

CONY, I. Atravessando a literalidade no espectro: avaliação da compreensão metafórica no autismo. *ReVEL*, v. 23, n. 44, 2025. [www.revel.inf.br].

Atravessando a literalidade no espectro: avaliação da compreensão metafórica no autismo

Isabel Cony¹

isabelcony97@gmail.com

RESUMO: Sob a ótica da Linguística Cognitiva, fenômenos de linguagem figurada como metáforas, mais do que recursos estilísticos restritos ao nível da língua, são mecanismos cognitivos que não apenas permeiam a fala cotidiana de todo e qualquer falante, como constituem parte significativa do sistema conceitual destes. No entanto, a compreensão desses fenômenos não se dá da mesma forma em todos os cenários, e estudos indicam que alguns quadros clínicos, como o transtorno do espectro autista (TEA), são marcados por comprometimentos nesse âmbito, com uma significativa tendência a interpretações literais desses sentidos figurados. Nessa perspectiva, e alinhado especialmente à Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (2003 [1980]) e à Teoria das Metáforas Primárias de Grady (1997), este estudo avaliou a compreensão metafórica de seis crianças com níveis 1 e 2 de TEA e idades entre 7 e 10 anos. Para tanto, foram utilizadas as duas tarefas de compreensão de metáforas primárias do Instrumento para Avaliação da Compreensão de Linguagem Figurada – COMFIGURA. Os resultados apontaram para uma melhor performance na realização de tarefas envolvendo metáforas não verbais em comparação a metáforas verbais, assim como escores mais altos em perguntas que requerem um menor nível de desenvolvimento verbal por parte dos participantes. Não obstante, ao contrário do que se esperava, a soma do desempenho geral para ambas as tarefas foi acima da média, com poucos registros de interpretações literais das metáforas apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora; Autismo; Linguística Cognitiva.

ABSTRACT: Aligned with the theoretical perspective of Cognitive Linguistics, figurative language phenomena such as metaphors are more than stylistic resources restricted to the level of language. Rather, they are cognitive mechanisms that not only permeate the everyday speech of each and every speaker but also form a significant part of their own conceptual system. However, the understanding of these phenomena does not occur in the same way in all settings, and studies indicate that some clinical conditions, such as autism spectrum disorder (ASD), are marked by impairments in this sense, with a significant tendency towards literal interpretations of these figurative meanings. With this in mind, and especially in line with Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor Theory (2003 [1980]) and Grady's Primary Metaphor Theory (1997), this study assessed the metaphorical comprehension of six children with ASD levels 1 and 2 between the ages of 7 and 10. To this end, the two primary metaphor comprehension tasks from the Instrument for the Evaluation of Figurative Language Comprehension – COMFIGURA were used. Results showed better performance on tasks involving non-verbal metaphors compared to verbal metaphors, as well as higher scores on questions requiring a lower level of verbal development on the part of the children interviewed. However, contrary to expectations, the sum of the overall performance for both tasks was above average, with few occurrences of literal interpretations of the metaphors presented.

KEYWORDS: Metaphor; Autism; Cognitive Linguistics.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS na linha de pesquisa Psicolinguística.

Introdução

Ao contrário do que o senso comum acredita e até defende, a linguagem não é tão literal quanto aparenta em um primeiro momento. Mais do que recursos poéticos facilmente identificáveis e deliberadamente empregados restritos ao nível da língua, metáforas, metonímias e expressões idiomáticas, por exemplo, são fenômenos que permeiam não apenas a fala cotidiana de todo e qualquer falante, como constituem parte significativa de seu sistema conceitual (Lakoff; Johnson, 2003). Em outras palavras, é possível dizer que tais fenômenos, compreendidos sob o guarda-chuva da linguagem figurada, estão também no nível do pensamento, não apenas no da língua, ou, por que não, estão no nível da língua porque no nível do pensamento.

Tal abordagem se evidencia sobretudo quando há algum tipo de atipicidade do desenvolvimento desse sistema conceitual, como ocorre em quadros clínicos como o transtorno do espectro autista (TEA), em que há um comprometimento da compreensão de fenômenos desse tipo. Colocado de outra forma, a exceção comprova a norma, e a norma é a de que sujeitos apresentem um sistema conceitual metafórico por natureza, uma vez que a inexistência ou o comprometimento desse sistema se dá em situações específicas, quais sejam, quadros clínicos como o autismo.

De fato, há um consenso na área da Linguística de que indivíduos com TEA apresentam certo comprometimento em relação à compreensão desses aspectos pragmáticos da linguagem, especialmente no que se refere a fenômenos metafóricos, que tendem a ser interpretados literalmente (Rundblad; Annaz, 2009; Pastor-Cerezuela *et al.*, 2020; Melogno; Pinto; Di Filippo, 2017; Kalandadze *et al.*, 2018; Kalandadze *et al.*, 2021; Vicente; Falkum, 2023). Não obstante, apesar da quantidade de pesquisas existentes e das diferentes metodologias empregadas (Siqueira; Marques; Gibbs, 2016; Nicodemos; Rêgo; Leite, 2022), o tema segue sem descobertas conclusivas quanto às causas e à extensão desse comprometimento. Sobretudo quando se trata do cenário brasileiro, ainda, há uma significativa carência de estudos experimentais conduzidos no âmbito nacional com falantes de português brasileiro que investiguem o assunto (Cony, 2024).

O presente artigo, nesse sentido, apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com o intuito de dar início ao processo de coleta de dados para preencher essa lacuna. Alinhado aos pressupostos da Linguística Cognitiva, e a partir

de metodologias da Psicolinguística, o estudo, desenvolvido em 2024, investigou a compreensão metafórica de crianças com idade escolar referente ao Ensino Fundamental I diagnosticadas com níveis 1 e 2 de TEA a partir das tarefas de compreensão de metáforas do Instrumento para Avaliação da Compreensão de Linguagem Figurada – COMFIGURA (em fase final de elaboração). Para tanto, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) É possível perceber, a partir da aplicação do COMFIGURA, uma dificuldade na compreensão de metáforas por crianças com TEA, com uma possível tendência à literalidade?
- b) A variação nos estímulos apresentados em cada tarefa do COMFIGURA (metáforas verbais ou não verbais) resulta em diferentes respostas pelas crianças entrevistadas?
- c) A variação no tipo de pergunta (aberta ou fechada) dos itens do COMFIGURA acarreta uma diferença significativa no desempenho das crianças entrevistadas?

Para cada pergunta, foram formuladas as seguintes hipóteses: considerando os achados de pesquisas anteriores, a) os participantes apresentarão mais interpretações literais dos itens apresentados; e considerando o instrumento empregado e as características do quadro diagnóstico dos participantes entrevistados, que, dentre outros aspectos, é marcado por prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social (APA, 2014), b) os participantes obterão maiores escores na tarefa de metáforas com estímulo não verbal do que na de metáforas com estímulo verbais; e c) os participantes obterão maiores escores nas perguntas fechadas em relação às perguntas abertas.

Conclui-se informando que a pesquisa está inserida em um projeto maior intitulado “Construção e Validação de um Teste de Linguagem Figurada”, coordenado pela Prof^a Dr^a Maity Siqueira e desenvolvido em conjunto pelo grupo de pesquisa METAFOLIA – Estudos em Linguística Cognitiva, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado, por sua vez, já apresenta amplas evidências de validade junto a indivíduos com desenvolvimento típico (Siqueira *et al.*, 2023).

1. Pressupostos teóricos

1.1 A metáfora sob a ótica da Linguística Cognitiva

A Linguística Cognitiva (LC) é uma perspectiva teórica cujo estabelecimento data de meados dos anos 1980 e que adota uma visão não modular de cognição. Conforme explica Ferrari (2022 [2011]), a LC prevê a atuação de princípios cognitivos gerais – compartilhados entre a linguagem e outras capacidades cognitivas –, bem como a existência de uma interação entre estrutura linguística e conteúdo conceitual. Nesse sentido, a abordagem da LC defende que o **significado** não é, ao contrário do que se pensava, um reflexo direto da realidade experienciada pelo falante, mas sim “uma construção cognitiva **através da qual** o mundo é apreendido e experienciado” (Ferrari, 2022 [2011], p. 14, grifos nossos). Isto implica entender e representar, linguisticamente, a realidade não como um fato dado, mas uma construção na qual intervém uma rede complexa de fatores, dentre os quais as experiências prévias dos sujeitos, seu desenvolvimento cognitivo, sua cultura etc.

Partindo do reconhecimento desse caráter central da semântica em uma teoria linguística (Evans; Green, 2006), surge a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) de Lakoff e Johnson (2003 [1980]). Tal perspectiva adota uma abordagem que valoriza a experiência sensório-motora do falante na sua relação com a linguagem, e reconhece como essencial o papel das figuras de linguagem nesse processo, considerando-as elementos intrínsecos à nossa cognição. Conforme os autores explicam, “o nosso sistema conceitual usual, que governa tanto os nossos pensamentos quanto as nossas ações, é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff; Johnson, 2003 [1980], p. 3, tradução nossa).

Para a TMC, então, metáforas são nada menos que um mecanismo cognitivo a partir do qual compreendemos um domínio conceitual (geralmente mais abstrato) em termos de outro (mais concreto). Isto se dá através de um mapeamento conceitual entre domínios, como quando entendemos os conceitos “bom” ou “ruim” em termos de orientação vertical. Nesse caso, a orientação vertical é o domínio-fonte, e “bom” ou “ruim” é o domínio-alvo, de modo a originar o mapeamento BOM É PARA CIMA ou RUIM É PARA BAIXO (ou, mais explicitamente, BOM é compreendido em termos de PARA CIMA ou RUIM é compreendido em termos de PARA BAIXO). Num contexto

linguístico, tal relação pode ser percebida em enunciados como “ela **subiu** na vida”, “ele faz um trabalho de **alta** qualidade” ou “ele está se sentindo **para baixo** hoje”. Assim, é possível identificar uma relação de “retroalimentação” entre as dimensões conceitual e linguística das metáforas: expressões metafóricas decorrem de mapeamentos no nível do pensamento; complementarmente, metáforas conceituais se consolidam a partir de expressões metafóricas no nível da linguagem. Além disso, vale destacar que a dimensão linguística é altamente influenciada pelo fator frequência na língua, enquanto os mapeamentos conceituais metafóricos são altamente influenciados pela coocorrência dos domínios conceituais em ações humanas frequentes.

Em 1997, alinhado aos pressupostos da TMC, Joseph Grady propôs a Teoria das Metáforas Primárias. Esta propõe uma distinção entre metáforas primárias e complexas e explica que, enquanto as primeiras se referem aos mapeamentos que resultam das interações entre o corpo humano e o mundo (noção de *embodiment*), independentemente de língua e cultura, as segundas dizem respeito aos mapeamentos que apresentam uma influência mais significativa das convenções sociais de um dado contexto (Grady, 1997). Tomando novamente como exemplo os mapeamentos BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO, é possível notar a natureza primária dessas metáforas, já que elas se originam de uma experiência sensório-motora comum a todo e qualquer indivíduo que viva no planeta Terra e que esteja submetido à influência da gravidade: todos sabemos, por exemplo, que cair é uma experiência negativa, enquanto estar ereto costuma ser um sinal de boa saúde física ou maior disposição.

Ao adotar essas perspectivas, algumas considerações podem ser feitas. Em primeiro lugar, é possível inferir que metáforas são recursos intrínsecos à nossa cognição, ou seja, se falamos metaforicamente, é porque pensamos metaforicamente. Ainda, no que se refere especificamente às metáforas primárias, pode-se depreender que estas são potencialmente mais universais do que as metáforas complexas e, portanto, são adquiridas mais precocemente no desenvolvimento (Leon *et al.*, 2007), além de exigir diferentes conhecimentos sociocomunicativos para sua compreensão. Tais afirmações, no entanto, parecem não dar conta da realidade da compreensão metafórica no desenvolvimento atípico, uma vez que, conforme será apresentado a seguir, a compreensão de metáforas no quadro de TEA, por exemplo, é marcada por

certo comprometimento, com uma tendência a interpretações literais que não parecem reconhecer o mapeamento metafórico subjacente.

1.2 Transtorno do espectro autista (TEA) e a compreensão metafórica

De acordo com a versão mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA está incluindo no grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento. Estes envolvem condições que se manifestam precocemente no período de desenvolvimento de um indivíduo (normalmente, antes do ingresso escolar), acarretando prejuízos em contextos pessoais, sociais, acadêmicos e/ou profissionais (APA, 2014). Especificamente em relação ao TEA, o documento informa que o transtorno é caracterizado por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (APA, 2014, p, 31), e o seu diagnóstico considera critérios como a existência de comprometimentos na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para a interação social, em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos e a manifestação de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (APA, 2014).

Não obstante, o documento também dá especial atenção ao desenvolvimento linguístico no TEA, que é marcado por comprometimentos que vão desde “a ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até **linguagem explicitamente literal** ou afetada” (APA, 2014, p. 53, grifos nossos). Além disso, mesmo quando as habilidades linguísticas formais, como vocabulário e/ou gramática, se manifestam de maneira típica, “o uso da linguagem para **comunicação social recíproca** está prejudicado” (APA, 2014, p. 53, grifos nossos). Em outras palavras, mesmo quando a linguagem verbal desses indivíduos é “sofisticada”, ela raramente é utilizada socialmente (Leon *et al.*, 2007), ou seja, não considera os aspectos pragmáticos da língua, elementos importantes para a compreensão de fenômenos como metáforas, por exemplo.

De fato, a compreensão de metáforas por pessoas com TEA tem sido estudada no âmbito da Linguística por diferentes pesquisadores e a partir de diferentes métodos (Siqueira; Marques; Gibbs, 2016), e há um consenso no meio de que existe uma diferença significativa entre indivíduos com desenvolvimento típico e aqueles

diagnosticados com TEA no que diz respeito à compreensão metafórica, com os grupos clínicos apresentando menores escores em relação aos grupos controle (Kalandadze *et al.*, 2018; Kalandadze *et al.*, 2021; Pastor-Cerezuela *et al.*, 2020; Rundblad; Annaz, 2009). As hipóteses para tal assimetria, por sua vez, variam desde uma ausência ou déficits em relação à habilidade de Teoria da Mente até disfunções executivas ou conhecimento semântico deficiente (Vicente; Falkum, 2023). No entanto, até o momento, não há um consenso no meio quanto a qual delas seria a mais provável/aceita.

A despeito do volume de estudos, além disso, é interessante notar que há uma discrepância entre o estado do conhecimento atual a respeito da compreensão de metáforas entre indivíduos com desenvolvimento típico e aqueles com desenvolvimento atípico. Enquanto o primeiro cenário é largamente documentado e detalhado, com pesquisas evidenciando os estágios em que a compreensão do fenômeno acontece ontogeneticamente (Özçalışkan, 2005; Siqueira, 2004; Siqueira; Lamprecht, 2007), as descobertas em relação a quadros clínicos como o TEA não são tão conclusivas. Sobretudo quando voltamos o olhar para o contexto nacional, podemos notar, ainda, que investigações experimentais do tipo ainda são consideravelmente escassas (Cony, 2024), em parte, provavelmente, devido à inexistência de um teste padronizado e validado para tal em português brasileiro. A seguir, portanto, serão apresentados os dados iniciais coletados para a validação de um instrumento de compreensão metafórica com crianças com diagnóstico de TEA.

2. Metodologia

2.1 Participantes

A amostra desta pesquisa foi constituída por seis crianças com idades entre 7 e 10 anos ($m=8a9m$, $dp=1a6m$) e diagnóstico de TEA validado por especialista (psicólogo, psiquiatra e/ou neurologista). Os participantes foram selecionados por conveniência junto a escolas da rede escolar pública do município de Antônio Prado, no Rio Grande do Sul, e foram incluídas crianças com diagnóstico de níveis 1 e 2 de suporte de TEA (uma vez que indivíduos com nível 3 tendem a apresentar

comprometimentos severos da linguagem que impossibilitariam sua realização do teste).

Como critério de inclusão, determinamos a necessidade de que os participantes fossem falantes nativos de português brasileiro. Já em relação ao critério de exclusão, consideramos somente a presença de comorbidades sensoriais e/ou cognitivas mais graves que pudessem inviabilizar a participação na pesquisa. Nesse sentido, diagnósticos associados de deficiência intelectual (DI) ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) não foram considerados como suficientes para excluir os participantes da investigação, pois, além de não ocasionarem prejuízos graves que comprometeriam a participação destes, também configuram quadros comuns associados ao diagnóstico de TEA (Boucher, 2017).

Uma síntese do perfil dos participantes é apresentada no Quadro 1 a seguir:

Participante	Idade	Sexo	Nível TEA	Quadros clínicos associados
1	7 anos	F	Nível 2	–
2	9 anos e 7 meses	F	Inconclusivo ²	DI
3	7 anos e 3 meses	F	Nível 2	TDAH
4	9 anos e 5 meses	M	Nível 2	DI
5	8 anos e 4 meses	M	Nível 1	–
6	10 anos e 10 meses	M	Inconclusivo	TDAH

Quadro 1: Perfil dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora

Destaca-se, por fim, que a Participante 1 apresentou um significativo comprometimento da comunicação verbal, de modo que sua participação no teste se limitou às perguntas fechadas da tarefa não verbal. Contudo, como a participante não apresentava quaisquer transtornos cognitivos que poderiam interferir na fidedignidade das suas respostas, optamos por considerar os dados obtidos, pois julgamos que a sua não participação na tarefa verbal é um dado interessante a ser avaliado em relação à aplicação do instrumento junto a crianças desse público.

² De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o nível de suporte não é uma condição inalterável, podendo variar a depender do tipo de tratamento recebido e das próprias características do indivíduo, bem como da existência de quadros diagnósticos associados. Nesse sentido, nem sempre os profissionais responsáveis pelo diagnóstico clínico conseguem determinar com precisão o nível de TEA dos pacientes. No entanto, destaca-se que a especificação é interessante no sentido de orientar sobretudo profissionais das áreas de saúde e educação quanto às necessidades de suporte e a intensidade das características do quadro em cada caso.

2.2 Instrumento

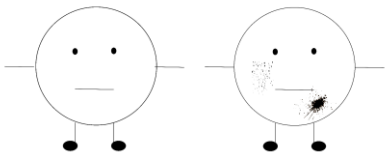
Para a avaliação da compreensão metafórica das crianças entrevistadas, utilizamos as duas tarefas de metáforas primárias da versão mais recente do Instrumento para Avaliação da Compreensão de Linguagem Figurada – COMFIGURA, sendo uma verbal e uma não verbal. O instrumento já está em sua terceira versão e investiga também a compreensão de metonímias, expressões idiomáticas e provérbios. No que tange às tarefas de compreensão metafórica, estas foram desenvolvidas por Siqueira (2004) e já apresentam amplas evidências de validade (Siqueira *et al.*, 2023). O instrumento não será apresentado na íntegra neste artigo uma vez que a versão final ainda está em processo de elaboração.

As tarefas de compreensão metafórica são compostas por seis itens cada, sendo que cada item é seguido por uma pergunta aberta e uma pergunta fechada. As metáforas primárias investigadas são correspondentes, ou seja, o mesmo mapeamento metafórico é investigado por ambas as tarefas, sendo a única diferença entre elas o estímulo apresentado. Conforme explica Marques (2018), na tarefa não verbal, o participante consegue identificar, através de um estímulo visual e/ou tátil, com personagens chamadas Duni, o mapeamento conceitual pesquisado; na tarefa verbal, por sua vez, o participante pode identificar esses mapeamentos na língua oral, por meio de atualizações linguísticas. Antes de cada tarefa, o participante responde a um item de treino para entender o funcionamento da atividade. O Quadro 2 apresenta os mapeamentos investigados em cada item:

Item	Metáfora primária
Treino	MORALIDADE É LIMPEZA
1	FELICIDADE É PARA CIMA
2	BOM É CLARO
3	INTIMIDADE É PROXIMIDADE
4	INTENSIDADE DE CALOR É EMOÇÃO
5	DIFICULDADE É PESO
6	IMPORTÂNCIA É TAMANHO

Quadro 2: Metáforas primárias investigadas no COMFIGURA
Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao tipo de pergunta, as perguntas abertas permitem que o participante manifeste verbalmente sua interpretação das metáforas apresentadas. Já as perguntas fechadas oferecem a possibilidade de escolha de uma dentre duas opções; tal recurso, para além de possibilitar que os entrevistados confirmem ou não suas hipóteses iniciais, permite que estes, sobretudo os mais jovens, expressem sua compreensão independentemente de serem capazes de elaborar ela verbalmente, e, no caso da tarefa não verbal, ofereçam uma resposta apesar de apresentarem algum comprometimento da comunicação verbal (como foi o caso da Participante 1). Para ilustrar o funcionamento do teste, no Quadro 3, são apresentadas as tarefas verbal e não verbal referentes ao item de treino do instrumento, que investiga o mapeamento MORALIDADE É LIMPEZA.

Item	Perguntas	Respostas esperadas
Tarefa não verbal		
<p style="text-align: center;">Aponte para o Duni perfeito</p> 	<p>PF: Aponte para o Duni perfeito.</p> <p>PA: Por que ele é o Duni perfeito?</p>	<p>RPF: O que está limpo.</p> <p>RPA: Porque ele está limpo.</p>
Tarefa verbal		
<p>“Sujou para o lado do Renato”</p>	<p>PA: Como estão as coisas para Renato?</p> <p>PF: As coisas deram certo ou errado para ele?</p>	<p>RPA: Ruins, erradas, difíceis, complicadas, feias, más etc.</p> <p>RPF: Errado.</p>

Quadro 3: Itens de treino das tarefas de compreensão de metáforas primárias do COMFIGURA
Abreviações: PF: pergunta fechada; PA: pergunta aberta; RPF: resposta esperada para a pergunta fechada; RPA: resposta esperada para a pergunta aberta

Fonte: Elaborado pela autora

A avaliação das respostas dos participantes se deu a partir de um sistema de pontuação binário, conforme os seguintes critérios de classificação:

- a) Resposta esperada: quando o participante ofereceu uma interpretação esperada do mapeamento metafórico apresentado, atribuiu-se pontuação 1;
- b) Resposta não esperada: quando o participante ofereceu uma interpretação que não estava de acordo com o mapeamento metafórico apresentado, seja

por esta ser uma interpretação literal, seja por não ter qualquer relação com a enunciado/figura, atribuiu-se pontuação 0;

- c) Sem resposta: quando o participante não ofereceu qualquer resposta à tarefa, seja por não saber a interpretação esperada, seja por não ter um desenvolvimento linguístico que o permitisse elaborar sua resposta, atribuiu-se pontuação 0.

2.2 Procedimentos

Após a obtenção das cartas de anuência das instituições onde a pesquisa foi conduzida e da submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFRGS (CEP/UFRGS), que foi aprovado sob o Parecer nº 6.885.187 (CAAE 73089117.6.000.5347), iniciamos o envio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) aos pais e/ou responsáveis dos participantes. Junto aos TCLEs, enviamos um questionário que incluía questões a respeito do quadro clínico da criança com o intuito de determinar o nível de suporte desta, se há transtornos associados etc. Uma via do TCLE foi disponibilizada aos participantes e aos seus pais e/ou responsáveis.

As entrevistas foram conduzidas oralmente entre junho e julho de 2024, e as respostas foram registradas de forma escrita. Sempre que possível, as entrevistas foram realizadas individualmente, exceto quando, por solicitação da criança, um pai/responsável ou um profissional da instituição estiveram presentes acompanhando em silêncio. O tempo médio das aplicações foi de cerca de 20 minutos por participante, incluindo as etapas de acolhimento, orientação, aplicação do teste e conclusão da coleta.

A correção das respostas obedeceu aos procedimentos estipulados pelo instrumento utilizado, que as contabiliza a partir de um sistema binário, conforme exposto em seção anterior. Considerando que cada item é avaliado a partir de duas perguntas (aberta e fechada), a pontuação máxima que um participante poderia atingir por item era de 2 pontos, e a mínima, de 0 pontos. Além disso, uma vez que o teste em sua integralidade era composto por 12 itens (seis na tarefa verbal e seis na tarefa não verbal), o valor máximo (total) que poderia ser atingido por participante era de 24 pontos, e o mínimo, de 0 pontos.

Foram consideradas respostas esperadas aquelas que demonstraram que o participante compreendeu que o sentido dos enunciados e imagens não era literal, e soube explicar qual era o sentido metafórico subjacente. Respostas que incluíram elas mesmas metáforas foram consideradas casos limítrofes, e levadas para discussão com a orientadora desta pesquisa. A análise dos resultados foi realizada de modo sobretudo qualitativo, e a análise quantitativa considerou apenas os escores absolutos. Ressalta-se, por fim, que os dados coletados nesta pesquisa não foram estatisticamente representativos, uma vez que a amostra avaliada não foi suficientemente significativa para possibilitar generalizações. Os resultados apresentados a seguir, portanto, devem ser considerados como o início da discussão acerca do assunto no que tange a estudos experimentais que investiguem a compreensão metafórica por indivíduos autistas, bem como material de apoio para subsidiar possíveis caminhos futuros.

3. Resultados

A análise dos resultados apresentada a seguir levou em consideração aspectos sobretudo qualitativos, mas também quantitativos, já que ambos são necessários à investigação das hipóteses desta pesquisa. A análise quantitativa possibilita que se obtenha um panorama geral dos resultados e fornece embasamento à análise qualitativa. Esta segunda, por sua vez, permite que cada caso seja avaliado individualmente, de modo que as diferenças entre os participantes sejam mais bem exploradas.

A análise quantitativa considerou os seguintes critérios: quantidade de acertos total, quantidade de acertos conforme tipo de tarefa (verbal e não verbal), quantidade de acertos conforme tipo de pergunta (aberta ou fechada) e quantidade de acertos conforme item e/ou mapeamento metafórico. Para a análise qualitativa, as respostas obtidas foram divididas conforme sua natureza (esperadas, não esperadas ou sem resposta), avaliando-se o conteúdo de cada uma (se a interpretação foi literal ou não, se os participantes ofereceram exemplos e se estes estavam adequados conforme o mapeamento em questão, se novos mapeamentos foram oferecidos etc.). Para o escopo deste artigo, serão apresentadas as análises que competem à hipótese “a”, ou

seja, a de que os participantes apresentariam mais interpretações literais dos mapeamentos metafóricos investigados.

3.1 Análise quantitativa

Conforme informado anteriormente, a análise quantitativa consistiu em uma análise descritiva com base nos escores absolutos em que, para cada resposta esperada, atribuíamos 1 ponto, e para respostas não esperadas ou em caso de ausência de resposta, atribuíamos 0 pontos.

3.1.1 Acertos totais

Para cada item, os participantes poderiam obter um escore de no máximo 2 pontos (1 ponto para a pergunta aberta e 1 ponto para a pergunta fechada). Somando as duas tarefas realizadas, tem-se um total de 12 itens, de modo que o máximo de pontos que cada criança poderia obter no teste na íntegra era 24. Considerando que foram entrevistados seis participantes, o escore total possível no contexto desta pesquisa era de 144 pontos.

Somando-se a pontuação dos seis participantes em ambas as tarefas (verbal e não verbal) e para cada tipo de pergunta (fechada e aberta), obteve-se um total de 94 acertos, ou seja, os participantes apresentaram 65% de respostas esperadas para as tarefas de compreensão de metáforas primárias do COMFIGURA. Isso significa que mais da metade das respostas oferecidas compreenderam uma interpretação esperada do mapeamento metafórico apresentado independentemente do tipo de pergunta e do tipo de estímulo, ou seja, as crianças entrevistadas foram capazes, em certa medida, de compreender as metáforas primárias apresentadas.

3.1.2 Acertos por tipo de tarefa

O total de acertos possíveis de acordo com o tipo de tarefa (verbal e não verbal) era de 2 pontos para cada item. Considerando que as tarefas contavam com seis itens, os participantes poderiam obter, no máximo, 12 pontos em cada uma. Ainda, considerando que um total de seis crianças participaram da pesquisa, o escore total

que poderia ser obtido somando-se todas as respostas era de 72 pontos na tarefa verbal e 72 pontos na tarefa não verbal. No Quadro 4 a seguir, são apresentados os escores dos participantes conforme o tipo de tarefa:

Participante	MTFVA	MTFNVA
1	0 – sem resposta	5
2	8	10
3	8	10
4	6	9
5	6	8
6	12	12
Total	40	54

Quadro 4: Escores dos participantes conforme o tipo de tarefa
Abreviações: MTFVA: metáfora verbal; MTFNVA: metáfora não verbal
Fonte: Elaborado pela autora

Corroborando a hipótese deste estudo, os participantes apresentaram mais respostas esperadas na tarefa não verbal (75%) em comparação à tarefa verbal (55%). Tal resultado diverge dos dados obtidos por Siqueira (2004) quando da aplicação do mesmo instrumento junto a crianças de mesma faixa etária com desenvolvimento típico, que tiveram um melhor desempenho na tarefa verbal. Uma possível causa para essa divergência é o fato de que metáforas não verbais dependem mais do desenvolvimento cognitivo – em seu sentido mais geral – e menos do desenvolvimento e/ou conhecimento linguístico dos indivíduos (Siqueira, 2004), sendo que esse segundo tende a ser mais comprometido em quadros de autismo (Kalandadze *et al.*, 2021).

3.1.3 Acertos por tipo de pergunta

Em relação ao tipo de pergunta, o escore total possível que cada participante poderia obter era de 2 pontos para cada item (1 ponto na pergunta aberta e 1 ponto na pergunta fechada). Considerando que foram aplicadas duas tarefas e foram entrevistados seis participantes, o escore total possível de se obter no teste na íntegra era de 72 pontos para as perguntas abertas e 72 pontos para as perguntas fechadas. O Quadro 5 apresenta os escores dos participantes conforme o tipo de pergunta:

Participante	PA	PF
1	0 – sem resposta	5
2	8	10
3	8	10
4	6	9
5	5	9
6	12	12
Total	39	55

Quadro 5: Escores dos participantes conforme o tipo de pergunta

Abreviações: PA: pergunta aberta; PF: pergunta fechada

Fonte: Elaborado pela autora

Novamente corroborando a hipótese do estudo, os participantes tiveram um melhor desempenho nas perguntas fechadas (76%) em comparação às perguntas abertas (54%). Tal resultado se manteve independentemente do tipo de tarefa, em que a pontuação máxima que cada participante poderia obter era de 12 pontos por tarefa: na verbal, os participantes obtiveram 66% de acertos na pergunta fechada e 44% na pergunta aberta; já na não verbal, eles apresentaram 86% de respostas esperadas para as perguntas fechadas e 63% para as perguntas abertas (Quadros 6 e 7).

Participante	PA	PF
1	0 – sem resposta	0 – sem resposta
2	4	4
3	3	5
4	2	4
5	1	5
6	6	6
Total	16	24

Quadro 6: Escores dos participantes conforme o tipo de pergunta na tarefa verbal

Abreviações: PA: pergunta aberta; PF: pergunta fechada

Fonte: Elaborado pela autora

Participante	PA	PF
1	0 – Sem resposta	5
2	4	6
3	5	5
4	4	5
5	4	4
6	6	6
Total	23	31

Quadro 7: Escores dos participantes conforme o tipo de pergunta na tarefa não verbal

Abreviações: PA: pergunta aberta; PF: pergunta fechada

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme explicado na seção Metodologia, enquanto a pergunta aberta é aquela que requer maior comunicação por parte do participante, já que solicita que ele elabore verbalmente sua compreensão do estímulo apresentado, a pergunta fechada tem por objetivo apenas confirmar a sua hipótese inicial, demandando menor necessidade de diálogo. No caso do item teste, por exemplo, para o enunciado “Sujou para o lado do Renato”, a pergunta aberta da tarefa verbal solicita que a criança explique o que ela acha que aconteceu para Renato, e a pergunta fechada indaga se ela acha que as coisas deram certo ou errado para ele, possibilitando uma resposta mais curta (apenas “certo” ou “errado”). Já no caso da tarefa não verbal, novamente tomando como exemplo o item teste, para a pergunta fechada “Qual o Duni perfeito”, a criança poderia somente apontar para aquele que se adequasse à sua interpretação de perfeito, não precisando sequer falar (motivo por que a Participante 1 foi capaz de responder); não obstante, a pergunta aberta solicitava que o participante oferecesse uma explicação de por que o Duni escolhido ser o perfeito, exigindo que os participantes, novamente, desenvolvessem verbalmente sua resposta. Nesse sentido, em função dos comprometimentos já registrados no âmbito da comunicação presentes no quadro de TEA (APA, 2014), era esperado que a pergunta fechada tivesse maior número de acertos em ambas as tarefas, já que demandava menor necessidade de diálogo por parte das crianças aqui entrevistadas.

3.1.4 Acertos por tipo de mapeamento

Considerando os mapeamentos avaliados pelo instrumento utilizado (ver Quadro 2), os dados obtidos a partir das entrevistas revelaram que as metáforas com maior número de respostas esperadas, independentemente do tipo de tarefa, foram as seguintes: MP 4 (INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR), com 19 acertos (79%); MP 2 (BOM É CLARO), com 18 acertos (75%); e, com um total de 17 respostas esperadas (cerca de 71%), as MPs 3 (INTIMIDADE É PROXIMIDADE) e 6 (IMPORTÂNCIA É TAMANHO). Em contrapartida, a metáfora primária com o menor número de respostas esperadas foi a MP 1 (FELICIDADE É PARA CIMA), que teve menos da metade do total de acertos obtido na MP 4. Os escores dos participantes conforme o mapeamento metafórico, independentemente do tipo de tarefa, são apresentados no Quadro 8 abaixo:

Participante	MP 1	MP 2	MP 3	MP 4	MP 5	MP 6
1	1	1	0	1	1	1
2	1	4	2	4	3	4
3	1	4	4	4	2	3
4	1	3	4	2	3	2
5	1	2	3	4	1	3
6	4	4	4	4	4	4
Total	9	18	17	19	14	17

Quadro 8: Escores dos participantes por tipo de mapeamento metafórico

Abreviações: MP: metáfora primária

Fonte: Elaborado pela autora

Tais resultados se mantiveram os mesmos quando da análise por tipo de tarefa, ou seja, tanto na tarefa verbal quanto na não verbal, os mapeamentos metafóricos que tiveram o maior número de interpretações consideradas adequadas foram INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, BOM É CLARO, INTIMIDADE É PROXIMIDADE e IMPORTÂNCIA É TAMANHO, enquanto a metáfora com menor número de respostas esperadas foi BOM É PARA CIMA. Uma possível explicação para esse fato envolve considerar as experiências de vida dos participantes entrevistados, incluindo-se aí as suas experiências linguísticas. Além dos mapeamentos com maior número de respostas esperadas estarem ligados a

experiências precoces de vida (Siqueira, 2004; Leon, 2008), constituindo cenas primárias como a proximidade física daqueles com quem se tem uma relação emocional mais íntima (INTIMIDADE É PROXIMIDADE), como pais e cuidadores, eles também são recorrentes nos mais variados tipos de mídia direcionados ao público infantil, como a representação de personagens sentindo raiva/irritados a partir do recurso visual do fogo ou da fumaça, como ocorre no caso da personagem Raiva, na sequência de filmes *Divertidamente*, para citar apenas um exemplo.

3.2 Análise qualitativa

A análise qualitativa, como já informado, consistiu em uma avaliação das respostas dos seis participantes para as perguntas abertas de ambas as tarefas verbal e não verbal. Tal medida teve como objetivo principal investigar se as respostas dos participantes apontaram para uma prevalência de interpretações literais das metáforas primárias apresentadas, conforme tem sido demonstrado pela literatura. Contudo, ao contrário do que se esperava, a hipótese não foi corroborada pelo presente estudo, uma vez que, para um total de 72 perguntas abertas, apenas 3 respostas foram classificadas como apresentando interpretações literais.

É interessante destacar que essas respostas foram registradas apenas nos itens referentes à tarefa verbal, ou seja, no caso dos participantes aqui entrevistados, essa tendência à literalidade só pôde ser observada no caso de estímulos verbais. As metáforas que geraram tais interpretações, por sua vez, foram as seguintes: MP 3 (INTIMIDADE É PROXIMIDADE), MP 4 (INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR) e MP 5 (DIFICULDADE É PESO). Nas seções a seguir, serão apresentadas as respostas de todos os participantes conforme cada um desses mapeamentos no sentido de melhor definir o que entendemos por literalidade, estabelecendo uma comparação entre as respostas que demonstraram interpretações literais e as demais interpretações obtidas, sejam elas esperadas ou não.

3.2.1 MP 3 – INTIMIDADE É PROXIMIDADE

Na tarefa verbal referente à MP 3, esperávamos que os participassem fossem capazes de relacionar o domínio fonte INTIMIDADE com o domínio alvo

PROXIMIDADE, de modo a compreender o sentido figurado de que intimidade emocional pode ser compreendida em termos de proximidade física. As respostas esperadas para a pergunta aberta, portanto, envolveriam qualquer uma que demonstrasse que eles entenderam tal correspondência, como aquelas que indicassem relações desse tipo, como amizade, namoro, parentesco etc. O Quadro 9 a seguir apresenta as respostas dos seis participantes entrevistados, com aquelas esperadas destacadas em negrito, e aquelas literais, em itálico:

Participante	Resposta
1	Não respondeu
2	“Porque eles não são amigos”
3	“Eles são namorados”
4	“Eles são amigos”
5	<i>“Eles ‘tavam na fila da escola”</i>
6	“Porque eles são amigos, mas eles também podem só estar perto e não serem tão amigos”

Quadro 9: Respostas dos participantes para a MP 3 da tarefa verbal

Fonte: Elaborado pela autora

Enquanto as respostas dos participantes 3 e 4 envolveram exemplos de relações em que há um significativo grau de intimidade emocional, demonstrando que ambos compreenderam o sentido figurado do domínio conceitual PROXIMIDADE, a resposta do Participante 6 demonstrou que ele foi capaz de entender ambos os sentidos desse domínio, tendo apresentado duas situações diferentes: uma em que a proximidade é literal, e outra, em que ela é metafórica. O Participante 5, por outro lado, não foi capaz de acessar o sentido metafórico, uma vez que sua resposta não dá conta da dimensão figurada e mantém-se apenas na literal, isto é, ele entendeu que a proximidade referida no enunciado apresentado é estritamente física, como duas pessoas estarem concretamente próximas em uma fila.

3.2.2 MP 4 – INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

Na tarefa verbal da MP 4, esperávamos que os participantes entendessem, ao ouvir o enunciado do teste, que o domínio conceitual INTENSIDADE DE EMOÇÃO (no caso do enunciado, a emoção negativa da “raiva”) deveria ser compreendido em

termos do domínio conceitual CALOR (representado no enunciado pela palavra “fervendo”). Nesse sentido, as respostas esperadas para a pergunta aberta corresponderiam a qualquer uma que indicasse tal relação, como por exemplo “com raiva”, “brabo”, “furioso”, “mal” etc. Abaixo, são apresentadas as respostas de cada um dos seis participantes, sendo aquelas em negrito consideradas esperadas, e aquelas em itálico, as que apresentaram interpretações literais (Quadro 10):

Participante	Resposta
1	Não respondeu
2	“Mal”
3	“Muito brabo”
4	<i>“Com calor”</i>
5	“Brabo”
6	“Cansado ou com raiva, tipo, ele só quer 10 minutinhos de paz, que nem minha mãe”

Quadro 10: Respostas dos participantes para a MP 4 da tarefa verbal
Fonte: Elaborado pela autora

A partir da avaliação das respostas oferecidas por cada um dos seis participantes, é possível observar que mais da metade deles foi capaz de compreender o mapeamento metafórico apresentado no enunciado. O Participante 6, inclusive, ofereceu um exemplo de uma experiência pessoal em que ele identifica esse mapeamento em seu dia a dia, qual seja, o estado emocional de sua mãe. Aqui, contudo, foi o Participante 4 que demonstrou não ser capaz de relacionar os domínios conceituais envolvidos na construção do sentido metafórico, uma vez que ele só foi capaz de acessar o domínio alvo (CALOR). Disso, resultou uma interpretação literal do enunciado, já que a palavra “fervendo” foi compreendida de maneira concreta, estando relacionada a temperaturas mais elevadas, e não a estados mentais/emocionais.

3.2.3 MP 5 – DIFICULDADE É PESO

Finalmente, no item verbal relacionado à metáfora primária DIFICULDADE É PESO, esperava-se que os participantes fossem capazes de compreender que, no enunciado apresentado, “peso” ou “pesado” seria uma metáfora para “difícil”. Nesse

sentido, seriam consideradas esperadas todas as respostas que apontassem essa relação, quais sejam, “difícil”, “complicado”, “tenso” etc. O Quadro 11 a seguir apresenta as respostas dos seis participantes entrevistados, com aquelas esperadas destacadas em negrito, e aquelas literais, em itálico:

Participante	Resposta
1	Não respondeu
2	“Complicado”
3	“Muito difícil e muito bom”
4	“Assustador”
5	<i>“Porque ela viu coisa pesada no jogo”</i>
6	“Ah, depende, se for tipo um videogame, quer dizer que é um jogo mais adulto, pra maiores de 18 anos. Agora, se for um jogo de esporte, pode ser tipo aquele que tem uma bola de ferro amarrada e tem que jogar ela bem alto, eu nunca joguei, mas parece difícil”

Quadro 11: Respostas dos participantes para a MP 5 da tarefa verbal
Fonte: Elaborado pela autora

A partir das respostas dos participantes, é possível notar que houve uma certa confusão em relação ao sentido de “pesado” no enunciado apresentado, sobretudo no caso da Participante 3, que ofereceu uma explicação um tanto quanto ambígua. No entanto, dentre as interpretações julgadas inadequadas, apenas uma foi assim considerada por conter uma interpretação literal. Enquanto os participantes 2 e 6 demonstraram acessar o mapeamento, tendo compreendido o domínio DIFICULDADE em termos do domínio PESO (com o Participante 6 ainda apresentando um segundo mapeamento possível para o enunciado, qual seja, MATURIDADE É PESO), o Participante 5 acessou apenas o domínio fonte PESO. Em sua fala, a criança entende que “pesado” se refere a algum elemento físico e concreto presente na cena, e não a uma característica dessa cena, que seria construída a partir de um sentido metafórico do termo “difícil”,

3.3 Discussão dos resultados

A partir das análises quantitativa (com base nos escores absolutos) e qualitativa (baseada nas respostas para as perguntas abertas das duas tarefas utilizadas), os resultados encontrados corroboraram duas das três hipóteses presumidas, quais sejam, as de que os participantes teriam melhor desempenho nos itens da tarefa de metáforas não verbais e melhores escores nas perguntas fechadas. Tais dados estão de acordo com o esperado com base no que já sabemos em relação ao quadro diagnóstico analisado, que, dentre outras características, é marcado por comprometimentos no desenvolvimento verbal que podem ir de leve a severo (sendo este último o caso da Participante 1). Ainda, no que se refere especificamente à primeira hipótese, tais achados estão de acordo com pesquisas anteriores que demonstraram que tarefas de metáforas não verbais tendem a ser mais facilmente compreendidas no geral, com estudos sugerindo que, no caso de crianças com desenvolvimento típico, estas são compreendidas já a partir dos 3 anos de idade (Siqueira, 2004; Pouscolous; Tomasello, 2020). Especificamente em relação ao público com TEA, vale ainda destacar o fato de que, no âmbito da neurociência, há pesquisas indicando que, mesmo quando realizam tarefas linguísticas, indivíduos com autismo parecem utilizar mais as áreas visual e espacial do cérebro (Kana *et al.*, 2006; Gaffrey *et al.*, 2007). Ou seja, de fato, e talvez para “compensar a carência que vem de um conhecimento semântico que provém da interação social” (Grandin; Panek, 2023, p. 134), para além da maior facilidade em geral para lidar com estímulos visuais, pessoas com TEA tenham um cérebro ainda mais “programado” para tanto.

Não obstante, ao contrário do que se esperava, as respostas não adequadas da tarefa verbal foram assim classificadas menos por demonstrarem uma interpretação majoritariamente literal dos enunciados do que por outros motivos como não terem compreendido os estímulos apresentados, sejam eles verbais ou não verbais. Uma possível explicação para esse resultado se deve ao tipo de metáfora investigada no instrumento avaliado. Como explicado anteriormente, metáforas primárias “emergem de correlações entre dimensões distintas de experiências corpóreas básicas recorrentes e co-ocorrentes” (Leon *et al.*, 2007, p. 270), as quais, mesmo no caso de enunciados verbais, dependem mais das experiências sensório-motoras dos falantes

do que de seu conhecimento linguístico e/ou semântico e/ou de mundo. Nesse sentido, é natural que indivíduos com TEA não apresentem tanta dificuldade em compreender metáforas desse tipo, já que, a menos que tenham algum transtorno específico associado que comprometa sua cognição e/ou suas competências motoras, a sua capacidade de interagir com o mundo por meio de seu corpo e de, assim, moldar suas representações mentais e conceituais, não costuma ser prejudicada. Tal observação, além disso, também explica os altos escores dos participantes no teste, com mais da metade das respostas sendo classificadas como esperadas (65%), sugerindo que, ao menos no caso das crianças aqui entrevistadas, há certa capacidade de compreensão metafórica, sobretudo quando a metáfora é apresentada com um estímulo não verbal. Estudos que investiguem a compreensão de metáforas complexas, portanto, talvez obtenham resultados diferentes.

Além disso, é interessante destacar a alta variabilidade de desempenho dos participantes. Embora este tenha sido um aspecto pouco explorado quando da análise dos dados obtidos, é interessante notar que, enquanto a Participante 1 só foi capaz de responder a uma parte bastante específica do teste (as perguntas fechadas da tarefa não verbal), o Participante 6 atingiu a pontuação máxima em ambas as tarefas, tendo inclusive identificado que as metáforas investigadas em cada tarefa eram correspondentes. Para além do fator da idade, que, conforme demonstrado por Leon (2008), implica uma relação positiva com a compreensão metafórica no TEA, tal resultado também evidencia a noção de espectro no autismo apresentada no DSM-5, ou seja, o entendimento do quadro como um *continuum* único de prejuízos com diferentes intensidades e manifestações (APA, 2014), ao invés de um diagnóstico estanque que não considera as características individuais de cada um e o contexto em que eles se inserem.

Finalmente, considerando as possíveis implicações deste estudo, vale observar que os dados aqui obtidos, embora não sejam estatisticamente representativos para fundamentar generalizações acerca da compreensão metafórica no TEA, são interessantes no sentido de suscitar o interesse da comunidade acadêmica para o assunto e apontar possíveis caminhos para pesquisas futuras. Para além disso, a pesquisa também fornece alguns insights iniciais referentes ao modo como fenômenos de linguagem figurada podem ser melhor abordados junto a esse público, como por exemplo, a partir do uso de recursos não verbais e/ou que exijam menor

necessidade de desenvolvimento verbal. Sob outra perspectiva, estudos deste tipo também podem lançar luz sobre a interpretação que pessoas com desenvolvimento típico têm do TEA, de modo a possibilitar a reflexão acerca de algumas das noções preestabelecidas que temos a respeito de indivíduos diagnosticados com o transtorno.

4. Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo iniciar a coleta de dados junto a indivíduos com TEA para o processo de validação do Instrumento para Avaliação da Compreensão de Linguagem Figurada – COMFIGURA. A partir dos resultados obtidos durante essa investigação, buscou-se, ainda, contribuir para os estudos envolvendo a compreensão de metáforas por indivíduos com TEA no âmbito da Linguística e da Psicolinguística. Para tanto, foram entrevistadas seis crianças com idades entre 7 e 10 anos com diagnóstico de níveis 1 e 2 de TEA matriculadas na rede escolar pública do município de Antônio Prado, no Rio Grande do Sul.

Os resultados encontrados apontaram para um melhor desempenho dos participantes na realização de tarefas envolvendo metáforas não verbais, ou seja, com estímulos visuais e/ou táteis, assim como na execução de atividades que exijam deles menor necessidade de comunicação verbal. No entanto, a partir das respostas fornecidas, não foi possível corroborar a hipótese de que os participantes demonstrariam, em suas interpretações dos enunciados metafóricos apresentados, uma tendência à literalidade, tendo esse sido o caso em menos da metade das respostas.

Ainda, é importante reconhecer aqui algumas limitações em relação ao desenvolvimento desta pesquisa, sendo a mais substancial delas a amostra pouco significativa investigada. Isto se deveu, sobretudo, ao cenário de crise climática que assolou o estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024, quando estava previsto o início das entrevistas, e que afetou diretamente o funcionamento de escolas e outras instituições que receberiam a pesquisa. Para além disso, outros fatores se referem à faixa etária investigada, que é um tanto quanto restrita e de forma alguma representa a multiplicidade de realidades experienciadas por sujeitos com TEA desde a infância até a idade adulta, e a ausência de uma comparação com um grupo controle, para melhor determinar o que de fato compete ao transtorno. Em pesquisas futuras,

portanto, buscar-se-á abordar estes e outros aspectos, com o intuito de fornecer análises mais robustas do assunto.

Finalmente, conclui-se salientando uma vez mais a importância da elaboração de testes padronizados e que apresentem amplas evidências de validade na área. Tais recursos são imprescindíveis no sentido não apenas de possibilitar a avaliação da compreensão de diferentes fenômenos no que se refere à linguagem figurada, como também de viabilizar a replicação de estudos com diferentes amostras e em diferentes contextos. No que se refere especificamente ao TEA, considerando a abrangência da linguagem figurada na vida cotidiana enquanto um recurso cognitivo, fica clara a importância que testes e avaliações do tipo têm no sentido de contribuir para outras áreas, já que os dados coletados podem vir a subsidiar atendimentos e intervenções terapêuticas/educacionais baseadas na ciência que deem conta do assunto e auxiliem esses indivíduos a navegarem no dia a dia, a despeito dos comprometimentos na linguagem que marcam o quadro.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CONY, Isabel. Compreensão de metáforas por indivíduos TEA: uma revisão integrativa. *Cadernos de Linguística*, v. 5, n. 2, p. 1-10, 2024.

BOUCHER, Jill. *The Autistic Spectrum: Characteristics, Causes and Practical Issues*. Nova Iorque: SAGE Publications Ltda., 2017.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive Linguistics: An introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2022 [2011].

GAFFREY, Michael S. *et al.* Atypical participation of visual cortex during word processing in autism: an fMRI study of semantic decision. *Neuropsychologia*, v. 45, n. 8, p. 1672-1684, 2007.

GRADY, Joseph. *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. 1997. Tese (Doutorado em Filosofia da Linguística) – Universidade da Califórnia, Berkley, 1997.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. 18 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2023.

KALANDADZE, Tamara *et al.* Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, v. 22, n. 2, p. 99-117, 2018.

KALANDADZE, Tamara *et al.* Metaphor Comprehension in Individuals with Autism Spectrum Disorder: Core Language Skills Matter. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 52, p. 316-326, 2021.

KANA, Rajesh K. *et al.* Sentence comprehension in autism: thinking in pictures with decreased functional connectivity. *Brain*, v. 129, p. 2484-2493, 2006.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003 [1980].

LEON, Viviane Costa de; SIQUEIRA, Maity; PARENTE, Maria Alice; BOSA, Cleonice. A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. *Revista PSICO*, v. 38, n. 3, p. 269-277, 2007.

LEON, Viviane Costa de. *A compreensão e a produção de enunciados metafóricos em crianças com transtornos globais do desenvolvimento*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARQUES, Daniela. *É possível ser todo ouvidos após engolir um sapo? Contribuições para o estudo da compreensão da linguagem figurada por deficientes auditivos oralizados*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MELOGNO, Sergio; PINTO, Maria Antonietta; DI FILIPPO, Gloria. Sensory and Physico-Psychological Metaphor Comprehension in Children with ASD: A Preliminary Study on the Outcomes of a Treatment. *Brain Sciences*, v. 7, n. 85, p. 1-13, 2017.

NICODEMOS, Henrique Araújo; RÊGO, Flávia Luíza Costa do; LEITE, Jan Edson Rodrigues. Compreensão de metáforas por sujeitos com transtorno do espectro do autismo em fase de aquisição de linguagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDILOGIA, 30., João Pessoa, 2022. *Anais [...]*. João Pessoa: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2022.

ÖZÇALIŞKAN, Şeyda. On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: Is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, v. 32, n. 2, p. 291-318, 2005.

PASTOR-CEREZUELA, Gemma *et al.* Metaphor comprehension in children with and without autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 76, p. 1-11, 2020.

RUNDBLAD, Gabriella; ANNAZ, Dagmara. The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism*, v. 14, n. 1, p. 29-46, 2010.

SIQUEIRA, Maity. *As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SIQUEIRA, Maity; LAMPRECHT, Regina Ritter. As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 23, n. 2, p. 245-272, 2007.

SIQUEIRA, Maity; MARQUES, Daniela Fernandes; GIBBS JR., Raymond W. Metaphor-related figurative language comprehension in clinical populations: a critical review. *SCRIPTA*, v. 20, n. 40, p. 36-60, 2016.

SIQUEIRA, Maity *et al.* Evidências de validade de Tarefas de Compreensão de Metáforas Primárias: uma revisão da literatura. *Letrônica*, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.

VICENTE, Agustín; FALKUM, Ingrid Lossius. Accounting for the preference for literal meanings in autism spectrum conditions. *Mind & Language*, v. 38, p. 119-140, 2023.