3x2x2x2x2. As variáveis independentes são: idade, audição, tipo de expressão figurada, tipo de tarefa e tipo de pergunta. As duas primeiras foram manipuladas entre sujeitos e as duas últimas, intrassujeitos. As variáveis independentes foram assim divididas: idade – crianças, adolescentes e adultos; audição – perda auditiva e audição normal; tipo de expressão – metáforas primárias e expressões idiomáticas; tipo de tarefa – tarefa com estímulo verbal e tarefa com estímulo não verbal; tipo de pergunta – aberta e fechada. As variáveis dependentes são três. Elas se referem às respostas dos participantes para a tarefa não verbal de metáforas primárias; para a tarefa verbal de metáforas primárias; para a de expressões idiomáticas.

#### 3.2.2.3 Instrumentos

Para aferir o nível de linguagem e selecionar os participantes dos grupos clínicos, foi aplicada uma prova de verificação de vocabulário. Foi escolhido o Teste de Vocabulário integrante do ABFW - Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário,

Fluência e Pragmática (BEFI-LOPES, 2004). Essa opção derivou do fato de ele já estar validado e ser amplamente usado em pesquisas no Brasil.

O Teste de Vocabulário do ABFW é composto pela avaliação de nove campos conceituais: vestuário; animais; alimentos; meios de transporte; móveis e utensílios; profissões; locais; formas e cores; brinquedos e instrumentos musicais (ver lista de vocábulos no ANEXO E), que podem ser analisados qualitativa e quantitativamente, nas faixas etárias de 4:0 a 6:0 anos de idade. No caso desta investigação, foi de interesse o uso de seus parâmetros quantitativos, que são dispostos, por meio do desempenho percentual esperado, por campo conceitual, em três tipos de análise: designação por vocábulo usual (DVU), não-designação (ND) e processos de substituição (PS). Considerando que o objetivo do uso do instrumento para este estudo era estritamente determinar se os participantes possuem o conhecimento semântico/lexical esperado, foram utilizados somente os desempenhos percentuais para a designação por vocábulo usual (DVU). Como ponto de corte para participação na pesquisa, considerou-se que as crianças deveriam ter desempenho equivalente (ou melhor) ao esperado para cada faixa etária, por campo conceitual. As tabelas utilizadas como referência para a correção das respostas encontram-se no ANEXO F. No caso de adolescentes e adultos, como não há ponto de corte definido no teste, considerou-se que deveriam ter um desempenho de 90% de acertos em todos os campos conceituais. Esse percentual foi escolhido para que houvesse margem nas DVU, como nos casos de categorias subordinadas para designação ('azulzinho' - designação usada em Porto Alegre - no lugar de 'guarda', por exemplo). Para aplicação do teste, foram seguidos os procedimentos sugeridos pelo manual.

Para aferir o nível de desenvolvimento intelectual das crianças de ambos os grupos foi utilizado o teste *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (RAVEN; RAVEN; COURT, 1988). A escolha ocorreu por ser uma avaliação fácil, rápida e passível de ser aplicada independente da habilidade verbal do participante, pois a própria instrução prescinde de explicações verbais. Bandeira et al. (2004) publicaram normas para avaliação do desempenho no teste para uma amostra similar à dos participantes deste estudo com relação à faixa etária (de 5 a 11 anos), ao local de aplicação (dados coletados no Rio Grande do Sul) e ao nível de escolaridade (escolas da rede pública). Os dados referidos por tais autores foram adotados como ponto de corte para a inclusão das crianças no presente estudo. Esse cuidado

metodológico foi tomado para garantir que nenhuma das crianças participantes apresentava déficit intelectual associado e para não depender da avaliação tipicamente subjetiva dos pais.

As Matrizes Progressivas Coloridas de Raven são constituídas por três séries de 12 itens: A, Ab e B. Os itens estão dispostos em ordem de dificuldade crescente em cada série. No início de cada uma são sempre colocados itens mais fáceis, cujo objetivo é introduzir o participante a um novo tipo de raciocínio, que vai ser exigido para os itens subsequentes. Os itens consistem em um desenho ou matriz com uma parte faltando, abaixo do qual são apresentadas seis alternativas, uma das quais completa a matriz corretamente. O participante deve escolher uma das alternativas como a parte que falta. A cada item é atribuído um ponto se o participante responder corretamente e zero, se errare. A pontuação máxima do teste corresponde a 36 pontos. Para a aplicação, foram seguidas as instruções que constam no manual do teste.

Para a avaliação da linguagem figurada, utilizaram-se duas tarefas do Teste COMFIGURA (no prelo), uma para avaliar a compreensão de metáforas primárias, adaptado de Siqueira (2004), e outra para avaliar a compreensão de expressões idiomáticas (SIQUEIRA; MARQUES, 2018).

A tarefa de compreensão de metáforas primárias (SIQUEIRA, 2004) é composta por uma tarefa não verbal e outra verbal. Elas são compostas por seis itens cada, seguidos por uma pergunta aberta e outra fechada. As MP pesquisadas nas duas tarefas são correspondentes para cada item, ou seja, a mesma MP pesquisada no item 1 da tarefa não verbal é pesquisada no item 1 da tarefa verbal e subsequentemente. Estes formatos diferentes são justificados pelo objetivo inerente a cada tarefa. Naquela não verbal identifica-se a compreensão dos mapeamentos conceituais pesquisados e a verbal serve para a identificação da compreensão das metáforas na língua oral, por meio de suas atualizações linguísticas. Nos itens de número 1, a metáfora primária é FELICIDADE É PARA CIMA; nos de número 2, BOM É CLARO; nos de número 3, INTIMIDADE É PROXIMIDADE; nos de número 4, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR; nos de número 5, DIFICULDADE É PESO; nos de número 6, IMPORTÂNCIA É TAMANHO. A tarefa não verbal (ANEXO C) é composta por itens que contém desenhos representativos de bonecos, iguais em todos os desenhos, denominados 'Dunis'. A única exceção deste formato de apresentação está no item 4, em que são apresentados dois sacos iguais de gel, com a mesma cobertura (um tecido branco com o desenho de Duni), tendo como única diferença o fato de um ser aquecido e o outro, resfriado. A tarefa verbal (ANEXO C) é composta por itens que contém sentenças com as atualizações

linguísticas dos mapeamentos conceituais pesquisados, por exemplo: *Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar Rodrigo*, que atualiza o mapeamento FELICIDADE É PARA CIMA.

A instrução de aplicação dada a todos os participantes seguiu a sugestão da autora do instrumento. Na tarefa de compreensão não verbal, o entrevistador mostrava a figura e lia o enunciado (por exemplo, 'aponte para o Duni mais feliz'). Depois de escolher uma das duas opções oferecidas, a criança era estimulada a dizer por que aquele era o Duni escolhido (por exemplo, "por que esse é o Duni mais feliz?"). Na tarefa de compreensão verbal, o entrevistador dava a seguinte instrução oral: "Eu vou te dizer umas frases e depois te fazer duas perguntas sobre elas. Não há necessariamente só uma resposta possível e não há relação entre as frases." No caso dos grupos clínicos, se o entrevistador percebesse que o participante não havia entendido o que escutara (particularidade que pode ser encontrada entre os deficientes auditivos), era dado o apoio da leitura orofacial ou da leitura da frase. Esse cuidado foi tomado para que uma possível dificuldade de discriminação auditiva não fosse equivocadamente entendida pelo avaliador como a não compreensão dos enunciados figurados. Não havia restrição de tempo para as respostas.

Para a correção dos itens foram adotados os critérios de correção propostos por Siqueira (2004). Em relação à pergunta fechada da tarefa não verbal, no item 1, considerou-se esperada a opção pelo Duni que estava em cima; no item 2, considerou-se esperada a opção pelo Duni claro; no item 3, considerou-se esperada a opção pelos Dunis que estavam próximos um do outro; no item 4, considerou-se esperada a opção pelo Duni quente; no item 5, considerou-se esperada a opção pelo Duni curvado; no item 6, considerou-se esperada a opção pelo Duni maior. Para a avaliação da tarefa não verbal aberta – relativa à razão da escolha de determinado Duni – consideraram-se corretas as respostas em que o participante especificava as razões físicas compatíveis com a metáfora em questão para tal escolha. Por exemplo, no item 1, foram aceitas respostas do tipo "porque ele está para cima", "porque ele está pulando de alegria", mas não respostas do tipo "porque ele tem uma cara mais alegre", "porque o sorriso dele é maior". Foram também consideradas corretas as respostas dadas por oposição, por exemplo: "o outro é mau porque é mais escuro", no item 2.

Os escores foram pontuados como 'zero', no caso de resposta incorreta, de falta de resposta ou de trocas aleatórias entre as duas opções, e como 'um', no caso de resposta correta. A pontuação máxima esperada totalizava 24 pontos, considerando os seis itens das duas tarefas e suas perguntas abertas e fechadas. Todas as respostas foram registradas

manualmente pelo entrevistador (no momento da entrevista) e depois discutidas com a pesquisadora responsável pelo estudo.

Na tarefa de compreensão de expressões idiomáticas (ANEXO G), composta por uma tarefa verbal, foram utilizadas as instruções de aplicação e as diretrizes de correção descritas no estudo de construção e validação da tarefa de compreensão de expressões idiomáticas (SIQUEIRA; MARQUES, 2018).

#### 3.2.2.4 Procedimentos

Com relação aos procedimentos de aplicação dos testes, cada participante foi entrevistado individualmente. Todos os testes foram aplicados na mesma sessão, na seguinte ordem: (1) Teste de Vocabulário Integrante do ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática (BEFI-LOPES, 2004); (2) Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN; RAVEN; COURT, 1988); (3) Tarefa de Compreensão de Metáforas Primárias do COMFIGURA (no prelo) – tarefa não verbal seguida da tarefa verbal; (4) Tarefa de Compreensão de Expressões Idiomáticas do COMFIGURA (no prelo).

As aplicações duraram o tempo médio de uma hora por participante. Ao final de 30 minutos, ou antes, se o entrevistador julgasse necessário, o participante era convidado a descansar, antes do seguimento da aplicação das demais tarefas. Os dados do grupo controle foram coletados em suas escolas/universidades de origem e no HCPA, conforme descrito na seção de seleção da amostra. Os dados do grupo clínico foram coletados no Hospital de Clínicas de Porto Alegre.

Nesta pesquisa foram preservados os princípios éticos que protegem os direitos, a dignidade e o bem-estar dos participantes da pesquisa. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, sob o número 120180. Os participantes (ou seus pais) manifestaram sua intenção de participar da pesquisa através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram confeccionados quatro diferentes TCLE, de acordo com os grupos de inserção dos participantes: 1) grupo controle – crianças e adolescentes; 2) grupo clínico – crianças e adolescentes; 3) grupo controle – adultos; 4) grupo clínico – adultos (ANEXO H).

### 3.2.3 Resultados

Para proceder à análise dos dados, as variáveis foram descritas por mediana e amplitude interquartilica, devido à assimetria da distribuição dessas variáveis, encontrada pelo teste de Shapiro-Wilk ( $n < 50$ ). Para comparar as medianas entre as três faixas etárias, foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis, complementado pelo teste de Dunn. Na comparação entre os grupos (clínico e controle), foi utilizado o teste de Mann-Whitney. Para comparar as medianas das perguntas abertas e fechadas e das metáforas verbais e não verbais foi aplicado o teste de Wilcoxon. Os dados foram analisados por meio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 21.0. Para todas as análises, foi adotado um nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ ).

A análise da caracterização da amostra usada neste estudo (Tabela 4) mostrou diferença significativa na distribuição entre os grupos quanto à faixa etária ( $p = 0,012$ ). Ao ser analisada a distribuição entre o grupo clínico e o grupo controle, verificou-se que essa diferença ocorreu em razão da distribuição mais homogênea em relação ao número de participantes por faixa etária (crianças, adolescentes e adultos) do grupo clínico em relação ao controle. Quando comparadas as faixas etárias do grupo clínico, verificou-se que o grupo de adultos ( $n = 32$ ) teve mais participantes do que os grupos de crianças ( $n = 15$ ) e de adolescentes ( $n = 10$ ). Não houve diferença significativa entre os grupos quanto ao nível de escolaridade ( $p = 0,821$ ).

#### 3.2.3.1 Compreensão de metáforas primárias por deficientes auditivos oralizados

Com relação aos resultados relacionados à compreensão de MP, embora seja um objetivo saber como acontece a compreensão do fenômeno linguístico como um todo, optou-se por analisar tais resultados separadamente nas tarefas não verbal e verbal. Essa decisão foi tomada devido à diferença no objeto de análise em si de cada uma das tarefas. A não verbal visava verificar exclusivamente se os participantes eram capazes de compreender o mapeamento conceitual subjacente às imagens, independente de um contexto linguístico de uso. A tarefa verbal tinha o intuito de verificar se os participantes eram capazes de compreender o mapeamento metafórico quando atualizado linguisticamente. Após a

exposição dos resultados das tarefas não verbal e verbal, apresenta-se uma análise comparativa do desempenho nessas duas tarefas, com o intuito de verificar se houve diferença de compreensão pelos deficientes auditivos. Os resultados estão discriminados por grupamentos etários (crianças adolescentes e adultos) em todas as análises, a fim de verificar se houve diferença de compreensão das MP à medida que aumentou a idade dos participantes do estudo.

#### *3.2.3.1.1 Comparação da compreensão de metáforas primárias dentre os grupos clínicos*

A análise da tarefa de MP não verbal dentre grupos indicou que houve melhora significativa da compreensão dos adolescentes quando comparados às crianças. Entretanto, o grupo de adultos não diferiu significativamente desses dois, visto que alguns participantes apresentaram desempenho de acertos parecido com o das crianças e outros, parecido com o dos adolescentes. Estes resultados estão identificados, na Tabela 5, pela expressão ‘total’, que se refere à soma dos resultados obtidos nas perguntas abertas e fechadas.

Na tarefa de MP verbal, os resultados indicaram que houve maior número de acertos à medida que aumentou a faixa etária, evidenciando um padrão crescente de compreensão dentre os participantes. No entanto, essa diferença não foi significativa entre todos os grupos. O grupo de adolescentes não diferiu significativamente dos outros dois, pois alguns participantes tiveram um desempenho similar ao das crianças e outros, similar ao dos adultos. Quando foram comparados os grupos de crianças e de adultos, verificou-se desempenho significativamente melhor do último grupo ( $p < 0,001$ ). Esses resultados estão identificados, na Tabela 5, pela expressão ‘total’.

**Tabela 5** – Comparação da compreensão de metáforas primárias dentre os grupos clínicos

	<b>Crianças (n=15)</b>	<b>Adolescentes (n=10)</b>	<b>Adultos (n=32)</b>	<b>P</b>
	<b>Md (P25 – P75)</b>	<b>Md (P25 – P75)</b>	<b>Md (P25 – P75)</b>	
<b><i>Metáfora Primária</i></b>				
<b>Não Verbal</b>				
Aberta	3 (1 – 4) <sup>a</sup>	4 (3,8 – 5) <sup>ab</sup>	4 (3 – 5) <sup>b</sup>	0,020*
Fechada	5 (4 – 5) <sup>a</sup>	5 (5 – 6) <sup>b</sup>	5 (4,3 – 5) <sup>ab</sup>	0,026*
Total	7 (6 -9) <sup>a</sup>	10 (8,8 - 10) <sup>b</sup>	9 (8 - 10) <sup>ab</sup>	0,010*
<b>Verbal</b>				
Aberta	0 (0 – 2) <sup>a</sup>	2 (0,8 – 4) <sup>a</sup>	5,5 (4 – 6) <sup>b</sup>	<0,001*
Fechada	2 (0 – 4) <sup>a</sup>	4 (4 – 5,3) <sup>ab</sup>	5,5 (4 – 6) <sup>b</sup>	0,001*
Total	4 (1 - 6) <sup>a</sup>	6,5 (4,8 - 8,5) <sup>ab</sup>	11 (9 - 12) <sup>b</sup>	<0,001*

<sup>a,b</sup> Letras iguais não diferem pelo teste de Dunn a 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.2.3.1.2 Comparação da compreensão de metáforas primárias por meio de estímulos não verbais e verbais nos grupos clínicos

Ao proceder a análise do desempenho das MP considerando seus formatos não verbal e verbal, verificou-se que houve, significativamente, maior número de acertos no formato não verbal nos grupos de crianças ( $p=0,004$ ) e de adolescentes ( $p=0,36$ ). O grupo de adultos apresentou um padrão diferente, ou seja, maior número de acertos no formato verbal comparado ao não verbal, embora não tenha havido diferença estatisticamente significativa entre as tarefas ( $p=0,097$ ), como evidenciado na Tabela 6.

**Tabela 6** – Comparação da compreensão de metáforas primárias por meio de estímulos não verbais e verbais nos grupos clínicos

Variáveis	Não verbais (aberta + fechada)	Verbais (aberta + fechada)	P
	Md (P25 – P75)	Md (P25 – P75)	
<i>Crianças</i>	7 (6 – 9)	4 (1 – 6)	0,004*
<i>Adolescentes</i>	10 (8,8 – 10)	6,5 (4,8 – 8,5)	0,036*
<i>Adultos</i>	9 (8 – 10)	11 (9 – 12)	0,097

Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.2.3.1.3 Comparação da compreensão de metáforas primárias por meio de perguntas abertas e fechadas nos grupos clínicos

Todos os grupos apresentaram melhor desempenho na apresentação fechada do que na aberta, independentemente da tarefa ser não verbal ou verbal. A única exceção surgiu no grupo de adultos, na tarefa de avaliação da compreensão de MP verbais, em que os participantes apresentaram desempenho igual da compreensão nos dois formatos de pergunta. Percebeu-se crescimento no padrão de compreensão, à medida que aumentou a faixa de idade dos participantes, tanto nas perguntas abertas quanto nas fechadas (Tabela 7).

Especificamente com relação ao formato aberto das perguntas, no caso das MP não verbais, as crianças somente diferiram estatisticamente dos adultos ( $p=0,020$ ). Nas MP verbais, os grupos de crianças e de adolescentes tiveram desempenho similar e diferiram estatisticamente do grupo de adultos ( $p<0,001$ ), conforme mostra a Tabela 5.

No formato fechado das perguntas, no caso das MP não verbais, as crianças diferiram estatisticamente somente dos adolescentes ( $p=0,026$ ). Nas MP verbais, as crianças diferiram estatisticamente somente dos adultos ( $p=0,001$ ).

**Tabela 7** – Comparação da compreensão de metáforas primárias por meio de perguntas abertas e fechadas nos grupos clínicos

Variáveis	Aberta	Fechada	P
	Md (P25 – P75)	Md (P25 – P75)	
<b><i>Crianças</i></b>			
Não Verbal	3 (1 – 4)	5 (4 – 5)	0,001*
Verbal	0 (0 – 2)	2 (0 – 4)	0,013*
<b><i>Adolescentes</i></b>			
Não Verbal	4 (3,8 – 5)	5 (5 – 6)	0,014*
Verbal	2 (0,8 – 4)	4 (4 – 5,3)	0,007*
<b><i>Adultos</i></b>			
Não Verbal	4 (3 – 5)	5 (4,3 – 5)	0,001*
Verbal	5,5 (4 – 6)	5,5 (4 – 6)	0,363

Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.2.3.2 Compreensão de expressões idiomáticas por deficientes auditivos oralizados dentre grupos

Os dados encontrados acerca da compreensão de EI pelos deficientes auditivos oralizados revelaram que houve melhor desempenho na compreensão dos itens, à medida que aumentou a faixa etária dos participantes. Embora tenha havido essa melhora de desempenho, observou-se que essa diferença não foi significativa entre todos os grupos. O grupo de adolescentes não diferiu significativamente dos outros dois, visto que alguns participantes tiveram desempenho parecido ao das crianças e outros, ao dos adultos. Quando foram comparados os grupos de crianças e de adultos, verificou-se desempenho significativamente melhor do último grupo ( $p < 0,001$ ). Esses resultados estão descritos na Tabela 8 e identificados pela expressão ‘total’, que se refere à soma dos resultados obtidos nas perguntas abertas e fechadas.

**Tabela 8** – Comparação da compreensão de expressões idiomáticas nos grupos clínicos

<b>Variáveis</b>	<b>Crianças (n=15)</b>	<b>Adolescentes (n=10)</b>	<b>Adultos (n=32)</b>	<b>P</b>
	<b>Md (P25 – P75)</b>	<b>Md (P25 – P75)</b>	<b>Md (P25 – P75)</b>	
<b><i>Expressões Idiomáticas</i></b>				
Aberta	0 (0 – 0) <sup>a</sup>	0 (0 – 1,3) <sup>a</sup>	4 (2 – 5) <sup>b</sup>	<0,001*
Fechada	0 (0 – 3) <sup>a</sup>	3 (2,8 – 4) <sup>ab</sup>	5 (3 – 6) <sup>b</sup>	<0,001*
Total	0 (0 – 3) <sup>a</sup>	3 (3 – 5) <sup>ab</sup>	8,5 (4,5 – 10,8) <sup>b</sup>	<0,001*

<sup>a,b</sup>Letras iguais não diferem pelo teste de Dunn a 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

### *3.2.3.2.1 Comparação da compreensão de expressões idiomáticas por meio de perguntas abertas e fechadas nos grupos clínicos*

Quando comparados os dois formatos de perguntas para verificar a compreensão das EI, houve, de maneira geral, diferença estatisticamente significativa na compreensão dos dois formatos de perguntas em todos os grupos, sendo a compreensão das perguntas fechadas melhor do que a das perguntas abertas (Tabela 9).

Quanto ao desempenho na compreensão de expressões idiomáticas por grupos, verificou-se que nenhuma criança respondeu corretamente à tarefa de compreensão no formato aberto. Com relação às perguntas abertas, o grupo de adultos apresentou significativamente maior número de acertos do que as demais faixas etárias ( $p < 0,001$ ). Nas perguntas fechadas, os adultos diferiram somente das crianças, apresentando número significativamente maior de acertos ( $p < 0,001$ ), ou seja, alguns participantes do grupo de adolescentes tiveram desempenho similar ao das crianças e outros, similar ao dos adultos (Tabela 8).

**Tabela 9** – Comparação entre perguntas abertas e fechadas da tarefa de expressões idiomáticas nos grupos clínicos

Variáveis	Aberta	Fechada	P
	Md (P25 – P75)	Md (P25 – P75)	
<i>Crianças</i>	0 (0 – 0)	0 (0 – 3)	0,034*
<i>Adolescentes</i>	0 (0 – 1,3)	3 (2,8 – 4)	0,003*
<i>Adultos</i>	4 (2 – 5)	5 (3 – 6)	<0,001*

Fonte: Elaborada pela autora.

3.2.3.3 Comparação do desempenho entre o grupo clínico e o grupo controle nas tarefas de metáforas primárias e de expressões idiomáticas

#### 3.2.3.3.1 Metáfora primária não verbal

Verificou-se que a maioria de crianças, adolescentes e adultos dos dois grupos compreenderam os mapeamentos metafóricos. A análise da soma das perguntas abertas e fechadas juntas (denominada ‘total’, na Tabela 10) revelou que, entre o grupo clínico e o controle, a diferença foi estatisticamente significativa somente entre as crianças ( $p=0,011$ ), indicando que as crianças com audição normal compreenderam melhor as MP não verbais do que as crianças com perda auditiva.

Entre os grupos de crianças, a diferença de desempenho também foi estatisticamente significativa nas perguntas abertas ( $p=0,003$ ), sendo melhor no grupo controle do que no clínico. Nas perguntas fechadas, não houve diferença de desempenho entre os grupos clínico e controle ( $p=0,755$ ), revelando desempenho similar independente da condição auditiva da criança (Tabela 10).

Entre os grupos de adolescentes e de adultos não houve diferença estatisticamente significativa, indicando que, nesses grupos etários, tanto os participantes normo-ouvintes quanto aqueles com perda auditiva apresentaram boa compreensão das MP não verbais (Tabela 10).

**Tabela 10** – Comparação do desempenho grupo clínico com o grupo controle na compreensão da tarefa de metáforas primárias não verbais

<b>Metáfora primária Tarefa não verbal</b>	<b>Clínico (n=57)</b>	<b>Controle (n=94)</b>	<b>P</b>
	<b>Md (P25 – P75)</b>	<b>Md (P25 – P75)</b>	
<i>Crianças</i>			
Aberta	3 (1 – 4)	4 (3 – 5)	0,003*
Fechada	5 (4 – 5)	5 (4 – 5)	0,755
Total	7 (6 – 9)	10 (7 – 10)	0,011*
<i>Adolescentes</i>			
Aberta	4 (3,8 – 5)	5 (4 – 5)	0,450
Fechada	5 (5 – 6)	5 (4,8 – 6)	0,890
Total	10 (8,8 – 10)	10 (8 – 11)	0,508
<i>Adultos</i>			
Aberta	4 (3 – 5)	5 (4 – 5,3)	0,097
Fechada	5 (4,3 – 5)	5 (5 – 6)	0,128
Total	9 (8 – 10)	10 (8,8 – 11,3)	0,074

Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.2.3.3.2 Metáfora primária verbal

Com relação à tarefa de MP apresentada com estímulos verbais, houve diferença estatisticamente significativa na compreensão, em todas as faixas etárias, entre os grupos clínicos e controles (Tabela 11). Essa diferença foi encontrada tanto para as perguntas abertas quanto para as fechadas e para a soma de ambas (total). Para todos os formatos de pergunta, o desempenho dos grupos com audição normal foi melhor do que o desempenho dos grupos com perda auditiva. Na análise por faixa etária, tanto no grupo clínico quanto no grupo controle, o desempenho tornou-se melhor, à medida que aumentou a idade (os adultos compreenderam melhor que os adolescentes e estes, que as crianças).

**Tabela 11** – Comparação do desempenho grupo clínico com o grupo controle na compreensão da tarefa de metáforas primárias verbais

<b>Metáforas primárias Tarefa verbal</b>	<b>Clínico (n=57)</b>	<b>Controle (n=94)</b>	<b>P</b>
	<b>Md (P25 – P75)</b>	<b>Md (P25 – P75)</b>	
<i><b>Crianças</b></i>			
Aberta	0 (0 – 2)	4 (3 – 5)	<0,001*
Fechada	2 (0 – 4)	5 (5 – 6)	<0,001*
Total	4 (1 – 6)	9,5 (8 – 11)	<0,001*
<i><b>Adolescentes</b></i>			
Aberta	2 (0,8 – 4)	6 (5 – 6)	<0,001*
Fechada	4 (4 – 5,3)	6 (5 – 6)	0,001*
Total	6,5 (4,8 – 8,5)	11 (11 – 12)	<0,001*
<i><b>Adultos</b></i>			
Aberta	5,5 (4 – 6)	6 (5 – 6)	0,021*
Fechada	5,5 (4 – 6)	6 (6 – 6)	0,001*
Total	11 (9 – 12)	12 (11 – 12)	0,001*

Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.2.3.3.3 Expressões idiomáticas

A análise do desempenho na tarefa de EI revelou diferença estatisticamente significativa em todas as condições de pergunta (aberta, fechada e total) e dentre todos os grupos por faixa etária (Tabela 12). Nas mesmas faixas etárias, crianças, adolescentes e adultos com audição normal compreenderam as EI melhor do que seus pares com perda auditiva. Considerando a análise por idade, tanto no grupo clínico quanto no grupo controle, o desempenho foi melhor à medida que aumentou a idade (os adultos compreenderam melhor que os adolescentes e estes, que as crianças).

**Tabela 12** – Comparação do desempenho grupo clínico com o grupo controle na compreensão da tarefa de expressões idiomáticas

Expressões idiomáticas	Clínico (n=57)	Controle (n=94)	P
	Md (P25 – P75)	Md (P25 – P75)	
<i>Crianças</i>			
Aberta	0 (0 – 0)	2 (1 – 2)	<0,001*
Fechada	0 (0 – 3)	3 (2 – 4)	<0,001*
Total	0 (0 – 3)	5 (3 – 6)	<0,001*
<i>Adolescentes</i>			
Aberta	0 (0 – 1,3)	4 (3 – 5)	<0,001*
Fechada	3 (2,8 – 4)	5 (5 – 6)	<0,001*
Total	3 (3 – 5)	10 (8 – 10)	<0,001*
<i>Adultos</i>			
Aberta	4 (2 – 5)	5 (4 – 6)	0,002*
Fechada	5 (3 – 6)	6 (5 – 6)	0,001*
Total	8,5 (4,5 – 10,8)	10 (9,8 – 12)	0,002*

Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.2.4 Discussão

Alcançar a compreensão de enunciados figurados é parte do processo de desenvolvimento cognitivo e do processo de aquisição da linguagem. Conceber a linguagem figurada como presente no pensamento e perceber que é usada em diferentes formas de comunicação dimensionam a importância de seu domínio, para que a comunicação ocorra de forma efetiva no dia a dia. O objetivo desse estudo é averiguar como ocorre a compreensão de enunciados figurados em uma população específica: as pessoas portadoras de deficiência auditiva que têm o português como primeira língua. Verificou-se, especialmente, como uma amostra de participantes dessa população (grupo clínico) compreendeu as MP e as EI das tarefas aplicadas e compararam-se esses resultados com os obtidos por participantes com audição normal (grupo controle), nas mesmas tarefas.

O primeiro ponto a ser discutido refere-se à dificuldade encontrada para selecionar, para os grupos clínicos, crianças e adolescentes com o nível mínimo de domínio lexical esperado para a faixa etária (de acordo com os parâmetros referendados no teste utilizado, o ABFW). É provável que, assim como em outros estudos, fatores como idade de realização do implante ou da protetização (GEERS; NICHOLAS, 2013; CHING et al. 2017), qualidade da comunicação prévia ao uso do dispositivo auditivo (BAVIN et al. 2018) e o nível educacional dos participantes e de seus pais (SZAGUN; STUMPER, 2012; CHING; DILLON, 2013) tenham influenciado negativamente no desenvolvimento da linguagem, dificultado, em consequência, a seleção de crianças e adolescentes. Apesar de dados relacionados a tais fatores não terem sido diretamente pesquisados no presente estudo, devem ser considerados e possivelmente estejam associados aos resultados encontrados sobre a compreensão das MP e EI. Tais resultados são, a seguir, discutidos por fenômeno figurado, primeiro com relação ao desempenho do grupo clínico isoladamente e depois comparado ao grupo controle.

Com relação à compreensão das metáforas primárias no grupo clínico, verificou-se diferença de desempenho entre as faixas etárias estudadas. As diferenças de desempenho variaram de acordo tanto com o tipo de tarefa (não verbal e verbal) quanto com o tipo de pergunta (aberta e fechada). A hipótese inicial – os adultos apresentariam melhor compreensão do que os adolescentes e estes do que as crianças – foi corroborada somente em algumas das condições de pesquisa. De maneira geral, na tarefa verbal, houve crescimento nos escores de compreensão, embora com variação no percentual de significância entre os grupos, confirmando a hipótese. Na tarefa não verbal, os resultados não validaram esse padrão, em razão da variabilidade condicionada ao tipo de pergunta (fechada ou aberta). Na sequência, são discutidas todas as condições encontradas.

Considerando o tipo de tarefa e de pergunta, na de metáfora primária não verbal fechada, a partir da qual é possível depreender se há compreensão do mapeamento metafórico, só houve diferença do nível de compreensão entre as crianças e os adolescentes deficientes auditivos oralizados, sendo significativamente melhor compreendida pelos últimos. O resultado encontrado no grupo de adultos revelou que alguns de seus participantes apresentaram acertos similares aos dos adolescentes e outros participantes, similares aos das crianças. Esse padrão de resposta também foi relatado por Siqueira (2004), em análise qualitativa dos itens de seu estudo, ao aplicar a mesma tarefa em adultos ouvintes. A exemplo do encontrado no estudo de Siqueira, nos itens relacionados às metáforas primária **IMPORTÂNCIA É TAMANHO** foi dada a resposta esperada na tarefa verbal e escolhida a opção incorreta na tarefa não verbal. Para a atualização *Hoje é um grande dia para Sílvia*, por

exemplo, os adultos expressaram-se com respostas do tipo "porque é um dia importante para ela" e erraram ao escolher a figura do Duni menor. É provável que essa escolha não se deva ao entendimento que os adultos têm sobre a metáfora, mas às experiências sociais e afetivas vividas, como a paternidade, como neste exemplo de resposta: "Porque meu filho é a coisa mais importante que eu tenho" à pergunta aberta "Por que ele é o mais importante?".

Na tarefa de metáfora primária não verbal aberta, crianças e adolescentes não tiveram diferença significativa de desempenho e os adultos diferiram somente das crianças nos grupos de participantes com deficiência auditiva. Embora os adultos tenham apresentado desempenho de compreensão melhor, observa-se que todos os grupos tiveram mais acertos nas perguntas fechadas do que nas abertas. Tanto na situação de melhor desempenho à medida que aumenta a faixa etária quanto na situação de apresentar melhores resultados para perguntas fechadas, parece haver o domínio da linguagem oral como principal elemento causal para estes desfechos (ainda que, no caso das perguntas abertas, a exigência de compreensão dependente da linguagem seja menor do que a exigida para responder à tarefa de MP verbal).

Na comparação de desempenho na tarefa de metáfora primária não verbal entre o grupo clínico e o grupo controle foi confirmada parcialmente a hipótese de que a compreensão de metáforas primárias seria similar em ambos os grupos, em todas as faixas etárias. Os resultados encontrados entre os grupos variaram de acordo com o tipo de tarefa (verbal ou não verbal) e com o tipo de pergunta (aberta ou fechada).

Na tarefa de MP não verbal fechada (em que é necessário somente apontar para o Duni), a hipótese foi ratificada para crianças, adolescentes e adultos, evidenciando que todos demonstraram compreensão do mapeamento metafórico. Na tarefa de metáfora primária não verbal aberta (em que é necessário justificar a resposta), somente os adolescentes e os adultos de ambos os grupos foram capazes de responder corretamente. Nesse caso, o grupo de crianças com deficiência auditiva teve um desempenho significativamente pior do que o grupo de ouvintes, não sendo, portanto, corroborada a hipótese inicial do estudo. Por exemplo, na metáfora primária FELICIDADE É PARA CIMA, grande parte das crianças foi capaz de apontar para o Duni que estava mais para cima do que o outro no desenho (formato fechado). No entanto, quando solicitadas a explicar o porquê daquele Duni ser o mais feliz, não conseguiram dar uma resposta esperada, como "estar pulando" (relacionada à posição espacial ascendente) ou "estar leve" (relacionada à propriedade da leveza), por exemplo. Esse desfecho demonstra a importância do *input* auditivo e linguístico no estabelecimento dos mapeamentos metafóricos, para além da experiência corpórea. No caso de crianças com deficiência auditiva, toda a experiência corpórea dependente da exploração motora e de outros

canais sensoriais (que não a audição) parece ser vivenciada da mesma forma que ocorre com as crianças ouvintes. Essa ‘igualdade de condições’ permite o estabelecimento do mapeamento metafórico, mas não a habilidade de atualizar a metáfora conceitual linguisticamente, função que está diretamente relacionada à audição, no caso da língua oral.

Na tarefa de metáfora primária verbal percebeu-se um efeito de idade, ou seja, um padrão crescente de compreensão na medida em que aumentou a faixa etária dos participantes, dado que conduz ao entendimento de que a melhor compreensão da atualização linguística da tarefa ocorreu somente quando os participantes já tinham maior domínio semântico. Esse padrão crescente é esperado, já que correlações positivas entre idade e compreensão semântica foram observadas em outros experimentos (LEVORATO; CACCIARI, 1995; OZÇALISKAN, 2002; SIQUEIRA, 2004).

A tarefa de metáfora primária verbal fechada revelou diferença de desempenho entre crianças e adultos, sendo significativamente melhor compreendida pelos últimos. O grupo de adolescentes não diferiu dos outros dois, visto que alguns adolescentes do grupo desempenharam como as crianças e outros, como os adultos. Uma hipótese que justificaria esse resultado é a possível interferência do nível de experiência linguística entre os participantes do grupo de adolescentes, que pode ter sido influenciado por alguns fatores como idade de realização do implante ou da protetização, qualidade da comunicação prévia ao uso do dispositivo auditivo e nível educacional dos participantes e de seus pais – todos relevantes para o desenvolvimento da linguagem oral.

No caso da tarefa de metáfora primária verbal aberta, crianças e adolescentes tiveram desempenho similar e diferiram significativamente dos adultos, ou seja, as crianças e os adolescentes não foram tão capazes quanto os adultos para justificarem com suas palavras a escolha da resposta. Uma das hipóteses para justificar essa diferença de desempenho é o momento em que ocorreu a perda auditiva, ou seja, se foi pré-verbal ou pós-verbal (antes ou depois do aparecimento das primeiras palavras, respectivamente). No caso de crianças e adolescentes, todos com perda auditiva pré-lingual, o tempo de experiência auditiva e de exposição à língua oral, fatores que contribuem para aquisição e domínio da linguagem, podem ter sido determinantes para a dificuldade em responder à tarefa. No caso dos adultos, todos com perdas progressivas ou pós-linguais, há melhor domínio da língua, pois, embora em privação por um tempo, a aprendizagem da língua já estava estabelecida.

Comparando os dois tipos de pergunta, a hipótese inicial – o desempenho na compreensão das tarefas seria melhor quando a pergunta fosse apresentada no formato

fechado do que no formato aberto – foi parcialmente corroborada. Os participantes com perda auditiva apresentaram melhor desempenho na pergunta fechada, com exceção dos adultos (em que não houve diferença significativa de desempenho entre as perguntas abertas e fechadas), devido ao ótimo desempenho desse grupo nessa tarefa, nos dois tipos de formato de pergunta. Ainda que na tarefa de MP verbais tenha sido verificado padrão de melhora no desempenho de compreensão, à medida que aumentou a idade do participante no grupo clínico, quando comparados o desempenho entre o grupo clínico e o grupo controle, na tarefa de metáfora primária verbal, foi detectada importante diferença para todas as faixas etárias. A compreensão das MP verbais foi um desafio principalmente para crianças e adolescentes. Com relação às crianças, esse achado corrobora o estudo de Afonso (2012), realizado com a mesma tarefa de MP do presente estudo (embora adaptada ao português de Portugal) com crianças usuárias de IC, no qual também foi relatado que a deficiência auditiva teve efeito na compreensão das metáforas primárias verbais, mas não na compreensão de MP não verbais.

Nas tarefas de metáfora primária não verbal e verbal, a hipótese inicial era que o desempenho na tarefa não verbal seria melhor quando comparada à tarefa verbal somente para o grupo de crianças com deficiência auditiva, nos demais grupos, o desempenho seria similar em ambas as tarefas. A hipótese foi corroborada nos grupos de crianças e de adolescentes, porém o grupo de adultos com deficiência auditiva teve mais acertos na tarefa verbal, embora a diferença entre ambas não tenha sido significativa. O resultado encontrado com crianças e adolescentes novamente vai ao encontro dos achados de Afonso (2012). Conforme expõe tal autora, embora a compreensão dos dois tipos de metáforas, verbais e não verbais, envolva a ativação de um domínio mais concreto na conceitualização de um domínio mais abstrato, essas crianças exibem maior facilidade em lidar com a concretização dos mapeamentos em um plano sensorial visual e tátil (avaliado pela tarefa não verbal), do que com suas atualizações conceituais, em um plano linguístico. O resultado encontrado com adultos concorda com o que revelou Siqueira (2004) em sua pesquisa com adultos ouvintes, falantes de português brasileiro e de inglês. Ela explica que, a partir dos 7 anos de idade, as crianças que participaram de sua pesquisa já haviam adquirido competência para a compreensão de metáforas similar à dos adultos, ou seja, tiveram melhor desempenho na tarefa verbal, comparada com a tarefa não verbal, achado que não foi verificado com a amostra de participantes com perda auditiva do presente estudo, cuja média era de 8,09 anos.

Para os grupos de crianças e adolescentes com perda auditiva, dado o tempo menor de exposição à língua, consequência da deficiência auditiva pré-lingual, considerou-se esperado

que o domínio da linguagem interferisse no desempenho dos participantes, conforme depende-se de outros estudos (GEERS et al. 2009; RINALDI et al., 2013) que, embora não tenham pesquisado especificamente a linguagem figurada, mostram atraso na aquisição de outros domínios da linguagem (lexical e gramatical, por exemplo). Para os participantes adultos do presente estudo (em que a perda ocorreu em época pós-lingual), esses fatores não se mostram relevantes, pois, teoricamente, a aquisição da língua ocorreu no momento adequado e por tempo suficiente para que conhecessem expressões metafóricas relacionadas a mapeamentos conceituais primários.

Pelos resultados obtidos, conclui-se que há atraso na compreensão das metáforas primárias pelos deficientes auditivos pré-linguais, usuários de aparelhos auditivos e implantes cocleares. Esse atraso pode variar de acordo com fatores como o momento em que ocorreu a perda e o tempo de exposição à língua, pois eles podem interferir diretamente no sucesso do desenvolvimento auditivo funcional e na conseqüente aquisição da linguagem. À medida que os deficientes auditivos oralizados são mais e melhor expostos à língua (em termos de tempo e de qualidade, respectivamente), aspectos como a familiaridade com as expressões figuradas contribuem para que tenham melhor compreensão.

De acordo com a literatura, a exposição à língua e à cultura mostra-se ainda mais relevante no que tange à compreensão de expressões idiomáticas. Ressalta-se que, neste tipo de expressão figurada, outros aspectos, como familiaridade, composicionalidade e transparência, também podem influenciar sua compreensão. Considerando que esses últimos aspectos foram controlados na criação da tarefa (SIQUEIRA; MARQUES, 2018), os resultados encontrados no presente estudo parecem estar mais relacionados ao domínio da língua e ao nível de desenvolvimento da linguagem em si, conforme discute-se na seqüência.

Na tarefa de compreensão de expressões idiomáticas percebeu-se melhora de desempenho, à medida que aumentou a faixa etária dos participantes do grupo clínico, aspecto também percebido no grupo controle, tanto nas perguntas abertas quanto nas perguntas fechadas. Siqueira, Júnior, Pereira, Ferrari e Lopes (2017), usando a mesma tarefa de EI com ouvintes falantes de português, também encontraram aumento na média de respostas proporcional ao aumento da faixa etária estudada. Os autores pesquisaram a compreensão idiomática em faixas etárias similares às desta investigação. Seus achados evidenciaram padrão de predomínio da literalidade na compreensão das expressões idiomáticas nas crianças de 7 anos. Entre 7 e 9 anos, os participantes começaram a buscar pistas (normalmente relacionadas à composicionalidade da expressão) que levavam a uma interpretação menos

literal, mesmo que não tenham chegado à resposta esperada. Em torno de 10 anos de idade, a habilidade de compreensão de EI aparece bastante desenvolvida, o que pode ser explicado tanto pelo desenvolvimento de capacidades pragmáticas gerais, ou seja, de leitura de intenções comunicativas (TOMASELLO, 2003) e inclusão de informações contextuais, quanto pela exposição das crianças a mais expressões, conforme ponderam os autores. Com o passar dos anos, as crianças também vão sendo mais expostas às EI, através de materiais escritos e da linguagem oral (na escola e fora dela), e vão entendendo melhor o sentido de expressões bastante utilizadas em diferentes contextos discursivos (SIQUEIRA; MARQUES, 2018).

Quando comparados os grupos clínicos com os controles, nas faixas etárias equivalentes, tanto nas perguntas abertas quanto fechadas, o desempenho dos participantes com deficiência auditiva foi significativamente pior do que o dos participantes com audição normal, também corroborando a hipótese inicial do presente estudo. De fato, parece que a presença da deficiência auditiva impacta de forma relevante para que esses indivíduos tenham a experiência cultural e linguística necessárias para a compreensão da linguagem figurada. Na literatura, encontrou-se um único estudo que analisou a compreensão de EI usuários de IC, o qual foi publicado por Schorr, Roth e Fox (2008). Eles utilizaram o subteste *The Figurative Language and Ambiguous Sentences* do *Test of Language Competence-Expanded* (TCLE-E) (WIIG; SECORD, 1989) com participantes entre 5 e 14 anos. Assim como na atual investigação, os resultados encontrados mostraram pior *performance* do grupo de usuários de IC na tarefa de expressões idiomáticas, comparado ao grupo de ouvintes. Ressalta-se que, no estudo de Schorr, Roth e Fox (2008), as cinco crianças usuárias de IC que apresentaram o melhor desempenho na tarefa de EI também apresentaram melhores resultados nas tarefas que avaliaram outros aspectos da linguagem (morfologia, semântica e sintaxe). Os autores concluíram que esse padrão de *performance* parece indicar que o desenvolvimento de habilidades linguísticas de alta ordem, como a que envolve a compreensão de EI, é reforçado pela melhor compreensão de habilidades linguísticas básicas.

Com relação ao tipo de pergunta (aberta ou fechada), em todos os grupos houve mais acertos para fechadas do que para as abertas, no grupo clínico e no grupo controle, conforme esperado. No grupo clínico de crianças, nenhum participante respondeu corretamente à tarefa de compreensão no formato aberto e pouquíssimos apresentaram acertos no formato fechado.

É possível que o controle da composicionalidade e da transparência das expressões (optou-se por menos composicionais e mais opacas) na criação do teste (SIQUEIRA; MARQUES, 2018) tenha contribuído para esse resultado, visto que mesmo com 50% de chance de acertar a resposta na pergunta fechada, as crianças apresentaram poucos acertos. Esse padrão de resposta também foi encontrado entre os adolescentes, que apresentaram mais acertos que as crianças em ambos os formatos de pergunta, mas, ainda assim, obtiveram muito poucos acertos na pergunta aberta.

A familiaridade e a convencionalidade das expressões podem igualmente ter desempenhado papel relevante neste contexto de apresentação, tanto para perguntas abertas quanto fechadas, para a compreensão da tarefa pelos deficientes auditivos. Isto porque ambas as características – familiaridade e convencionalidade – estão mais relacionadas à exposição à língua do que composicionalidade e transparência, mais relacionadas à estrutura da expressão em si. A familiaridade, indicada pela frequência de uso de uma EI em determinada comunidade linguística, é assinalada como um dos fatores que melhora a *performance* dos participantes em diferentes tarefas de compreensão (GIBBS, 1991; LEVORATO; CACCIARI, 1995; NIPPOLD; TAYLOR, 2002; LACROIX et al., 2010), pois quanto mais usada uma EI em determinada comunidade linguística, mais familiar ela será. A convencionalidade é indicada pela regularidade de uso de uma EI em determinada situação ou contexto (NUNBERG; SAG; WASOW, 1994). Sendo assim, ambos os aspectos, no caso das crianças e dos adolescentes com deficiência auditiva, principalmente pela ocorrência da perda sensorial em fase pré-lingual, que leva ao menor tempo de exposição à língua e a menos oportunidades de escuta incidental das expressões, podem ter interferido, de forma relevante, para a compreensão das EI, principalmente no formato aberto.

### **3.2.5 Considerações finais**

Os resultados encontrados neste estudo evidenciam, de maneira geral, que o desempenho na compreensão de linguagem figurada por deficientes auditivos oralizados segue um padrão de melhora na compreensão, na medida em que aumenta a faixa etária, assim como encontrado para os ouvintes nas mesmas tarefas. Entretanto, para os deficientes auditivos oralizados, esse desempenho ocorreu com atraso, quando comparado ao

desempenho dos ouvintes, em todas as tarefas que envolviam melhor domínio da linguagem oral. Isso se aplicou de forma mais evidente para a tarefa de EI, em ambos os formatos de pergunta. Na tarefa de MP verbais, esse atraso foi percebido tanto em perguntas abertas quanto fechadas, para crianças, adolescentes e adultos. Dada a natureza das tarefas (em que o conhecimento linguístico era claramente necessário), esse desfecho já era esperado. Contudo, o atraso aconteceu também na tarefa de MP não verbais com as crianças, particularmente nas perguntas abertas. Assim, embora a habilidade para realizar o mapeamento metafórico tenha sido equivalente entre o grupo clínico e o controle, as crianças que tinham perda auditiva não conseguiram elaborar nem verbalizar as respostas com a mesma habilidade das crianças ouvintes.

Salienta-se que, na tarefa de EI, apesar do grupo de adultos com deficiência auditiva ter obtido mais acertos do que os demais grupos clínicos, ele apresentou pior desempenho do que os adultos ouvintes. A situação que motivou a execução desta tese, descrita na introdução, ilustra esse resultado. O fato de a perda auditiva da paciente mostrar piora progressiva ao longo da vida, apesar de pós-lingual, parece ter interferido em sua habilidade de reconhecer expressões figuradas, visto que, ao ouvir a expressão "engolir o sapo", pensou não tê-la escutado corretamente e não cogitou que ela poderia ter um significado figurado ao invés de literal. Análises posteriores poderão ser realizadas para verificar a influência tanto da perda auditiva progressiva como da abrupta na compreensão da linguagem figurada, visto que estas variáveis não foram controladas nem analisadas especificamente neste estudo.

No intuito de colaborar com investigações futuras em relação à seleção dos participantes, algumas sugestões são aqui propostas. A primeira diz respeito à pesquisa da influência do uso de AASI e/ou IC na aquisição da linguagem figurada. No presente estudo, considerou-se que o pequeno número de participantes usuários de AASI nos grupos que apresentaram pior desempenho em ambas as tarefas (somente uma criança e um adolescente) não chegou a influenciar os resultados, visto que o maior número de participantes era usuário de IC. Entretanto, torna-se interessante investigar se a perda auditiva influencia, da mesma forma, o desempenho de compreensão para usuários exclusivamente de AASI, IC ou bimodais (AASI em uma orelha e IC na outra).

A segunda sugestão relaciona-se ao uso de dispositivos auditivos pelos participantes deste estudo, pois se mostra relevante considerar que entre os usuários de IC, duas crianças e

três adultos usavam IC bilateral e os demais, IC em somente uma orelha. Alguns estudos com usuários de IC bilateral indicam que, com o uso simultâneo das duas vias auditivas, há tanto melhor compreensão da fala em ambientes ruidosos, como melhor reconhecimento de fala e localização sonora (DUNN et al., 2008; ZEITLER et al., 2008; LASKE et al., 2009). Em crianças, quando os IC foram realizados antes dos três anos e meio de idade, elas aproveitaram, ao máximo, a capacidade do cérebro para aprender (SHARMA; DORMAN; KRAL, 2005; SHARMA et al., 2007; SHARMA; DORMAN, 2006). Em indivíduos adultos implantados, estudos têm demonstrado que há aproveitamento dos mesmos efeitos da binauralidade dos indivíduos com audição normal (NOPP; SCHLEICH; D'HAESE, 2004; SCHOEN et al., 2005; SENN et al., 2005; GRANTHAM et al., 2007). Por conseguinte, seria interessante analisar qualitativamente os participantes usuários de IC bilateral, com o intuito de verificar se, comparados com ouvintes da mesma faixa etária, mostram diferença de desempenho na compreensão da linguagem figurada, pois esses indivíduos estariam melhor expostos ao ambiente sonoro e à linguagem usada no dia a dia.

Outro aspecto que merece consideração dentre as sugestões para próximas pesquisas é a escolha do instrumento para avaliação da linguagem oral prévio às tarefas de avaliação das MP e EI. Devido à dificuldade de encontrar instrumentos de avaliação da linguagem oral validados no Brasil, optou-se por selecionar os grupos por meio do conhecimento de vocabulário, com o ABFW. Entretanto, deve-se considerar que, nas diferentes categorias avaliadas com o teste, constam somente palavras de significado concreto, nenhuma com significado abstrato, como relacionadas a sentimentos, por exemplo. Além do conhecimento no campo semântico, seria interessante também avaliar o conhecimento sintático e morfológico, principalmente no caso das crianças e dos adolescentes. Quanto mais informações sobre o conhecimento linguístico da amostra estiver disponível, melhor se poderá fazer inferências sobre como ocorre a compreensão da linguagem em geral (e da linguagem figurada, especificamente) por deficientes auditivos.

#### **4 FECHANDO COM CHAVE DE OURO: CONCLUSÕES SOBRE OS ESTUDOS REALIZADOS NESTA TESE**

Para concluir essa tese, retoma-se a motivação principal de sua realização: a crença de que teoria e prática podem andar juntas no dia a dia clínico e acadêmico. Essa tese nasceu da curiosidade e da necessidade de melhor compreensão sobre a linguagem figurada, para que uma paciente pudesse ser auxiliada, terapeuticamente, a estabelecer sua comunicação de forma mais efetiva. Curiosidade e necessidade não se esgotam nessas linhas finais, pois muito ainda há para ser estudado em dois aspectos principais e complementares. Um diz respeito à área da aquisição da linguagem dos deficientes auditivos oralizados, o outro está relacionado ao estudo da linguagem figurada em si.

Quanto ao primeiro – aquisição da linguagem por deficientes auditivos oralizados –, é inquestionável a importância da pesquisa dos elementos mais encontrados na literatura, por exemplo, aqueles relacionados à aquisição fonológica, morfológica, semântica e sintática. Entretanto, seu aspecto pragmático, que se refere ao uso da linguagem, merece igual atenção, principalmente quando se compreende que a metáfora e os fenômenos relacionados a ela (como expressões idiomáticas, metonímias e provérbios) estão presentes no pensamento, na linguagem utilizada no dia a dia e são importantes instrumentos da cognição, conforme explica a linguística cognitiva, perspectiva teórica norteadora desta tese.

Conforme os achados aqui obtidos sobre como ocorre a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas por deficientes auditivos oralizados, verificou-se atraso no padrão de compreensão da linguagem figurada, se comparados aos ouvintes das mesmas faixas etárias. Há, porém, necessidade que estudos futuros ampliem esse achado, estendendo a análise para outras amostras e aprofundando a inspeção de variáveis que não foram totalmente controladas nessa tese (por exemplo, avaliação de outros aspectos da linguagem para seleção da amostra, controle com relação às características auditivas da amostra – como uso exclusivo de implante coclear unilateral ou bilateral, bimodal etc.). Por ser insuficiente apenas identificar a presença de um atraso, torna-se fundamental a realização de mais estudos acerca de possibilidades de intervenções terapêuticas estruturadas nessa área, voltadas para essa população. Apesar das limitações detectadas, os dados resultantes desse estudo podem constituir a base para o planejamento e a execução de outras pesquisas com semelhante intuito.

Quanto ao segundo aspecto, relacionado aos estudos da compreensão da linguagem figurada em si, esta investigação lança um olhar sobre outros elementos não comumente

apreciado em outras populações clínicas (que via de regra envolvem o processamento central da informação), que podem interferir na aquisição da linguagem figurada: a audição. Como visto nesta tese, o input auditivo diminuído em qualidade e quantidade parece ser um fator interferente nessa aquisição.

Ainda com relação ao estudo da compreensão da linguagem figurada em si, na revisão da literatura, percebeu-se a importância de determinar o referencial teórico e definir claramente o fenômeno que se pretende estudar. Juntamente com a padronização dos instrumentos utilizados como medida, isto favorecerá comparações mais adequadas dos resultados obtidos em diferentes estudos. Salienta-se que o COMFIGURA se propõe a avaliar diferentes fenômenos figurados. Esse instrumento, além de sua construção e validação em português, está sendo traduzido para a língua inglesa e, em breve, também será validado. Dessa forma, esta tese além de ter dado continuidade ao trabalho iniciado pela professora Maity Siqueira, com o instrumento de metáforas primárias, impulsionou a construção de novas tarefas, com outros tipos de linguagem figurada (metonímias, provérbios e ironias). Almeja-se, em futuro próximo, contribuir, em âmbito nacional e internacional, com os estudos empíricos da linguagem figurada.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, N. **Compreensão de metáforas primárias e deficiência auditiva**. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Eletrônica, Telecomunicações e Informática) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

AMANZIO, M. et al. Metaphor comprehension in Alzheimer's disease: novelty matters. **Brain and Language**, New York, v. 107, n. 1, p. 1-10, 2008.

ANNAZ, D. et al. Comprehension of metaphor and metonymy in children with Williams syndrome. **International Journal of Language e Communication Disorders**, London, v. 44, n. 6, p. 962-978, 2009.

BANDEIRA, D. et al. Matrizes progressivas coloridas de Raven - escala especial: normas para Porto Alegre, RS. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 479-486, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000300016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000300016&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 nov. 2018.

BAVIN, E. et al. Children with cochlear implants in infancy: predictors of early vocabulary. **International Journal of Language & Communication Disorders**, London, v. 53, n. 4, p. 788-798, 2018.

BEFI-LOPES, D. **Vocabulário ABFW**: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. São Paulo: Pró-Fono, 2004.

BICAS, R.; GUIJO, L.; DELGADO-PINHEIRO, E. Habilidades auditivas e de comunicação oral de crianças e adolescentes deficientes auditivos e o processo de reabilitação fonoaudiológica. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 465-474, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462017000400465&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462017000400465&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 nov. 2018.

BOSDRIESZ, J. et al. Psychosocial health of cochlear implant users compared to that of adults with and without hearing aids: Results of a nationwide cohort study. **Clinical Otolaryngology**, Oxford, v. 43, n. 3, p. 828-834, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/coa.13055>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.278, de 20 de outubro de 1999**. Estabelece critérios de indicação e contra-indicação de implante coclear e normas de cadastramento de Centro/Núcleos para sua realização no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1278\\_20\\_10\\_1999.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1278_20_10_1999.html) Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.776, de 18 de dezembro de 2014**. Aprova diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776\\_18\\_12\\_2014.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776_18_12_2014.html). Acesso em: 27 out. 2018.

BRISCOE, J.; BISHOP, D.; NORBURY, C. Phonological processing, language and literacy: A comparison of children with mild to moderate sensorineural hearing loss and those with

specific language impairment. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, New York, v. 42, n. 3, p. 329-340, 2001. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/443f/95c071df10a212334b9b7615e326a7a5d6ad.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CACCIARI, C.; LEVORATO, M. C. The effect of semantic analyzability of idioms in metalinguistic tasks. **Metaphor and Symbol**, Milton Park, v. 13, n. 3, 159–77, 1989.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; LEMMON, K. The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v. 90, p. 65–87, 2005.

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**, New York, v. 102, p. 280–298, 2009.

CARLSON, M. et al. Cochlear implantation: current and future device options. **Otolaryngologic Clinics of North America**, Philadelphia, v.45, n. 1, p. 221-48, 2012.

CHING, T.; DILLON, H. Major findings of the LOCHI study on children at 3 years of age and implications for audiological management. **International Journal of Audiology**, Hamilton, v. 52, n. S2, p. S65-S68, 2013.

CHING, T. et al. Age at intervention for permanent hearing loss and 5-year language outcomes. **Pediatrics**, Evanston, v. 140, n. 3, p. 1-11, 2017. Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/140/3/e20164274.full.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

CHOMSKY, N. **Rules and representations**. New York: Columbia University Press, 1980.

COLE, E.; FLEXER, C. **Children with hearing loss: developing listening and talking birth to six**. San Diego: Plural Publishing, 2007.

CONNOR, C. et al. The age at which young deaf children receive cochlear implants and their vocabulary and speech-production growth: is there an added value for early implantation? **Ear and Hearing**, Philadelphia, v. 27, n. 6, p. 628-44, 2006.

CURTISS, S.; PRUTTING, C.; LOWELL, E. Pragmatic and semantic development in young children with impaired hearing. **Journal of Speech and Hearing Research**, Washington, v. 22, n.3,534-552, 1979.

DAVIS, H.; SILVERMAN, R. **Hearing and deafness**. Nova York: Rinehart & Wiston, 1970.

DE LEON, V. **A compreensão e a produção de enunciados metafóricos em crianças com transtornos globais do desenvolvimento**. 2008. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DE LEON, V. et al. A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. **Psico**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 11, 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1454/2174>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DESJARDIN, J.; EISENBERG, L. Maternal contributions: supporting language development in young children with cochlear implants. **Ear and Hearing**, Baltimore, v. 28, n. 4, p. 456-469, 2007.

EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive linguistics: an introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FERRARI, D. Características do aparelho de amplificação sonora individual em adultos: algoritmos de cancelamento da microfonia, expansão e redução digital do ruído In: BEVILACQUA, M. C. et al. (org.). **Tratado de audiologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Santos, 2013.

FERRARI, D.; BLASCA, W.; COUBE, C. Conceitos básicos e características de tecnologia dos aparelhos de amplificação sonora individual. In: BEVILACQUA M. C.; MORET A.L. (org.). **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde**. São José dos Campos: Pulso; 2005. p. 94-122.

FONSECA, R. P.; SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Development and content validity of a Brazilian Brief Neuropsychological Assessment Battery: NEUPSILIN. **Psychology and Neuroscience**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 55-62, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-32882008000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-32882008000100009). Acesso em: 19 nov. 2018.

GEERS, A; MOOG, J. Spoken language results: vocabulary, syntax, and communication. **Volta Review**, Washington, v. 96, p.131-148, 1994.

GEERS, A.; NICHOLAS, J. Enduring advantages of early cochlear implantation for spoken language development. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, Rockville, v. 56, n. 2, p. 643-655, 2013.

GEERS et al. Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 14, n. 3, p. 371-385, 2009.

GIBBS, R. Semantic analyzability in children's understanding of idioms. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, Rockville, v. 34, n. 3, p. 613-620, 1991.

GIBBS, R. **The poetics of mind: figurative thought, and understanding**. New York: Cambridge University Press, 1994.

GIBBS, R. et al. Metaphor in idiom comprehension. **Journal of Memory and Language**, New York, v. 37, n. 2, p. 141-154, 1997.

GIBBS, R.; COLSTON, H. **Interpreting figurative meaning**. New York: Cambridge University Press, 2012.

GIFFORD, R. et al. Speech understanding in noise for adults with cochlear implants: effects of hearing configuration, source location certainty, and head movement. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, Rockville, v. 61, n. 5, p. 1306-1321, 2018.

GOOSSENS, L. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. **Cognitive Linguistics**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 323-340, 1990.

GRADY, J. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary stress. 1997. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística) - University of California, Berkeley, 1997.

GRADY, J; JOHNSON, C. Converging evidence for the notions of subscene and primary scene. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 23., 1997, Berkeley, USA. **Proceedings...** Berkeley: AMBLS, 1997. p.123-136. Disponível em: <https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/viewFile/1258/1042>. Acesso em: 26 nov. 2018.

GRANTHAM, D. et al. Horizontal-plane localization of noise and speech signals by postlingually deafened adults fitted with bilateral cochlear implants. **Ear and Hearing**, Philadelphia, v.28, n. 4, p. 524-541, 2007.

HAPPÉ, F. Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory. **Cognition**, Amsterdam, v. 48, n. 2, p.101-119, 1993.

HILLERT, D. Spared access to idiomatic and literal meanings: a single-case approach. **Brain and Language**, New York, v. 89, n. 1, p. 207–215, 2004.

HOLT, R.; SVIRSKY, M. An exploratory look at pediatric cochlear implantation: is earliest always best? **Ear and Hearing**, Philadelphia, v. 29, n. 4, p. 492-511, 2008.

JOHNSON, C. **Constructional grounding**: the role of interpretational overlap in lexical and constructional acquisition. 1999. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) - University of California, Berkeley, 1999.

JOHNSON, M. **The body in the mind**: the bodily basis of reason and imagination. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

JUÁREZ, A. Intervenção fonoaudiológica na surdez infantil. In: PEÑA CASANOVA, J. (org.). **Manual de fonoaudiologia**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KATZ, J. **Compositionality, idiomaticity, and lexical substitution**: a festschrift for Morris Halle. New York: Holt, Rinehart and Wilson, 1973.

KEMPLER, D. et al. Idiom comprehension in children and adults with unilateral brain damage. **Developmental Neuropsychology**, Hillsdale, v. 15, n. 3, p. 327-349, 1999.

KIRK, K. et al. Cochlear implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. **Volta Review**, Washington, v. 102, n. 4, 2000, p. 127-144, 2002.

KOGAN, N. et al. Understanding visual metaphor: developmental and individual differences. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, Chicago, v. 45, n. 1, p. 1-78, 1980.

KÖVECSES, Z. **Language, mind, and culture: A practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

KÖVECSES, Z. **Metaphor: A practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KRAL, A; SHARMA, A. Developmental neuroplasticity after cochlear implantation. **Trends in Neurosciences**, Cambridge, v. 35, n. 2, p. 111-22, 2012.

LACROIX, A. et al. Idiom comprehension in french-speaking children and adolescents with Williams' Syndrome. **Research in Developmental Disabilities**, Elmsford, v. 31, n. 2, p. 608-616, 2010.

LAKOFF, G. **Women fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (org.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAKOFF, G.; JOHNSON M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**. New York: Basic books, 1999.

LAKOFF, G.; TURNER, M. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

LANGLOTZ, A. **Idiomatic creativity: A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English**. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

LAW, J. **Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

LAVAL, V. Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. **Journal of Pragmatics**, Leiden, v.35, n. 5, p.723-739, 2003.

LEVORATO, M. C.; ROCH, M.; NESI, B. A longitudinal study of idiom and text Comprehension. **Journal of Child Language**, London, v. 34, n. 3, p. 473 - 494, 2007.

LEVORATO, M.; CACCIARI, C. The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v. 60, n. 2, p. 261-283, 1995.

MENEGOTTO, I; ALMEIDA, K; IÓRIO, M. Características físicas e eletroacústicas das próteses auditivas. In: ALMEIDA, K; IÓRIO, M. (org.). **Próteses auditivas: fundamentos teóricos e aplicações clínicas**. São Paulo: Editora Lovise; 2003.

NICASTRI, M. et al. Inferences and metaphoric comprehension in unilaterally implanted children with adequate formal oral language performance. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, Amsterdam, v. 78, n. 5, p. 821-827, 2014.

NICHOLAS, J.; GEERS, A. Spoken language benefits of extending cochlear implant candidacy below 12 months of age. **Otology & Neurotology**, Hagerstown, v. 34, n. 3, p. 532-538, 2013.

NIPPOLD, M. A.; DUTHIER, J. K. Mental imagery and idiom comprehension: a comparison of school-age children and adults. **Journal of Speech and Hearing Research**, Washington, v. 46, n. 4, p. 788-799, 2003.

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

NIPPOLD, M. A.; TAYLOR, C. L. Judgements of idiom familiarity and transparency: a comparison of children and adolescents. **Journal of Speech and Hearing Research**, Washington, v. 45, n. 2, p. 384-391, 2002.

NOPP, P.; SCHLEICH, P.; D'HAESE, P. Sound localization in bilateral users of MED-EL COMBI 40/40+ cochlear implants. **Hearing Research**, Amsterdam, v. 25, n. 3, p. 205-214, 2004.

NORBURY, C. Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, Rockville, v. 47, n. 5 p. 1179-1193, 2004.

NORBURY, C; BISHOP, D; BRISCOE, J. Production of English finite verb morphology: a comparison of SLI and mild-moderate hearing impairment. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, Rockville, v. 44, n. 1, p. 165-178, 2001.

NUNBERG, G.; SAG, I. A.; WASOW, T. Idioms. **Language**, [S. l.], v. 70, n. 3, p. 491-538, 1994.

OZÇALISKAN, S. **Metaphors we move by**: a crosslinguistic-developmental analysis of metaphorical motion events in English and Turkish. 2002. [250 f.]. Tese (Doutorado em Psicologia) – University of California, Berkeley, 2002.

PADOVANI, C; TEIXEIRA, E. Do balbucio à fala: reflexões sobre a importância das atividades linguísticas iniciais e o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com deficiência auditiva. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 45-54, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11681>. Acesso em: 19 nov. 2018.

PAPAGNO, C., CAPORALI, A. Testing idiom comprehension in aphasic patients: the effects of task and idiom type. **Brain and Language**, [S. l.], v. 100, n. 2, p. 208-220, 2007.

PAPAGNO, C. et al. Idiom comprehension in aphasic patients. **Brain and Language**, [S. l.], v. 89, n. 1, p. 226-234, 2004.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

QUALLS, C. Et al. Comprehension of idioms in adolescents with language-based learning disabilities compared to their typically developing peers. **Journal of Communication Disorders**, Amsterdam, v. 37, n. 4, p. 295-311, 2004.

QUEIROZ, C.; BEVILACQUA, M.; COSTA, M. Estudo longitudinal da compreensão verbal de crianças usuárias de implante coclear. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 210-215, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n2/06.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

RAVEN, J. C.; RAVEN, J.; COURT, J. H. **Matrizes progressivas coloridas de Raven**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

REYNELL, J. K.; GRUBER, C. P. **Reynell develop mental language scales**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1990.

RINALDI, P. et al. Linguistic and pragmatic skills in toddlers with cochlear implant. **International Journal of Language & Communication Disorders**, London, v. 48, n. 6, p. 715-25, 2013.

RITTENHOUSE, R. K.; KENYON, P. L. Conservation and metaphor acquisition in hearing-impaired children: some relationships with communication mode, hearing acuity, schooling, and age. **American Annals of the Deaf**, Washington, v. 136, n. 4, p. 313-320, 1991.

RUNDBLAD, G., ANNAZ, D. The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. **Autism**, Thousand Oaks, v. 14, n. 1, p. 29-46, 2010.

RUSSO, I.; BEHLAU, M. **Percepção da fala: análise acústica do português brasileiro**. São Paulo; Lovise; 1993.

RUSSO, I. C. P.; SANTOS; T. M. M. **A prática da audiologia clínica**. São Paulo: Cortez; 1993.

SCHOEN, F. et al. Sound localization and sensitivity to interaural cues in bilateral users of the Med-El Combi 40/40+cochlear implant system. **Otology and Neurotology**, Hagerstown, v. 26, n. 3, p. 429-437, 2005.

SCHORR, E.; ROTH, F.; FOX, N. A Comparison of the speech and language skills of children with cochlear implants and children with normal hearing. **Communication Disorders Quarterly**, Thousand Oaks, v. 29, n. 4, p. 195-210, 2008.

SHARMA, A.; DORMAN, M.; KRAL. A. The influence of a sensitive period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants. **Hearing Research**, Amsterdam, v. 203, n. 1-2, p. 134-143, 2005.

SHARMA, A. et al. Simultaneous versus sequential bilateral implantation in young children: Effects on central auditory system development and plasticity. **Journal of Audiological Medicine**, Philadelphia, v. 5, n. 4, p. 218-223, 2007.

SEEN, P. et al. Minimum audible angle, just noticeable interaural differences and speech intelligibility with bilateral cochlear implants using clinical speech processors. **Audiology and Neurotology**, San Diego, v. 10, n. 6, p. 342-352, 2005.

SIQUEIRA, M. **As metáforas primárias na aquisição da linguagem**: um estudo interlinguístico. 2004. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SIQUEIRA, M., GIBBS, R. Children's acquisition of primary metaphors: a crosslinguistic study. **Organon**, Porto Alegre, v. 21, n. 43, p. 161-179, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39590/25296>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SIQUEIRA, M. et al. Compreensão de expressões idiomáticas em período de aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 391-400, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/29371>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SIQUEIRA, M.; MARQUES, D.; GIBBS, R. Metaphor-related figurative language comprehension in clinical populations: a critical review. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 36-60, 2016. Disponível em: [http://professor.ufrgs.br/maity/files/2016.\\_siqueira\\_marques\\_gibbs.pdf](http://professor.ufrgs.br/maity/files/2016._siqueira_marques_gibbs.pdf). Acesso em: 20 nov. 2018.

SIQUEIRA, M., LAMPRECHT, R. As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlinguístico. **Delta**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 245-272, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n2/a04v23n2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SIQUEIRA, M.; MARQUES, D. 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. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11303>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SIQUEIRA, M. et al. Metaphor identification in a terminological dictionary. **Ibérica**, Madrid, n. 17, 2009. Disponível em: [http://www.aelfe.org/documents/10\\_17\\_Siqueira.pdf](http://www.aelfe.org/documents/10_17_Siqueira.pdf). Acesso em: 20 nov. 2018.

SIQUEIRA, M.; PARENTE, M.; GIL, M. Metáfora e Cultura: uma interface entre a Linguística e a Antropologia. **Antares: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, n. 2, p. 99-111, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/404/338>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 28, p. 33-38, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2311/1778>. Acesso em: 20 nov. 2018.

- SOUSA, A. et al. Aquisição de vocábulos em crianças usuárias de implante coclear. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 5, p. 1504-1511, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n5/1982-0216-rcefac-16-05-01504.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- STEVEN, R. et al. Cochlear implantation in children with cerebral palsy. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, Amsterdam, v. 75, n. 11, p. 1427–1430, 2011.
- STOEL-GAMMON, C.; OTOMO, K. Babbling development of hearing-impaired and normally hearing subjects. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, Washington, v. 51, n. 1, p. 33-41, 1986.
- SZAGUN, G.; STUMPER, B. Age or experience? the influence of age at implantation and social and linguistic environment on language development in children with cochlear implants. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, Rockville, v. 55, n. 6, p. 1640-1654, 2012.
- TEIXEIRA, A.; GARCEZ, V. Amplificação sonora individual: Componentes e características eletroacústicas. In: BOÉCHAT, E. M. et al. (org.). **Tratado de audiologia**. São Paulo: Santos, 2013.
- TOMASELLO, M. **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, Harvard University Press, 2003.
- VAN HERWEGEN, J. V.; DIMITRIOU, D.; RUNDBLAD, G. Development of novel metaphor and metonymy comprehension in typically developing children and Williams syndrome. **Research in Developmental Disabilities**, London, v. 35, n. 4, p. 1300-1311, 2013.
- VIEU, A. et al. Influence of communication mode on speech intelligibility and syntactic structure of sentences in profoundly hearing-impaired French children implanted between 5 and 9 years of age. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, Amsterdam, v. 44, p. 15–22, 1998.
- WANG, Y; SHAFTO, C; HOUSTON, D. Attention to speech and spoken language development in deaf children with cochlear implants: a 10-year longitudinal study. **Developmental Science**, Oxford, v. 21, n. 6, p. 1-12, 2018.
- WIIG, E.; SECORD, W. **Test of language competence (TLC-E)**. San Diego: Harcourt Brace Company, 1989.
- WILEY, S. et al. Outcomes for children with deaf-blindness with cochlear implants: a multisite observational study. **Otology & Neurotology**, Hagerstown, v. 34, n. 3, p. 507-15, 2013.
- WOLFE, J.; SCHAFER, E. **Programming cochlear implants**. San Diego: Plural Publishing, 2014.
- WOLGEMUTH, Keith S.; KAMHI, Alan G.; LEE, Rene F. Metaphor performance in children with hearing impairment. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**,

Washington, v. 29, n. 4, p. 216-231, 1998.

YU, Ning. **The contemporary theory of metaphor**. Philadelphia: John Benjamins, 1998.

YUILL, N. The relation between ambiguity understanding and metalinguistic discussion of joking riddles in good and poor comprehenders: potential for intervention and possible processes of change. **First Language**, London, v. 29, n. 1, p. 65-79, 2009.

ZAIDMAN-ZAIT, A; CURLE, D. Complexity: an interpretative phenomenological analysis of the experiences of mothers of deaf children with cochlear implants and autism. **Journal of Health Psychology**, London, v. 23, n. 9, p. 1173–1184, 2018.

## ANEXO A - CRITÉRIOS DE INDICAÇÃO E DE CONTRAINDICAÇÃO DE IMPLANTE COCLEAR

### 1 CRITÉRIOS DE INDICAÇÃO

**1.1 Crianças com até 4 anos de idade incompletos, que apresentem perda auditiva neurossensorial, de grau severo e/ou profundo bilateral, quando preenchidos todos os seguintes critérios:**

- a) Experiência com uso de aparelhos de amplificação sonora individual (por um período mínimo de três meses) e idade mínima de 18 meses na perda auditiva severa. Idade mínima de 6 meses em casos de meningite e/ou surdez profunda de etiologia genética comprovada, e nestes casos, não é obrigatória a experiência com AASI;
- b) Falta de acesso aos sons de fala em ambas as orelhas com AASI, ou seja, limiars em campo livre com AASI piores que 50dBNA nas frequências da fala (500Hz a 4 kHz);
- c) Adequação psicológica e motivação da família para o uso do implante coclear, manutenção/cuidados e para o processo de reabilitação fonoaudiológica;
- d) Acesso à terapia fonoaudiológica com condições adequadas de reabilitação auditiva na região de origem;
- e) Compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

**1.2 Crianças de 4 até 7 anos de idade incompletos, que apresentem perda auditiva neurossensorial, de grau severo e/ou profundo bilateral, quando preenchidos todos os seguintes critérios:**

- a) resultado igual ou menor que 60% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI na melhor orelha e igual ou menor do que 50% na orelha a ser implantada;
- b) presença de indicadores favoráveis para o desenvolvimento de linguagem oral mensurado por protocolos padronizados;

- c) adequação psicológica e motivação da família para o uso do implante coclear, manutenção/cuidados e para o processo de habilitação e reabilitação fonoaudiológica;
- d) acesso e adesão à terapia fonoaudiológica com condições adequadas de habilitação e reabilitação auditiva na região de origem;
- e) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

**1.3 Crianças de 7 até 12 anos de idade incompletos, que apresentem perda auditiva neurosensorial, de grau severo e/ou profundo bilateral, quando preenchidos todos os seguintes critérios:**

- a) resultado igual ou menor que 60% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI na melhor orelha e igual ou menor que 50% na orelha a ser implantada, com percepção de fala diferente de zero em conjunto fechado;
- b) presença de código linguístico oral em desenvolvimento mensurados por protocolos padronizados. Devem apresentar comportamento linguístico predominantemente oral. Podem apresentar atraso no desenvolvimento da linguagem oral considerando a sua idade cronológica, manifestado por simplificações fonológicas, alterações sintáticas (uso de frases simples compostas por três a quatro palavras), alterações semânticas (uso de vocabulário com significado em menor número e em menor complexidade, podendo ser restrito para as situações domiciliares, escolares e outras situações do seu cotidiano) e alterações no desenvolvimento pragmático, com habilidades de narrativa e argumentação ainda incipientes;
- c) adequação psicológica, motivação e expectativa adequada do paciente e da família para o uso do implante coclear;
- d) acesso à terapia fonoaudiológica com condições adequadas para reabilitação auditiva na região de origem;
- e) uso de AASI contínuo e efetivo desde no mínimo 2 (dois) anos de idade sugerindo a estimulação das vias auditivas centrais desde a infância;
- f) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

**1.4 Adolescentes a partir de 12 anos de idade, que apresentem perda auditiva neurosensorial pré-lingual de grau severo e/ou profundo bilateral, quando preenchidos todos os seguintes critérios:**

- a) resultado igual ou menor que 60% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI na melhor orelha e igual ou menor que 50% na orelha a ser implantada, com percepção de fala diferente de zero em conjunto fechado;
- b) presença de código linguístico oral estabelecido e adequadamente reabilitado pelo método oral;
- c) adequação psicológica, motivação e expectativa adequada do paciente e da família para o uso do implante coclear;
- d) acesso à terapia fonoaudiológica com condições adequadas de reabilitação auditiva na região de origem;
- e) uso de AASI efetivo desde o diagnóstico da perda auditiva severa a profunda;
- f) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

**1.5 Adolescentes a partir de 12 anos de idade, que apresentem perda auditiva neurosensorial pós-lingual, de grau severo e/ou profundo, bilateral, quando preenchidos todos os seguintes critérios:**

- a) resultado igual ou menor que 60% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI na melhor orelha e igual ou menor do que 50% na orelha a ser implantada;
- b) adequação psicológica, motivação e expectativa adequada do paciente e da família para o uso do implante coclear;
- c) acesso e adesão à terapia fonoaudiológica com condições adequadas de reabilitação auditiva na região de origem;
- d) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

**1.6 Em adultos que apresentem perda auditiva neurosensorial pré-lingual de grau severo e/ou profundo bilateral, quando preenchidos todos os seguintes critérios:**

- a) resultado igual ou menor que 60% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI na melhor orelha e igual ou menor que 50% na orelha a ser implantada, com percepção de fala diferente de zero em apresentação em conjunto fechado;
- b) presença de código linguístico estabelecido e adequadamente reabilitado pelo método oral;
- c) adequação psicológica e motivação adequada do paciente para o uso do implante coclear, manutenção/cuidados e para o processo de reabilitação fonoaudiológica;
- d) condições adequadas de reabilitação na cidade de origem;
- e) uso de AASI efetivo desde o diagnóstico da perda auditiva severa a profunda;
- f) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

**1.7 Em adultos que apresentem perda auditiva neurosensorial pós-lingual de grau severo e/ou profundo bilateral, quando preenchidos todos os seguintes critérios:**

- a) resultado igual ou menor que 60% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI na melhor orelha e igual ou menor do que 50% na orelha a ser implantada;
- b) adequação psicológica e motivação do paciente para o uso do implante coclear, manutenção/cuidados e para o processo de reabilitação fonoaudiológica;
- c) condições adequadas de reabilitação na cidade de origem;
- d) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

## **2 CRITÉRIOS DE CONTRAINDICAÇÃO**

Está contraindicado o implante coclear nos seguintes casos:

- a) surdez pré-lingual em adolescentes e adultos não reabilitados por método oral;
- b) pacientes com agenesia coclear ou do nervo coclear bilateral;
- c) contraindicações clínicas.

## **3 CRITÉRIOS ESPECIAIS**

### **3.1 Espectro da neuropatia auditiva**

#### **3.2 Em crianças pré-linguais:**

- a) uso obrigatório de AASI por um tempo mínimo de 12 meses em prova terapêutica fonoaudiológica;
- b) nestes casos o desempenho nos testes de percepção auditiva da fala é soberano ao grau da perda auditiva;
- c) idade mínima de 30 meses para as perdas moderadas e 18 meses para as perdas severas a profundas. A idade mínima não é exigência nos casos com etiologia genética do espectro da neuropatia auditiva comprovada;
- d) os demais critérios de indicação do implante coclear seguem os constantes no item 1.

#### **3.3 Em pacientes pós-linguais:**

- a) nestes casos o desempenho nos testes de percepção auditiva da fala é soberano ao grau da perda auditiva;
- b) os demais critérios de indicação do implante coclear seguem os constantes no item 1;
- c) resultado igual ou menor que 60% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI na melhor orelha e igual ou menor do que 50% na orelha a ser implantada;
- d) adequação psicológica e motivação do paciente para o uso do implante coclear, manutenção/cuidados e para o processo de reabilitação fonoaudiológica;
- e) condições adequadas de reabilitação na cidade de origem (referência/contrareferência);
- f) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

#### **3.4 Cegueira associada independentemente da idade e época da instalação da surdez, o implante coclear está indicado quando:**

- a) resultado igual ou menor que 60% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI na melhor orelha e igual ou menor do que 50% na orelha a ser implantada;
- b) adequação psicológica e motivação do paciente para o uso do implante coclear, manutenção/cuidados e para o processo de reabilitação fonoaudiológica;
- c) condições adequadas de reabilitação na cidade de origem (referência/contrareferência);
- d) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica;
- e) exceto pacientes com agenesia coclear ou do nervo coclear e contraindicações clínicas.

#### **4 CRITÉRIOS PARA INDICAÇÃO DE IMPLANTE COCLEAR BILATERAL EM CRIANÇAS COM ATÉ 4 ANOS INCOMPLETOS**

##### **4.1 Implante coclear bilateral em crianças com até 4 anos incompletos, que atendam os critérios constantes no item 1.1 e com pelo menos um dos critérios abaixo:**

- a) perda auditiva profunda bilateral podendo a implantação dos dispositivos ser simultânea ou sequencial;
- b) a etiologia da deficiência auditiva é meningite ou outras etiologias que oferecem riscos para ossificação da cóclea podendo a implantação dos dispositivos ser simultânea ou sequencial;
- c) apresentem visão subnormal, que dependam da audição binaural podendo a implantação dos dispositivos ser simultânea ou sequencial;
- d) nos casos de perda auditiva neurossensorial severa bilateral ou em uma das orelhas, a implantação dos dispositivos deve ser obrigatoriamente sequencial.

##### **4.2 Crianças com idade entre 4 e 7 anos incompletos:**

Em crianças usuárias de implante coclear unilateral, entre 4 e 7 anos de idade incompletos, está indicado o implante coclear bilateral sequencial desde que o primeiro implante tenha sido realizado antes dos 4 anos de idade completos, e que atendam os critérios constantes no item 1.2, com pelo menos um dos critérios abaixo:

- a) perda auditiva profunda bilateral;
- b) a etiologia da deficiência auditiva é meningite ou outras etiologias que oferecem riscos para ossificação da cóclea;
- c) apresentem visão subnormal, que dependam da audição binaural.

#### **4.3 Crianças com perda auditiva progressiva e/ou pós-lingual:**

Nestes casos não há limite de idade, desde que atendam todos os critérios dos itens abaixo:

- a) resultado igual ou menor que 50% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI em ambas as orelhas;
- b) adequação psicológica e motivação da família para o uso do implante coclear, manutenção/cuidados e para o processo de habilitação e reabilitação fonoaudiológica;
- c) acesso e adesão à terapia fonoaudiológica com condições adequadas de habilitação e reabilitação auditiva na região de origem (referência/contrarreferência);
- d) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica;
- e) presença de código linguístico oral com pelo menos o uso de frases simples espontâneas;
- f) uso de AASI contínuo e efetivo desde o diagnóstico;
- g) inserida no ensino regular com desempenho acadêmico compatível a sua faixa etária.

#### **4.4 Adolescentes e adultos com perda auditiva pós-lingual:**

Nestes casos o implante coclear bilateral deverá ser realizado sequencialmente, com intervalo mínimo de 1 ano de uso efetivo do implante, desde que atendam todos os critérios abaixo:

- a) sem benefício de audição bimodal (entende-se como benefício de audição bimodal a melhora do índice de reconhecimento de fala no ruído, em conjunto aberto, para os monossílabos, maior ou igual a 12%);
- b) resultado igual ou menor que 50% de reconhecimento de sentenças em conjunto aberto com uso de AASI em ambas as orelhas;
- c) adequação psicológica e motivação do paciente para o uso do implante coclear, manutenção/cuidados e para o processo de reabilitação oncoaudiológica;
- d) condições adequadas de reabilitação na cidade de origem (referência/contrarreferência);
- e) compromisso em zelar dos componentes externos do implante coclear e realizar o processo de reabilitação fonoaudiológica.

#### **4.5 Exceção**

Nos casos de meningite ou patologias com risco de ossificação coclear, o implante coclear bilateral poderá ser feito simultaneamente.

**ANEXO B - RESUMO DOS ESTUDOS ENCONTRADOS SOBRE A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM FIGURADA POR DEFICIENTES AUDITIVOS ORALIZADOS**

ESTUDO (ANO)	AUTORES (ANO)	FENÔMENO PESQUISADO	MÉTODOS					RESULTADOS	
			OBJETIVOS	PARTICIPANTES			TAREFA		
				GRUPOS	n	IDADE (ANOS)			CARACTERÍSTICAS AUDIOLÓGICAS
<i>Conservation and metaphor acquisition in hearing-impaired children: Some relationships with communication mode, hearing acuity, schooling, and age</i> (1991)	RITTENHOUSE; KENYON (1991)	Metáfora	Examinar a influência do modo de comunicação, grau de perda auditiva, anos de escolaridade e idade cronológica na compreensão de metáforas	G1: aural-oral; G2: <i>cued speech</i>	n=30 (G1: n=18; G2: n=12)	G1: entre 6 e 19; G2: entre 7 e 18	G1: perda auditiva de 40dB a 100dB (m=71dB) e G2: de 58dB a 120dB (m=91dB) na melhor orelha; uso de AASI	Uma tarefa verbal, com 10 itens, compostos por uma vinheta e uma figura e seguida por opções de resposta	Houve correlação significativa somente entre idade cronológica e compreensão de metáforas
<i>Metaphor performance in children with hearing impairment</i> (1998)	WOLGEMUTH; KAMHI; LEE (1998)	Metáfora	Verificar como se dá a compreensão e uso de metáforas em participantes que apresentam adequado desempenho em outras áreas da linguagem; verificar se o tipo de metáfora (nova ou convencional), a familiaridade e	G1: com perda auditiva; G2: sem perda auditiva	n=25 (G1: n=13; G2: n=12)	G1: m=12,92 (dp=1,44); G2: m=12 (dp=1,21)	G1: perda auditiva leve à moderada (m=50,23 dB; dp=14,30 dB - frequências (Hz) 500, 1K, 2K, 4K, orelhas combinadas); SRT na melhor orelha (m=32; dp=14); uso de AASI	Três tarefas verbais com 48 itens ao todo; tarefa não verbal <i>MetaphorTriadsTask</i> - MTT (KOGAN et al., 1980) com 29 itens	Não houve diferença estatisticamente significativa entre grupos nas tarefas; Melhor performance com metáforas convencionais do que com novas; Contexto não influenciou a performance - em uma das tarefas

			o contexto influenciam na performance dos participantes; examinar se há correlação entre o grau da perda auditiva e a performance nas tarefas						piorou; quanto maior o grau da perda auditiva, pior a performance nas tarefas
<i>Inferences and metaphoric comprehension in unilaterally implanted children with adequate formal oral language performance</i> (2014)	NICASTRI et al. (2014)	Metáfora	Avaliar a compreensão de metáforas por crianças usuárias de IC e compará-la com crianças ouvintes, pareadas pelo nível de linguagem; verificar a influência da idade de realização do implante para a compreensão de metáforas	G1: com perda auditiva; G2: sem perda auditiva	n=62 (G1: n=31; G2: n=31)	G1: m=8,57 (dp=2,15); G2: m=8,68 (dp=2,2)	G1: perda auditiva profunda bilateral congênita; uso de unilateral de IC exclusivo (15 crianças foram implantadas antes dos 24 meses e 16 entre 24 e 48 meses); tempo de uso de IC: m=75,7 (dp=20,9) meses	Tarefa com oito itens, quatro verbais e quatro visuais do <i>Standardized Battery of Pragmatic Language Skills</i> - MEDEA (LORUSSO, 2009)	G1 apresentou desempenho pior que o G2 somente nos itens de metáfora verbal. Não houve diferença entre os dois grupos no percentual de respostas literais para os itens; quanto maior a idade cronológica, melhor o desempenho na tarefa visual, mas não na verbal; quanto mais tarde colocou o IC, pior a performance; não houve correlação entre tempo de uso do IC e performance
<i>A comparison of the speech and language</i>	SCHORR; ROTH; FOX (2008)	Expressão Idiomática	Comparar o desenvolvimento de linguagem de	G1: com perda auditiva;	n=76 (G1: n=39; G2: n=37)	G1/G2: entre 5 e 14 (m=9)	G1: perda auditiva congênita, uso de IC (não especificaram se	Subteste <i>The Figurative Language and</i>	G1 apresentou pior performance do na tarefa de

<p><i>skills of children with cochlear implants and children with normal hearing</i> (2008)</p>			<p>participantes usuários de IC com normouvintes; verificar a influência de variáveis (QI, condição socioeconômica e sexo) no desempenho linguístico; verificar se o tempo de uso de IC e a idade em que foi realizado predizem a performance dos participantes nas tarefas</p>	<p>G2: sem perda auditiva</p>			<p>uni ou bilateral), idade ao implante de 1,3 a 8,2 anos, tempo de uso de IC de 1,8 a 11, 8 anos</p>	<p><i>Ambiguous Sentences</i> do <i>Test of Language Competence-Expanded</i> (TCLE-E, WIIG e SECORD, 1989)</p>	<p>expressões idiomáticas, comparado ao G2. Não houve correlação entre a compreensão de EI e idade, QI ou condição socioeconômica; As cinco crianças usuárias de IC que apresentaram o melhor desempenho na tarefa de EI também apresentaram melhores resultados nas tarefas que avaliaram outros aspectos da linguagem (morfologia, semântica e sintaxe)</p>
<p>Compreensão de metáforas primárias e deficiência auditiva (2012)</p>	<p>AFONSO (2012)</p>	<p>Metáfora primária</p>	<p>Investigar a compreensão de metáforas primárias verbais e não-verbais em crianças com perda auditiva; investigar se o efeito da perda auditiva na compreensão de MP verbais varia</p>	<p>G1: com perda auditiva; G2: sem perda auditiva</p>	<p>n=18 (G1: n=13; G2: n=5)</p>	<p>G1: m=8,69 (dp=1,03); G2: m=9,40 (dp=0,55)</p>	<p>G1: perda auditiva congênita, uso de AASI bilateral (69,2%) e de IC unilateral (38,8%)</p>	<p>Tarefa com 12 itens, seis verbais e seis não verbais (Siqueira, 2004)</p>	<p>Deficiência auditiva prejudicou a compreensão de metáforas primárias verbais, mas não de não verbais</p>

			em função do conhecimento linguístico e da capacidade cognitiva						
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

**ANEXO C – TAREFAS DE COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS DO  
COMFIGURA (SIQUEIRA, 2004)**

**TAREFA VERBAL DE COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS DO  
COMFIGURA (SIQUEIRA, 2004)**

1) Metáfora Primária: FELICIDADE É PARA CIMA

Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar Rodrigo.

- a) Como será que a Lúcia está se sentindo?
- b) Rodrigo deu boas ou más notícias para ela?

2) Metáfora Primária: BOM É CLARO

Fernanda teve uma ideia brilhante!

- a) Adivinha qual foi a ideia que ela teve.
- b) Foi uma ideia boa ou ruim?

3) Metáfora Primária: INTIMIDADE É PROXIMIDADE

Pedro e Kátia são próximos.

- a) Por que eles são próximos?
- b) Eles se conhecem bem ou não?

4) Metáfora Primária: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

Rafael está fervendo.

- a) O que será que aconteceu?
- b) Ele está calmo ou agitado?

## 5) Metáfora Primária: DIFICUDADE É PESO

Ana tem um jogo pesado hoje.

- a) Como será que ela está se sentindo?
- b) Vai ser fácil ou difícil para ela?

## 6) Metáfora Primária: IMPORTÂNCIA É TAMANHO

Hoje é um grande dia para a Silvia.

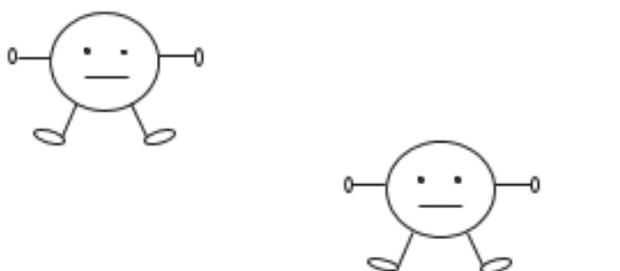
- a) O que vai acontecer?
- b) Vai ser um dia importante pra ela ou não?

**TAREFA NÃO VERBAL DE COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS DO  
COMFIGURA (SIQUEIRA, 2004)**

## 1) Metáfora Primária: FELICIDADE É PARA CIMA

- a) Aponte para o Duni mais feliz.
- b) Por que ele é o mais feliz?

Título: Figura da metáfora primária FELICIDADE É PARA CIMA

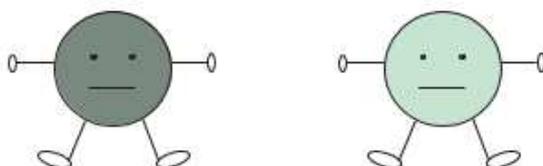


Fonte: Siqueira (2004).

## 2) Metáfora Primária: BOM É CLARO

- a) Aponte para o Duni mais bonzinho.
- b) Por que ele é mais bonzinho?

Título: Figura da metáfora primária BOM É CLARO

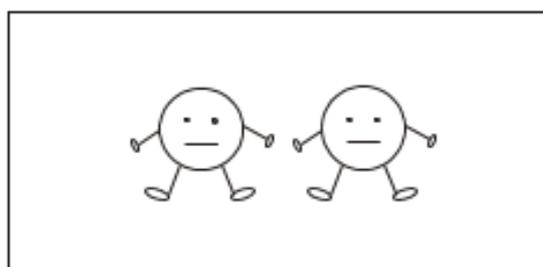
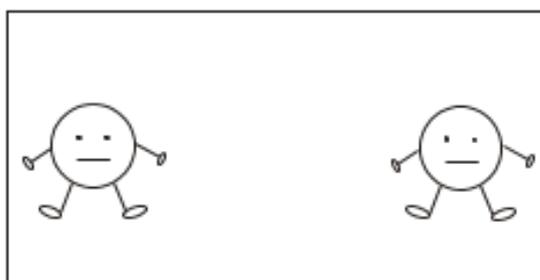


Fonte: Siqueira (2004).

## 3) Metáfora Primária: INTIMIDADE É PROXIMIDADE

- a) Aponte para os que são mais amigos.
- b) Porque eles são amigos?

Título: Figura da metáfora primária INTIMIDADE É PROXIMIDADE



Fonte: Siqueira (2004)

#### 4) Metáfora Primária: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

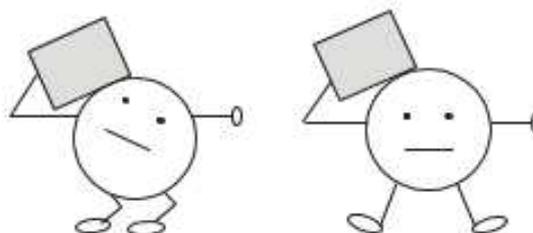
- a) Aponte para o que está sentindo mais emoção.
- b) Porque ele está sentindo mais emoção?

(Aqui o participante é convidado a tocar em uma bolsa de gel quente e em outra fria).

#### 5) Metáfora Primária: DIFICULDADE É PESO

- a) Aponte para o que está tendo mais dificuldade.
- b) Porque ele está tendo mais dificuldade?

Título: Figura da metáfora primária DIFICULDADE É PESO

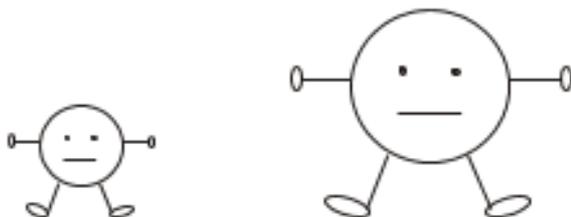


Fonte: Siqueira (2004).

#### 6) Metáfora Primária: IMPORTÂNCIA É TAMANHO

- a) Aponte para o mais importante
- b) Porque ele é o mais importante?

Título: Figura da metáfora primária IMPORTÂNCIA É TAMANHO



Fonte: Siqueira (2004).

**ANEXO D - ESCALA DE FAMILIARIDADE**

Leia as expressões abaixo e marque com um X o seu grau de familiaridade (o quanto você conhece a expressão), considerando uma escala de 5 pontos, em que:

1 é nada familiar

2 é pouco familiar

3 é medianamente familiar

4 é bastante familiar

5 é totalmente familiar

	1	2	3	4	5
Comprar gato por lebre.					
Meter os pés pelas mãos.					
Fazer tempestade em copo d'água.					
Sair como um par de vasos.					
Ser a metade da laranja de alguém.					
Tomar um chá de cadeira.					

**ANEXO E - LISTA DE VOCÁBULOS UTILIZADOS NO *TESTE DE VOCABULÁRIO*  
INTEGRANTE DO ABFW**

TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL NAS ÁREAS DE FONOLOGIA, VOCABULÁRIO,  
FLUÊNCIA E PRAGMÁTICA (BEFI-LOPES, 2004)

**VESTUÁRIO:** Bota, casaco, vestido, boné, calça, pijama, camisa, tênis, sapato e bolsa.

**ANIMAIS:** Passarinho, coruja, gato, pintinho, vaca, cachorro, pato, galinha, cavalo, porco, galo, urso, elefante, leão e coelho.

**ALIMENTOS:** Queijo, ovo, carne, salada, sanduíche, sopa, macarrão, verdura, pipoca, maçã, banana, cenoura, cebola, abacaxi e melancia.

**MEIOS DE TRANSPORTE:** Barco, navio, viatura, carro, helicóptero, avião, foguete, caminhão, bicicleta, ônibus e trem.

**MÓVEIS E UTENSÍLIOS:** Cama, cadeira, cômoda, ferro de passar, tábua de passar, abajur, geladeira, sofá, fogão, mesa, telefone, privada, pia, xícara, garfo, copo, faca, frigideira, panela, prato, colher, pente, pasta de dente e toalha.

**PROFISSÕES:** Barbeiro, dentista, médico, fazendeiro, bombeiro, carteiro, enfermeira, guarda, professora e palhaço.

**LOCAIS:** Montanha, igreja, sala de aula, rua, prédio, cidade, estátua, estádio, loja, jardim, floresta e rio.

**FORMAS E CORES:** Preto, azul, vermelho, verde, amarelo, marrom, quadrado, círculo, triângulo e retângulo.

**BRINQUEDOS E INSTRUMENTOS:** Casinha, tambor, violão, corda, piano, robô, gangorra, patins, escorregador, balança e apito.

**ANEXO F - TABELAS DE PERCENTUAL DE RESPOSTAS DO *TESTE DE VOCABULÁRIO*, INTEGRANTE DO ABFW**

TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL NAS ÁREAS DE FONOLOGIA, VOCABULÁRIO,  
FLUÊNCIA E PRAGMÁTICA

**Tabela de Percentual de Respostas Esperadas por Faixa Etária**

<b>Campo Conceitual</b>	<b>4:0 anos (%DVU)</b>	<b>5:0 anos (%DVU)</b>	<b>6:0 anos (%DVU)</b>
<b>Vestuário</b>	50	65	80
<b>Animais</b>	40	60	70
<b>Alimentos</b>	60	70	90
<b>Meios de Transporte</b>	50	60	70
<b>Móveis e Utensílios</b>	60	60	65
<b>Profissões</b>	20	35	45
<b>Locais</b>	50	70	70
<b>Formas e Cores</b>	30	70	85
<b>Brinquedos e Instrumentos</b>	40	55	70
<b>Musicais</b>			

Fonte: Befi-Lopes (2004).

**ANEXO G - TAREFA DE COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO  
COMFIGURA (SIQUEIRA; MARQUES, 2017)**

1) Antonio comprou gato por lebre.

- a) Que aconteceu com ele?
- b) Ele fez uma compra ruim ou boa?

2) Cristina meteu os pés pelas mãos.

- a) Como foi a atitude dela?
- b) Ela pensou ou agiu sem pensar?

3) João fez tempestade em copo d'água.

- a) Como ele reagiu?
- b) Ele está preocupado ou tranquilo?

4) Ana e Lia saíram como um par de vasos.

- a) Como elas se vestem?
- b) As roupas delas são diferentes ou iguais?

5) Paulo é a metade da laranja da Laura.

- a) O que Laura sente por Paulo?
- b) Ela adora dele ou detesta?

6) Alice tomou um chá de cadeira.

- a) O que aconteceu com Alice?
- b) Ela esperou muito ou pouco?

## ANEXO H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### GRUPO CONTROLE – CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Prezados Pais,

Seu filho está sendo convidado a colaborar como participante do “grupo controle” da pesquisa “A aquisição da linguagem figurada por deficientes auditivos usuários de linguagem oral”. Ser participante controle significa que seu filho não tem deficiência auditiva. Por favor, leiam os seguintes esclarecimentos a fim de decidir se seu filho participará da pesquisa.

O projeto objetiva examinar a compreensão da linguagem figurada, que pode ser classificada como metáfora ou expressão idiomática (por exemplo, "estou me sentindo para cima" ou "elas andam como um par de vaso"). A inclusão de seu filho neste projeto envolve a participação em uma entrevista individual de aproximadamente 30 minutos. Nesta entrevista serão aplicados questionários e será realizada na própria escola. Não são conhecidos quaisquer tipos de desconfortos na aplicação dos questionários. Esta pesquisa proporcionará para a comunidade científica um melhor entendimento sobre o desenvolvimento da comunicação dos deficientes auditivos.

Pelo presente termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do projeto de pesquisa e que estou ciente:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos questionários e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento;
- c) da segurança de que meu filho não será identificado em nenhum momento além da entrevista e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas;
- d) da probabilidade de apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos e em publicá-los;
- e) de que não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e que receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As pesquisadoras responsáveis por este projeto são a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maity Siqueira e a Fga. Ms. Daniela Marques, que poderão ser contatadas pelos telefones: 51 33086791 e 3359-

8228.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (telefone 51 3359-7640).

Data: ...../...../.....

Nome do participante (criança/adolescente): .....

Nome do responsável pela criança/adolescente: .....

Assinatura do responsável pela criança/adolescente: .....

Nome do pesquisador: .....

Assinatura do pesquisador: .....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
GRUPO CONTROLE – ADULTOS

Você está sendo convidado a colaborar como participante do “grupo controle” da pesquisa “A aquisição da linguagem figurada por deficientes auditivos usuários de linguagem oral”. Ser participante do grupo controle significa que você não tem deficiência auditiva. Por favor, leia os seguintes esclarecimentos a fim de decidir se participará da pesquisa.

O projeto objetiva examinar a compreensão da linguagem figurada, que pode ser classificada como metáfora ou expressão idiomática (por exemplo, "estou me sentindo para cima" ou "elas andam como um par de vaso"). Sua inclusão neste projeto envolve a participação em uma entrevista individual de aproximadamente 30 minutos. Nessa entrevista serão aplicados questionários. Não são conhecidos quaisquer tipos de desconfortos na aplicação dos questionários. Esta pesquisa proporcionará para a comunidade científica um melhor entendimento sobre o desenvolvimento da comunicação dos deficientes auditivos.

Pelo presente termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do projeto de pesquisa e que estou ciente:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos questionários e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento;
- c) da segurança de que não serei identificado em nenhum momento além da entrevista e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas;

- d) da probabilidade de apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos e em publicá-los;
- e) de que não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e que receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisadoras responsáveis por este projeto são a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maity Siqueira e a Fga. Ms. Daniela Marques, que poderão ser contatadas pelos telefones: 51 33086791 e 3359-8228.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (telefone 51 3359-7640).

Data: ...../...../.....

Nome do participante (criança/adolescente): .....

Nome do responsável pela criança/adolescente: .....

Assinatura do responsável pela criança/adolescente: .....

Nome do pesquisador: .....

Assinatura do pesquisador: .....

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO CLÍNICO – CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Prezados Pais,

Seu filho está sendo convidado a colaborar como participante do “grupo clínico” da pesquisa “A aquisição da linguagem figurada por deficientes auditivos usuários de linguagem oral”. Ser participante do grupo clínico significa que seu filho tem deficiência auditiva. Por favor, leiam os seguintes esclarecimentos a fim de decidir se seu filho participará da pesquisa.

O projeto objetiva examinar a compreensão da linguagem figurada, que pode ser classificada como metáfora ou expressão idiomática (por exemplo, "estou me sentindo para cima" ou "elas andam como um par de vaso"). A inclusão de seu filho neste projeto envolve a participação em uma entrevista individual de aproximadamente 30 minutos. Nessa entrevista serão aplicados questionários. Não são conhecidos quaisquer tipos de desconfortos na aplicação dos questionários. Esta pesquisa proporcionará para a comunidade científica um melhor entendimento sobre o desenvolvimento da comunicação dos deficientes auditivos.

Pelo presente termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui

informado(a) do projeto de pesquisa e que estou ciente:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos questionários e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento;
- c) da segurança de que meu filho não será identificado em nenhum momento além da entrevista e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas;
- d) da probabilidade de apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos e em publicá-los;
- e) de que não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e que receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisadoras responsáveis por este projeto são a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maity Siqueira e a Fga. Ms. Daniela Marques, que poderão ser contatadas pelos telefones: 51 33086791 e 3359-8228.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (telefone 51 3359-7640).

Data: ...../...../.....

Nome do participante (criança/adolescente): .....

Nome do responsável pela criança/adolescente: .....

Assinatura do responsável pela criança/adolescente: .....

Nome do pesquisador: .....

Assinatura do pesquisador: .....

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO CLÍNICO – ADULTOS

Você está sendo convidado a colaborar como participante do “grupo clínico” da pesquisa “A aquisição da linguagem figurada por deficientes auditivos usuários de linguagem oral”. Ser participante do grupo clínico significa que você tem deficiência auditiva. Por favor, leia os seguintes esclarecimentos a fim de decidir se participará da pesquisa.

O projeto objetiva examinar a compreensão da linguagem figurada, que pode ser classificada como metáfora ou expressão idiomática (por exemplo, "estou me sentindo para cima" ou "elas andam como um par de vaso"). Sua inclusão neste projeto envolve a participação em uma entrevista individual de aproximadamente 30 minutos. Nessa entrevista serão aplicados questionários. Não são conhecidos quaisquer tipos de desconfortos na aplicação dos questionários. Esta pesquisa proporcionará para a comunidade científica um melhor entendimento sobre o desenvolvimento da comunicação dos deficientes auditivos.

Pelo presente termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do projeto de pesquisa e que estou ciente:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos questionários e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento;
- c) da segurança de que não serei identificado em nenhum momento além da entrevista e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas;
- d) da probabilidade de apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos e em publicá-los;
- e) de que não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e que receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisadoras responsáveis por este projeto são a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maity Siqueira e a Fga. Ms. Daniela Marques, que poderão ser contatadas pelos telefones: 51 33086791 e 3359-8228.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (telefone 51 3359-7640).

Data: ...../...../.....

Nome do participante (criança/adolescente): .....

Nome do responsável pela criança/adolescente: .....

Assinatura do responsável pela criança/adolescente: .....

Nome do pesquisador: .....

Assinatura do pesquisador: .....