

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

A INTERPRETAÇÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS
POR CRIANÇAS COM TEA

Ana Paula Freitas Onety

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**A INTERPRETAÇÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS
POR CRIANÇAS COM TEA**

ANA PAULA FREITAS ONETY

Sob orientação da Professora Dr.^a
Tania Mikaela Garcia Roberto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Curso de Pós-Graduação em **Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)**, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
2018

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

0058i Onety, Ana Paula Freitas, 1976-
 A Interpretação de Metáforas Primárias por Crianças com
 TEA / Ana Paula Freitas Onety. – Duque de Caxias, 2018.
 106 f.: il.

 Orientadora: Ana Paula Onety.
 Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal Rural do
 Rio de Janeiro, Mestrado em Letras – PROFLETRAS, 2018.

 1. Metáforas Primárias. 2. Transtorno do Espectro
 Autista. I. Onety, Ana Paula, 1973-, orient. II.
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado em
 Letras – PROFLETRAS III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANA PAULA FREITAS ONETY

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO
ORIENTADORA

CLAUDIA DE SOUZA TEIXEIRA – IFRJ
Avaliadora externa

ADRIANA LESSA – UFRRJ
Avaliadora interna

SEROPÉDICA, RJ
2018

Ao meu Pedro Augusto, que não é anjo e também não é azul, é só uma criança
maravilhosa que me transformou em uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Tania Mikaela Garcia Roberto, por ter acreditado em meu tema e contribuído muito para minha pesquisa. Aos meus professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos durante o curso. Ao colegiado, por ter concedido a prorrogação de que precisava durante o período da perda mais difícil da minha vida. À banca de qualificação do projeto, que muito contribuiu para que a pesquisa avançasse e amadurecesse. E à banca de defesa, pela disponibilidade em avaliar o trabalho em sua etapa final. À CAPES, pela bolsa que muito auxiliou com os gastos para a realização do curso.

À direção da Escola Municipal Madre Benedita, que me permitiu realizar parte do trabalho em suas dependências e com seus alunos, além de sempre acreditar nas minhas propostas. Às fonoaudiólogas Júlia de Brito Gornates e Mariana Brito Gornates, que além de participarem do desenvolvimento do meu filho, também acreditaram nesta pesquisa e permitiram a realização de parte do trabalho com seus pacientes em sua clínica, a *Espaço Terapia*. A todos os responsáveis que também acreditaram e de alguma forma contribuíram ou tentaram contribuir. Em especial, agradeço à Andréa, Débora e Denise, por terem acreditado no meu trabalho e aplicado o experimento a seus filhos; e também a uma amiga virtual de alguns anos, Claudinea, que além de ter realizado a aplicação, também me presenteou com um lindo depoimento de vida. Ao AMARE, que contribui muitíssimo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com autismo e familiares, além de promover a conscientização do autismo em Duque de Caxias. A todos os responsáveis que permitiram a participação de seus filhos. Aos meninos e meninas que me auxiliaram respondendo às perguntas da pesquisa. Aos meus aluninhos do 6º ano, que se empolgaram com a participação.

Aos meus colegas de turma, que sempre me deram incentivo para continuar durante momentos em que pensei em deixar tudo; em especial, aos amigos Paulo Ávila e Andreia Feitoza, pelos almoços e desabafos. À minha amiga Elaine Neuman, por ter me apresentado a esse mundo do Transtorno do Espectro Autista e pelo apoio em tantos outros momentos. Ao meu amigo Jorge Fagundes, professor de Matemática, por ter me contado sobre a existência do PROFLETRAS, ter me apoiado nessa jornada e ser o professor mais idealista que conheço. A todos os amigos e colegas que me apoiaram.

À minha mãe, Rosangela, por me auxiliar e apoiar na criação e cuidados com meu filho enquanto trabalho e estudo; e também por ser uma mulher que lutou e luta grandes batalhas. Ao meu marido, Carlos Augusto, por todo o apoio e credibilidade que sempre me dá nos projetos em que me envolvo, por suportar minhas crises durante esses processos e por preparar milhares de xícaras de café enquanto leio e escrevo. Ao Pedro Augusto, que simplesmente acorda todos os dias com um sorriso no rosto.

E ao Rodrigo Santos Freitas, por ter me dado a honra de ser sua irmã por 35 anos e 353 dias.

RESUMO

ONETY, Ana Paula Freitas. **A Interpretação de Metáforas Primárias por Crianças com TEA**. 2018. 106 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) causa comportamentos repetitivos, afeta a interação social e a linguagem em diferentes níveis. Algumas pessoas com autismo, inclusive, são não verbais, ou seja, não apresentam oralidade. A partir das novas demandas de inclusão, alunos com TEA estão cada vez mais presentes em classes regulares, exigindo assim que o docente tenha o conhecimento das características do transtorno para a elaboração de atividades pedagógicas que promovam o ensino de modo adequado para esse grupo. Desde o início dos estudos sobre o TEA, algumas pesquisas indicavam que a linguagem das pessoas com autismo seria somente literal. Entretanto, ao observar a fala de pessoas com autismo que sejam verbais, percebe-se que embora haja dificuldade na linguagem, esta não é unicamente literal. Ocorre que os estudos sobre metáfora não consideravam os diferentes tipos de metáforas em suas análises. A partir de teorias mais recentes, chegou-se à conclusão de que na verdade as metáforas estruturam o pensamento e não apenas funcionam como ornamento e retórica. Algumas metáforas são tão presentes na linguagem cotidiana que são utilizadas de modo inconsciente pelos falantes. Dentre os diferentes tipos de metáforas existem as chamadas metáforas primárias, que surgem a partir das experiências sensoriais humanas e seriam anteriores à linguagem. Assim, percebendo-se a necessidade de comprovação da compreensão ou não de metáforas por pessoas com autismo, um experimento baseado em estudos anteriores sobre a compreensão de metáforas primárias foi aplicado em três grupos diferentes de crianças com TEA diagnosticado, neurotípicos e em fase de investigação. Sete metáforas primárias foram representadas por figuras a serem escolhidas por meio de apontamento da resposta adequada. Após a escolha, o sujeito utilizando o recurso dos protocolos verbais deveria justificar a escolha dando pistas sobre o modo como havia pensado. Os resultados não apontaram para diferenças significativas entre pessoas com e sem TEA. O experimento, então, serviu como base para a elaboração de atividades pedagógicas envolvendo metáforas primárias que podem ser aplicadas para alunos com e sem autismo, promovendo assim a inclusão. A pesquisa foi desenvolvida em nível de mestrado profissional (ProfLetras) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Metáforas Primárias. Interpretação literal. Linguagem figurada. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Autismo. Protocolos verbais.

ABSTRACT

ONETY, Ana Paula Freitas. **The Interpretation of Primary Metaphors by Children with ASD**. 2018. 106 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Autistic Spectrum Disorder (ASD) causes repetitive behaviors, affects social interaction and language at different levels. Some people with autism, even, are nonverbal, that is, they do not have orality. From the new demands of inclusion, students with ASD are increasingly present in regular classes, thus requiring that the teacher has the knowledge of the characteristics of the disorder for the elaboration of pedagogic activities that promote the teaching in an appropriate way for this group. Since the beginning of studies on ASD, some research has indicated that the language of people with autism would be only literal. However, when observing the speech of people with autism that are verbal, it is noticed that although there is difficulty in the language, this one is not only literal. It turns out that studies on metaphor did not consider the different types of metaphors in their analyzes. From more recent theories, it has come to the conclusion that metaphors actually structure thought and not only function as ornament and rhetoric. Some metaphors are so present in everyday language that they are used unconsciously by the speakers. Among the different types of metaphors are the so-called primary metaphors, which arise from human sensory experiences and would be prior to language. Thus, due to the need for proof of understanding of metaphors or not by people with autism, an experiment based on previous studies on the understanding of primary metaphors was applied in three different groups of children with ASD diagnosed, neurotypical and under investigation. Seven primary metaphors were represented by figures to be chosen by means of pointing the appropriate response. After the choice, the subject using verbal protocols should justify the choice by giving hints about how he had thought. The results did not point to significant differences between people with and without ASD. The experiment, then, served as a basis for the elaboration of pedagogical activities involving primary metaphors that can be applied to students with and without autism, thus promoting inclusion. The research was developed at the level of professional masters (ProfLetras) by the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ).

Keywords: Primary Metaphors. Literal interpretation. Figurative language. Autistic Spectrum Disorder (ASD). Autism. Verbal protocols.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Propaganda utilizada na Atividade 1	84
Figura 2: Imagem utilizada na Atividade 2	85
Figura 3: Tirinha elaborada para a Atividade 3.....	85
Figura 4: Tirinha utilizada na Atividade 4	86
Figura 5: Tirinha utilizada na Atividade 5	87
Figura 6: Tirinha elaborada para a Atividade 6.....	87
Figura 7: Imagem da Atividade 7.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre metáfora e metonímia	47
Quadro 2– Sujeito 1 do grupo de pesquisa	66
Quadro 3 – Sujeito 2 do grupo de pesquisa	66
Quadro 4 – Sujeito 3 do grupo de pesquisa	67
Quadro 5 – Sujeito 4 do grupo de pesquisa	67
Quadro 6 – Sujeito 5 do grupo de pesquisa	67
Quadro 7 – Sujeito 6 do grupo de pesquisa	68
Quadro 8 – Metáforas primárias do experimento	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estudantes matriculados na educação especial.....	25
Tabela 2: Respostas de crianças e adolescentes neurotípicos.....	74
Tabela 3: Respostas crianças e adolescentes diagnosticados no TEA	75
Tabela 4: Comparativo entre sujeitos neurotípicos e TEA	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAF	Autismo de Alto Funcionamento
AC	Adaptações curriculares
CID	Código Internacional de Doenças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
F	Figura
MP	Metáfora Primária
TCC	Teoria da Coerência Central
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Teoria das Funções executivas
TM	Teoria da Mente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Da Exclusão da Sociedade à Inclusão Social e Educacional	15
2.2 Transtorno do Espectro Autista	29
2.2.1 A linguagem no TEA	37
2.3 A Metáfora	40
3 METODOLOGIA	61
3.1 Estudo de caso	62
3.2 Sujeitos participantes	64
3.3 A intervenção	68
3.4 Recorte do tópico de estudo	69
3.4.1 O experimento	69
3.4.2 Condições de aplicação do experimento	72
4 RESULTADOS DO EXPERIMENTO	74
4.1 Análise das aplicações das metáforas primárias	76
4.1.1 Metáfora primária 1 – BOM É CLARO	76
4.1.2 Metáfora primária 2 – DIFICULDADE É PESO	77
4.1.3 Metáfora primária 3 – ACEITAR É ENGOLIR	78
4.1.4 Metáfora primária 4 – FELICIDADE É PARA CIMA	78
4.1.5 Metáfora primária 5 – INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE	79
4.1.6 Metáfora primária 6 – IMPORTÂNCIA É TAMANHO	79
4.1.7 Metáfora primária 7 – SIMPATIA É SUAVIDADE	80
4.2 Intercorrências	81
5 ENCAMINHAMENTOS	83
6 CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	98
ANEXOS	105

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), é um transtorno do neurodesenvolvimento e afeta a linguagem, a interação social e causa comportamentos restritos e repetitivos (CUNHA, 2015, p. 20). Uma afirmação generalizante em alguns estudos sobre autismo é a de que sujeitos com o transtorno não compreendem metáforas (KANNER, 1943; WING, 1996). Entretanto, o que é considerado metáfora nesses estudos? O que se constata em pesquisas sobre o assunto é que muitas vezes não há a preocupação em especificar o tipo de metáfora utilizado nas pesquisas, ou seja, tais estudos carecem de aprofundamento teórico acerca do tema em análise para chegar a tais conclusões. Podemos afirmar que pessoas com autismo compreendem realmente só o sentido literal? Ou a interpretação varia de acordo com o tipo de metáfora considerada?

Segundo Grady (1997), as chamadas metáforas primárias – foco da presente dissertação – resultam de experiências sensoriais/corpóreas humanas com o mundo e sua interpretação ocorre independentemente da cultura ou da língua, tendo um caráter universal. Em outras palavras, nascemos aptos a interpretá-las, independentemente de como tais metáforas venham a se manifestar linguisticamente. Considerando-se que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, pessoas com TEA também estariam predispostas a tais interpretações, como as chamadas neurotípicas? Ou a neuroatipicidade de pessoas com TEA afetaria também esse tipo de interpretação?

A hipótese defendida nesta dissertação é de que o TEA não afeta a compreensão de todos os tipos de metáforas, como as metáforas primárias (MP), por exemplo, baseadas em experiências corpóreas, portanto, favorecidas nesse processo. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar se alunos com TEA apresentam dificuldades de compreensão em metáforas primárias. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: a) avaliar se os resultados apontam para diferenças relevantes, em se considerando algumas variáveis, tais como grau de autismo, presença/ausência de Síndrome de Asperger e outras comorbidades; b) apontar caminhos para o trabalho pedagógico com alunos com autismo quanto à interpretação metafórica; e c) oferecer subsídios para futuras pesquisas sobre interpretação metafórica no TEA.

O presente trabalho, pertencente à área de pesquisa *Linguagens e Letramentos*, na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O foco de estudos engloba a educação inclusiva, as concepções atuais de metáfora e como são compreendidas por alunos com TEA. Percebe-se a necessidade dessa investigação porque, embora seja um tema de extrema importância, ainda é pouco explorado, havendo lacunas quanto a muitas questões em torno do assunto.

O referencial teórico da pesquisa explora pontos importantes para que o docente compreenda a importância do trabalho com alunos afetados pelo TEA. Inicialmente esta pesquisa busca situar o movimento de inclusão e destacar sua importância. Durante um longo período a educação não era acessível a todos, entretanto, as demandas sociais pautadas nos ideais dos Direitos Humanos começaram a exigir igualdade de direitos entre as pessoas, independente de classe social, etnia e diferenças. Assim, pessoas com necessidades especiais legalmente definidas como "com deficiência", antes fora do ambiente escolar porque era consenso de que não havia utilidade em sua escolarização, ganham o direito à educação a partir dos anos 90, então, com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Uma Educação Inclusiva extrapola o conceito de uma proposta educacional, trata-se de uma nova cultura escolar em que as barreiras impeditivas da aprendizagem e permanência de todos na escola são removidas (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16). Portanto, esta dissertação evidencia que a educação inclusiva não se limita a pessoas com deficiência. Por questões de delimitação, a inclusão de que trata este trabalho refere-se aos alunos que, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), possuem

Impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Na sequência, apresenta-se o que é o Transtorno do Espectro Autista, suas características e implicações na linguagem, entre outros pontos que podem influenciar no trabalho pedagógico com alunos pertencentes a esse quadro. A lei 12.764 (BRASIL, 2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista, que considera o sujeito com autismo como pessoa com deficiência. Assim, uma escola inclusiva atualmente recebe cada vez mais alunos com deficiências que podem apresentar comprometimento em diferentes graus e áreas: física, mental, intelectual ou sensorial. Incluem-se, portanto, os alunos que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista, considerado um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento. Incluir de fato alunos com autismo em classes regulares significa realizar um trabalho que promova aprendizado para esse grupo.

Em seguida, são explorados alguns conceitos de metáfora importantes para a investigação de possibilidades de trabalho da compreensão metafórica por alunos com autismo. As teorias da metáfora são agrupadas em visões tradicionais, que consideravam seu uso como ornamento e retórica; e teorias a partir dos estudos que consideram que o ser humano pensa metaforicamente (GRADY, 1997; LAKOFF; JOHNSON, 2002; SARDINHA, 2007). Justamente a partir desse ponto que a metáfora primária se insere.

Com base nessa segunda concepção teórica, um experimento inspirado nas pesquisas de Grady (1997) e Siqueira e Lamprecht (2007) foi elaborado e aplicado para a verificação da hipótese inicial de trabalho. O experimento inicialmente envolveu três grupos de sujeitos: o primeiro, formado por seis crianças diagnosticadas com TEA; o segundo, formado por seis crianças consideradas neurotípicas; e o terceiro, formado por três crianças em fase de averiguação para confirmação ou não do TEA. Ao longo da elaboração desta dissertação houve reorganização dos grupos em virtude de dois sujeitos do grupo de investigação terem recebido a confirmação do diagnóstico e a hipótese do terceiro sujeito ter sido descartada para TEA. A investigação consistiu no emparelhamento de figuras criadas especialmente para a pesquisa com base em sete metáforas primárias selecionadas do elenco proposto por Grady (1997), com respostas não verbais associadas à técnica dos Protocolos Verbais para a complementação das respostas e enriquecimento qualitativo da análise dos dados.

Os resultados não apontaram diferenças significativas entre sujeitos dos grupos, confirmando a hipótese da pesquisa, o que evidencia a possibilidade de encaminhamentos de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da interpretação de metáforas com alunos com TEA como uma possibilidade real a ser vislumbrada e discutida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos objetivos desta dissertação é trazer ao professor do Ensino Fundamental subsídios teóricos e perspectivas de propostas didáticas envolvendo metáforas para todos os alunos, incluindo aqueles com autismo. Para que isso seja possível, faz-se necessário situar o docente e esclarecer alguns conceitos, tais como deficiência e inclusão, Transtorno do Espectro Autista e teorias da metáfora. Embora a busca pela conscientização do TEA esteja conseguindo trazer visibilidade para o assunto, os estudos brasileiros acerca da compreensão dos sentidos metafóricos por pessoas com autismo ainda são poucos, sendo possível encontrar apenas poucas teses, dissertações e artigos especificamente voltados para o tema, tais como se pode verificar nos trabalhos de Leon (2008), Matos (2012) e Gomes (2013). Assim sendo, neste capítulo serão explorados tais temas.

2.1 Da Exclusão da Sociedade à Inclusão Social e Educacional

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) em seu artigo 1º proclama que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos". No mesmo documento, o artigo 26 prevê que "Toda a pessoa tem direito à educação". A partir desse reconhecimento, diversos grupos até então excluídos passaram a reivindicar a igualdade de direitos, inclusive o acesso à educação. Dentre esses grupos, encontra-se o de *pessoas com deficiência*, termo oficial utilizado atualmente, e que já foi sinônimo de invalidez, incapacidade e tantos outros com a mesma carga semântica, palavras carregadas de preconceitos e estigmas sociais que perduraram por muito tempo, daí ser comum a adoção paralela de termos como *necessidades especiais* e *necessidades específicas* para se referir ao mesmo grupo. Dado o caráter oficial da expressão *pessoas com deficiência*, opta-se, na presente pesquisa, pelo uso.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em Nova Iorque (2007) e organizada pela ONU

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo da natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ONU, 2007).

Pessoas com deficiência, portanto, precisam de adaptações de diversas naturezas e de acordo com suas especificidades para que possam transpor essas barreiras impeditivas e, assim, exerçam seus direitos plenos. Essas barreiras podem ser físicas, como falta de rampas para cadeirantes, por exemplo; ou subjetivas, como o preconceito que ainda existe e subestima as capacidades individuais. Atualmente, a realidade está se transformando e essa parcela da população está conquistando sua cidadania, podendo exercer seus direitos como todas as outras pessoas. Trabalhar, estudar e participar de uma vida social são garantias pertinentes a todo ser humano, independentemente de sua condição social, física ou intelectual, e são objetivos do movimento de inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) exerce o importante papel de garantir legalmente esses direitos de modo inclusivo. Anteriormente, a legislação garantia o direito ao acesso, mas não previa especificamente a inclusão. Segundo o artigo 1º

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

É importante salientar que a igualdade a que se refere a lei é relativa aos direitos, portanto, não implica padronização de pessoas. Esse entendimento é imprescindível, quando se trata do processo de ensino e aprendizagem que prevê inclusão. A sociedade é formada por inúmeros grupos de diferentes crenças, etnias, gêneros, deficiências, concepções ideológicas etc., e todos possuem direito às suas diferenças. A diversidade existe, inclusive, dentro desses grupos. Ao analisar a categoria das pessoas com deficiências, por exemplo, é possível desmembrá-la em outras tantas: pessoas com deficiências visuais, motoras, auditivas, intelectuais, sensoriais. Ainda assim, não se pode prever uma homogeneidade no trabalho com cada grupo, visto que há vários graus de comprometimentos específicos que, somados às várias práticas culturais a que pertencem o sujeito, interferem nas experiências de cada um. Na atualidade, o termo *diferença* encontra-se em evidência, contudo apresenta conotações diversas. Segundo Carvalho (2014, p. 14),

[...] o conceito de diferença, enquanto categoria analítica, apresenta-se com vários significados, segundo a natureza da prática discursiva na

qual se inscreve. Mas há um consenso de que as diferenças não podem continuar a ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos. (CARVALHO, 2014, p. 14).

As diferenças sempre existiram, e se hoje há o consenso de que não são apenas desvios da norma, como citado, em épocas passadas, ser diferente, principalmente quando estavam envolvidas deficiências com alterações comportamentais, era motivo de total exclusão do indivíduo da sociedade, inclusive do meio familiar.

Especificamente relacionada ao objeto deste trabalho, a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), nomeada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece que aqueles que se encontram dentro do espectro sejam considerados como pessoas com deficiência para efeitos legais. Entretanto, se atualmente existem leis que garantem direitos, nem sempre o tratamento dado às pessoas com deficiência foi digno. A história da humanidade possui vários episódios relatados sobre práticas cruéis em relação às pessoas com deficiência, incluindo-se nesse grupo pessoas com Transtorno do Espectro Autista, foco desta dissertação.

A primeira parte de *História da Loucura*, de Foucault (2014, p. 3–135), relata que na Idade Média os loucos eram postos em grandes barcas confiadas aos marinheiros para que assim fossem escoraçados das cidades para lugares longínquos. "Esses barcos que levavam sua carga insana de uma cidade para outra. Os loucos tinham então uma existência facilmente errante. As cidades escoraçavam-nos de seus muros (FOUCAULT, 2014, p. 9)". Outros eram confinados em prisões e até mesmo chicoteados em praças públicas.

Esses loucos são alojados e mantidos pelo orçamento da cidade, mas não tratados: são pura e simplesmente jogados na prisão. (...) Acontecia de alguns loucos serem chicoteados publicamente, e que no decorrer de uma espécie de jogo eles fossem a seguir perseguidos da cidade numa corrida simulada e escoraçados a bastonadas. (FOUCAULT, 2014, p. 10–11).

Durante o Classicismo, hospitais gerais, instituições que pouco pareciam com um ambiente hospitalar de fato, foram criados. Para lá eram enviados os inválidos, os miseráveis, os vagabundos, os criminosos e os insanos, sem distinção. Para que fossem condenados ao "internamento", bastava que a justiça ou o rei determinasse. Não havia o intuito de cuidar efetivamente, mas sim, segregar, retirar do convívio da

sociedade aqueles que destoavam da normalidade, que expunham ao ridículo a imperfeição humana (FOUCAULT, 2014).

A médica inglesa Lorna Wing, que possui importantes pesquisas sobre autismo, cita a história de Victor (WING, 1996, p. 2), um menino de cerca de 12 anos encontrado vagando em um bosque no fim do século XVIII e entregue ao médico Jean-Marc Gaspard Itard para receber tratamento. Segundo a autora, o jovem não apresentava linguagem e pelas características descritas nos relatos, é provável que se tratasse de um menino com autismo, possivelmente abandonado por sua família por causa da deficiência, prática comum na época. A pessoa com deficiência era tida como um fardo para a família, portanto, abandoná-la seria uma solução. Itard acreditava que, recebendo educação adequada, o rapaz poderia ser reintegrado à sociedade. Suas metas pedagógicas, segundo Martin Cezar Feijó (2007), eram: 1) interesse pela vida social; 2) despertar a sensibilidade nervosa; 3) ampliar a esfera de ideias; 4) levar ao uso da fala; e 5) exercitar operações da mente. A história deu origem ao filme *O Garoto Selvagem*.

A história psiquiátrica do Brasil não difere muito dos relatos de Foucault. O primeiro hospital psiquiátrico, Hospício Pedro II, foi inaugurado em 1852 no Rio de Janeiro. Eram enviadas ao hospital todas as pessoas que perturbassem a ordem pública, mas também inválidos, bêbados e epiléticos. Não havia critérios explícitos definidos para a internação. Pessoas de vários lugares eram abandonadas nas ruas do Rio de Janeiro para que a polícia recolhesse e levasse ao Pedro II. A trajetória recente do Brasil apresenta episódios parecidos como os relatados por Foucault. Um deles foi documentado pela jornalista Daniela Arbex, que denuncia o tratamento desumano dado aos pacientes do *Colônia*, maior hospício do Brasil, localizado em Barbacena, cidade de Minas Gerais (ARBEX, 2013). O livro-reportagem recebeu um título que já antecipa seu conteúdo: *Holocausto Brasileiro*. Pessoas com transtornos psiquiátricos e mesmo sem diagnósticos eram enviadas ao sanatório para um tratamento inexistente, já que não havia qualquer intervenção de fato terapêutica que auxiliasse na melhora de um suposto quadro. "Desde o início do século XX, a falta de critério médico para as internações era rotina no lugar onde se padronizava tudo, inclusive os diagnósticos" (ARBEX, 2013, p. 25). Segundo a jornalista, o que na verdade ocorria era a perda da dignidade e da vida humana. Cerca de 60 mil pessoas teriam morrido no manicômio. O livro inclui ainda fotografias de pessoas com as cabeças raspadas e nuas, lembrando os campos de concentração.

No fim dos anos 70, o movimento da Reforma Psiquiátrica surge pautado nas novas ideias de tratamento vigentes no restante do mundo e nos Direitos Humanos. Assim, as intervenções deveriam possuir cunho terapêutico e não mais desumano e cruel, como o uso de eletrochoques, lobotomia e outros procedimentos. Uma figura importante para a mudança de práticas foi a doutora Nise da Silveira, que já nos anos 50, ou seja, ainda antes desse movimento, praticava terapia ocupacional em seus pacientes e era contra as práticas polêmicas comumente aplicadas. Segundo Castro e Lima (2007, p. 366), "Nos atendimentos que realizava, Nise procurava criar um clima de liberdade, sem coação, no qual, por meio de diversas atividades, os sintomas pudessem encontrar oportunidade para sua expressão e, como ela dizia, serem despotencializados". Seus pacientes participavam de oficinas de pintura entre outras, mesmo havendo incredulidade por parte de outros psiquiatras nesse tipo de tratamento. Somente em 2001, a Lei 10.216 (BRASIL, 2001) passou a garantir os direitos dos pacientes psiquiátricos e proibir a internação em asilos.

Assim, ao apresentar minimamente alguns fatos históricos, percebe-se que, embora ainda muito tenha de ser feito em relação à inclusão escolar, há avanços consideráveis, pois, ainda que por meio de leis, alunos com necessidades especiais estão cada dia mais presentes em escolas regulares. Para a sociedade, como a pessoa com deficiência era considerada inválida, sua educação escolar seria inútil. Uma perda de tempo para ela própria, que não se beneficiaria de modo algum do ensino ministrado nas instituições; e um incômodo para as escolas, pois os demais alunos seriam prejudicados, visto que a demanda de atenção do aluno com deficiência atrapalharia o andamento do conteúdo para o restante do grupo. Além disso, essa parcela da população não era economicamente ativa, ratificando a falta de necessidade de escolarização.

A escola atendia a grupos homogêneos, portanto, aquele que não se inserisse nos padrões de normalidade não poderia frequentar o mesmo ambiente educativo. Até mesmo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) previa que os educandos com deficiências poderiam frequentar as classes regulares, desde que acompanhassem o mesmo ritmo que os demais, ou seja, não havia qualquer adaptação.

A classe médica foi a primeira a reconhecer a necessidade de ensino voltado para esse grupo. Segundo Glat e Blanco

[...] É preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou idade, principalmente no caso de deficiência intelectual. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 19).

Surgiram, então, as escolas e classes especializadas para alunos com deficiências. Esses espaços eram segregados dos demais e, em uma mesma turma, muitas vezes havia alunos com diferentes diagnósticos e graus, como, por exemplo, um aluno com autismo, outro com paralisia cerebral e outro com síndrome de Down. Ou seja, as especificidades de cada aluno e, conseqüentemente, suas necessidades, não eram consideradas, sendo as atividades generalizadas.

A educação especial era, em grande parte, terapêutica e/ou ocupacional e pouco acadêmica. A aprendizagem seria condicionada e o objetivo seria tornar esse aluno mais autônomo e comportado, dentro dos padrões esperados pela sociedade. Atividades como escovar os dentes, abotoar as roupas e comer pertenceriam a esse tipo de ensino. De acordo com Glat e Blanco (2009, p. 19) "Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos".

Algumas técnicas sugeridas por entidades médicas são bastante questionáveis. Segundo Coelho (2012, p. 49–60), são técnicas desprovidas de significação, mas ainda repetidas por alguns educadores. A autora analisa criticamente o livro "Criança com deficiência – uma abordagem médica", editado no Brasil em 1990, e que, apresentando propostas com base comportamentalistas incentivam reforços negativos bastante questionáveis, tais como:

Para desencorajar estes comportamentos, as técnicas de modificação, tais como extinção, a técnica do isolamento, condicionamento contrário, sobrecorreção e/ou reforço diferenciado são utilizadas. [...] O condicionamento contrário liga o comportamento a uma resposta nociva, tais como, por exemplo, um spray de água (COELHO, 2012, p. 55–57).

É fato que participar de algum tipo de educação já foi um avanço, visto que, em épocas anteriores, as pessoas com deficiência eram excluídas de qualquer prática educativa, mas esses métodos de ensino adotados tornavam o aprendizado escolar ainda quase nulo. À época, o aluno precisava se adaptar à escola. Hoje as práticas pedagógicas preconizam que a escola precisa se adaptar às realidades do aluno, respeitando suas singularidades.

A esta altura da exposição, para dar prosseguimento à discussão sobre inclusão, antes é preciso definir o que é atualmente a Educação Especial. Ao contrário do que muitos acreditam, essa modalidade não é mais somente aquela restrita às escolas ou classes específicas para alunos com necessidades especiais e que substituíam o ensino regular. Para Glat e Blanco (2009, p. 18), "A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos".

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Ou seja, o artigo é bastante abrangente, já que, segundo seu texto, toda educação escolar dada a alunos com necessidades especiais é educação especial. Já o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, traz a seguinte definição:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001).

A partir das leis citadas, toda educação que objetiva o ensino de pessoas com deficiência é, portanto, Educação Especial, independentemente de ser ministrada em escola ou turma especializada ou, ainda, em classe regular. Desse modo, um professor de classe regular que em sua turma tenha um aluno incluído é um docente que trabalha com Educação Especial. Esse profissional deve conhecer a natureza da deficiência, avaliar o grau de comprometimento e as potencialidades do aluno para que possa adaptar o currículo ministrado e estabelecer quais as melhores estratégias

para um aprendizado real, objetivo verdadeiro do ensino escolar. Sob a perspectiva inclusiva, portanto, todo professor deveria receber adequada formação para subsidiar o ensino a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Baseado nos debates pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que preconiza a igualdade entre as pessoas, começou-se a delinear o que somente nos anos 90 tornou-se o movimento de inclusão, ainda em processo. Dois documentos impulsionam o movimento de inclusão: a *Declaração Mundial de Educação para Todos* e a *Declaração de Salamanca*. O primeiro registra oito objetivos que visam à universalização da educação para que as minorias tenham iguais oportunidades. A última, mais específica para a inclusão de pessoas com deficiência, teve início a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, em Salamanca, sede do evento. O documento é a base das diretrizes mundiais que regem a educação especial. Ele reconhece que a educação é para todos e exalta as características únicas da criança. Assim, a pedagogia deve ser centrada no aluno, respeitando suas habilidades e interesses; o aprendizado deve ser efetivo e em classes regulares, não mais segregadas, exceto quando haja impedimentos, devidamente comprovados, causados pelo grau de comprometimento da criança; e ao Poder Público cabe o papel de priorizar de forma legal, política e financeira a inclusão de todos os alunos, criando leis, capacitando profissionais, promovendo o acesso, auxiliando na identificação e intervenção em busca do desenvolvimento dos educandos com deficiências.

Mais tarde, em 1999, a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, fortalece a mobilização a favor da inclusão. O documento ratifica a necessidade de eliminar todo tipo de discriminação contra pessoas com deficiência. Diversos outros decretos normatizaram o processo para uma escola cada vez mais inclusiva.

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares é, portanto, uma ideia relativamente recente, que ainda causa recusa por parte de instituições, profissionais e até mesmo de receosos pais, tanto de crianças sem deficiências quanto de crianças com deficiências. Estes, por medo de rejeição e discriminação do aluno com necessidades especiais; aqueles, por temor de um atraso da turma causado pela adaptação das disciplinas ao ritmo do aluno incluído. Algumas escolas particulares utilizam diversos argumentos e artifícios para não matricular alunos com deficiências, já que os gastos com profissionais de apoio podem aumentar

e exigir a reestruturação do fazer pedagógico. A escola pública costuma ser mais receptiva em relação aos alunos incluídos e é para essas instituições que muitos são encaminhados pelos terapeutas e médicos. Os profissionais, por sua vez, não se sentem preparados, já que os cursos de formação de professores não possuem uma carga-horária satisfatória voltada para tal ensino, além da falta de oferecimento adequado e gratuito de formação continuada na área. Essa formação deve ser entendida não como estanque, isolada, mas, como defende Martins (2015, p. 153), "um *continuum*, como algo que deve ser empreendido ao longo da vida, sem que se estabeleça a previsão de um estágio final". Ainda, segundo Martins

Tal formação requer que o profissional de ensino se torne mais consciente, não apenas das características e possibilidades do aluno, mas, também, de suas próprias condições para atuar pedagogicamente com os mesmos em um ambiente inclusivo e da necessidade de refletir constantemente sobre sua prática a fim de modificá-la, quando necessário. (MARTINS, 2015, p. 156).

Por fim, é comum encontrar pais apreensivos com a possibilidade de rejeição e não aprendizado do aluno, o que resultaria em um efeito contrário, ou seja, uma exclusão mascarada em inclusão.

Para minorar tais rejeições, é preciso compreender o que significa efetivamente uma educação inclusiva e quais são os ganhos para a coletividade. De acordo com Beyer

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

Incluir, portanto, é benéfico para todos os alunos, pois proporciona a interação entre as diferenças e, conseqüentemente, as diferentes aprendizagens. No entanto, a existência da Educação Especial não significa necessariamente incluir. O aluno com deficiência pode frequentar uma classe regular sem, de fato, estar incluído. A não participação nas atividades e o não aprendizado tornam esse movimento mera inserção. Segundo Ainscow (200?), em entrevista, a inclusão é

um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa, estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos – o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo.

Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 200?).

O Brasil possui leis que garantem a presença do aluno incluído na escola. Além da Lei Brasileira de Inclusão, já citada, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos (BRASIL, 1988, art. 205) e garante a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, art. 206), e ainda preconiza que o dever do Estado é oferecer atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) ratifica tais preceitos. Porém, como citado anteriormente, várias escolas particulares dificultam o acesso para evitar principalmente novos gastos com formação da equipe pedagógica ou mediadores, visto que a Lei Brasileira de Inclusão proíbe o repasse dos gastos aos responsáveis pelo aluno.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015).

O movimento de inclusão ganha expressividade a partir do decreto 186/2008 (BRASIL, 2008), que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em 30 de março de 2007, na cidade de Nova Iorque. O documento defende medidas que devem ser seguidas para a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. O artigo 3º do referido decreto determina os princípios gerais da convenção:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades

- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (BRASIL, 2008).

A partir dessa publicação, a inclusão de alunos com deficiência passa a ser mais efetiva e avança rumo ao cumprimento do propósito das políticas implementadas. Segundo o site do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), o Censo Escolar realizado em 2014 revelou os seguintes dados, entre outros:

Tabela 1: Estudantes matriculados na educação especial.

Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial		
Anos do censo escolar	2003	2014
Total de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial	504.039	886.815
Matrículas em escolas especializadas e classes especiais	71%	21%
Matrículas em escolas regulares/classes regulares (inclusão)	29%	79%
Escolas privadas com matrículas de estudantes com deficiência	15%	16%
Escolas públicas com matrículas de estudantes com deficiência	85%	84%
Professores com formação na educação especial	33.691	97.459
Matrículas de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento	59.480	83.307
Matrículas de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento em classe comum	48.654	70.494
Matrículas de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento em classe especial	10.826	12.813

Fonte: (BRASIL, 2015).

Os dados revelam, então, que os alunos com deficiência estão sendo incluídos na escola. E assim, com a rápida progressão no movimento de inclusão, a escola passa por um momento de aprendizagem sobre como lidar com esse grupo de alunos recém-chegados. Há profissionais que defendem a não inclusão e há os que acreditam ser a melhor solução, mas ainda não sabem como o processo se dá. Visto que o movimento é a tendência em virtude das demandas sociais, a instituição escolar precisa compreender seu papel e adaptar-se.

O Ministério da Educação disponibiliza publicações que abordam o assunto em sua página virtual (BRASIL, 2006). Nele, é possível consultar legislação, marcos históricos, revistas eletrônicas e artigos. Dentre essas publicações, encontram-se artigos de autoria docente sobre suas experiências inclusivas. Sabe-se, contudo, que cada aluno é único, portanto, as experiências relatadas devem servir apenas como base para traçar novas estratégias de ensino.

Há de se considerar alguns pontos importantes para a inclusão. Um deles é a figura do mediador, por vezes, necessária. Mediadores são profissionais treinados para auxiliar o aluno individualmente em sala de aula. Segundo Mousinho *et al.* (2010, p. 93), "A palavra 'mediador' faz menção àquele indivíduo que medeia e mediar significa ficar no meio de dois pontos". Esse profissional assiste e acompanha o aluno em sala de aula, auxiliando-o na realização das atividades. Vale destacar que a mediação não é obrigatória e nem sempre é necessária.

Os outros dois pontos necessários à inclusão, participação e construção de conhecimentos estão profundamente relacionados, já que o aluno deve participar de todas as atividades escolares, visando à construção de conhecimentos. Isso significa que o aluno incluído deve realizar, exceto em casos especiais, as mesmas atividades que os demais, mas não significa que ele seja obrigado a fazer algo que sua condição o impeça de realizar. Adaptações curriculares podem ser necessárias para a realização de determinadas tarefas, visando a uma efetiva construção de conhecimentos. Segundo Oliveira e Machado (2009, p. 36), "Adaptações curriculares são 'ajustes' realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo". Este aspecto é bastante relevante à pesquisa proposta na presente dissertação, uma vez que há o entendimento geral de que pessoas afetadas pelo autismo não interpretam metáforas, levando a uma necessária proposta diferenciada de ensino e aprendizagem em situações que exigem tal competência. Ainda sobre as adaptações curriculares, Carvalho (2014) destaca que

As AC (adaptações curriculares) consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem. (CARVALHO, 2014, p. 103).

Uma adaptação curricular, portanto, é necessária quando, uma vez observadas as características individuais do aluno, constata-se que o aprendizado

não está ocorrendo satisfatoriamente. Não existe, portanto, uma adaptação curricular única que abarque todos os sujeitos, ainda que apresentem o mesmo diagnóstico. Segundo Oliveira e Machado (2009, p. 36),

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização de tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento. (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 36).

Adaptações podem ser mais elaboradas e previstas no planejamento, mas não unicamente. Também podem ser espontâneas, a partir de necessidades que ocorrem em determinado momento. Carvalho (2014) classifica as adaptações curriculares em

Adaptações de acesso ao currículo (grifo do autor) que se referem às previsões de recursos técnicos e materiais, bem como à remoção de barreiras arquitetônicas. [...]

Adaptações curriculares não significativas também chamadas de inespecíficas ou de pequeno porte são as que ocorrem cotidianamente na prática pedagógica de professores que agem como profissionais da aprendizagem, em vez de meros profissionais de ensino. São criativos e criam ajustes para facilitar a aprendizagem de todos. [...]

Adaptações curriculares significativas que consistem, principalmente, na eliminação de conteúdos essenciais ou nucleares e/ou de objetivos gerais que se consideram básicos, nas diferentes áreas curriculares e a consequente modificação dos respectivos critérios de avaliação. (CARVALHO, 2014, p. 113–117).

A autora frisa que as adaptações curriculares significativas só devem ocorrer em casos de caráter excepcional e devem ser "decididas após rigorosas observações do aluno e inúmeras discussões em equipe, envolvendo educadores e a família dos aprendizes". (CARVALHO, 2014, p. 117). É necessário, portanto, que o docente desenvolva um olhar mais atento para as reais necessidades do aluno e que haja um trabalho conjugado entre família, equipe pedagógica e terapeutas que atendam a criança. Um diagnóstico não é fator único que determinará a ação pedagógica. Segundo Weiss e Cruz (2009),

Diagnosticar e conceituar no âmbito escolar os problemas ou dificuldades só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos, considerando também o desenvolvimento de um perfil para o educador que atue dentro da realidade inclusiva da escola regular. (WEISS; CRUZ, 2009, p. 67).

Os laudos médicos, portanto, podem nortear, mas somente a observação das características do aluno trará ao docente a noção das adaptações necessárias para cada caso. A pesquisa sobre diferentes formas de adaptação e a troca de experiência com outros profissionais é enriquecedora, proveitosa e necessária.

Incluir não significa, assim, aprovar sem conhecimento. A socialização também faz parte da inclusão, mas não é seu mero fim. É necessário adaptar o currículo, como já citado, estabelecer objetivos e estratégias de ensino, aplicá-lo e avaliar se o aluno aprendeu, assim como com qualquer outro educando. O ato de incluir não significa tratar o aluno com deficiência como um incapaz, muito pelo contrário, ele deve ser incentivado e estimulado, observadas suas especificidades. Para de fato haver inclusão é preciso que toda a comunidade escolar esteja envolvida. Equipe pedagógica (incluindo-se todos os funcionários da unidade, como merendeiras, porteiros, secretárias, apoio em geral), alunos e pais de outros alunos devem ser conscientizados. A escola é todo o ambiente, e não somente a sala de aula, e o aprendizado não está restrito ao conteúdo acadêmico. De acordo com Carvalho (2014),

Não se pode entender a inclusão numa escola onde os alunos não estejam integrados e aprendendo. [...] é indispensável que todos da escola trabalhem como uma equipe e que discutam: sua intencionalidade educativa, a prática pedagógica, o trabalho na diversidade, bem como identifiquem as barreiras para a aprendizagem (as visíveis e as invisíveis), procurando meios e modos de removê-las. (CARVALHO, 2014, p. 96).

Além disso, é de suma importância, para que haja sucesso na inclusão, a parceria entre escola, família e terapeutas. A escola oferece ao aluno a oportunidade de relacionar-se com outros da mesma idade e, assim, auxilia na formação do homem. A família, no entanto, é quem melhor conhece e passa mais tempo com o aluno e pode fornecer pistas de melhores formas de lidar com os pontos fracos e mais fortes. Segundo Cunha, (2015, p. 89), "escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções da aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental". Às terapias, cabe o papel de trabalhar as dificuldades e oferecer o apoio profissional necessário para que o educando evolua. A psicopedagogia, por exemplo, de acordo com Cunha (2015, p. 104), "não consiste apenas novas maneiras de aprender, mas, essencialmente, em buscar alternativas de ensinar.

2.2 Transtorno do Espectro Autista

Esta seção possui a finalidade de explicar o que é o Transtorno do Espectro Autista e qual sua relação com a linguagem, que em conjunto com a interação social e comportamentos repetitivos formam a tríade das áreas afetadas pelo autismo. Nesta dissertação, optou-se por não utilizar o termo "autista" para definir as pessoas que se encontram dentro do espectro seguindo a posição defendida por Orrú (2012), que acredita que os critérios diagnósticos

Potencializam os prejuízos e os déficits acentuados por um grupo de pessoas que manifestam o mesmo quadro sintomático em todo o planeta. Quando tais características se mostram mais evidentes que o próprio ser humano, encontramos nas relações humanas contemporâneas um comportamento gerador da "coisificação do indivíduo". [...] Consequentemente, neste parâmetro, o indivíduo é concebido como um autista (aquele que detém o quadro sintomático da síndrome) e não como uma pessoa (com sua singularidade e individualidade) com autismo. (ORRÚ, 2012, p. 188).

Foram empregados termos como "pessoas/alunos com autismo" e "pessoas/alunos com TEA". O termo "autista" permaneceu apenas em citações e no nome do transtorno. Outras expressões não utilizadas neste trabalho são "crianças típicas" e "condutas típicas". Entende-se que o uso dessas expressões pode causar confusão de significados, pois é possível encontrar o termo "crianças típicas" para denominar crianças sem autismo e outras deficiências, mas a Política Nacional de Educação Especial, em 1994, segundo Fernandes *et al.* (2009, p.153), utilizou a nomenclatura *Condutas Típicas* para designar crianças com transtornos. Assim, para designar sujeitos fora do TEA, utilizou-se o termo "neurotípicos".

Os desvios de linguagem apresentados pelas pessoas com autismo envolvem vários aspectos: a forma, a semântica e a pragmática. Consequentemente, de alguma maneira, afetam a alfabetização e a compreensão textual mais ampla. A quantidade de alunos com autismo inseridos em classes regulares cresce a cada ano, tanto pelo movimento de inclusão, quanto pelo aumento do número de casos diagnosticados. Assim, faz-se necessário conhecer o transtorno, suas características e todas as suas implicações. Deste modo, será possível identificar problemas que possam causar dificuldades em relação ao conteúdo ou mesmo à dinâmica da sala de aula que atrapalhem o aprendizado desses sujeitos.

Mesmo com amplo acesso à informação, quando se fala em autismo, muitos ainda possuem o referencial de personagens da ficção, como o do filme *Rain Man*,

interpretado por Dustin Hoffman no fim dos anos 80. No imaginário popular, ainda persiste a ideia de uma pessoa com autismo como alguém totalmente fechado em si mesmo, sem contato com outras pessoas e com o mundo que o cerca, e que possui extraordinárias habilidades, como memória muito acima da média, o que nem sempre corresponde à realidade.

A literatura médica também contribuiu para que se perpetuasse tal ideia. A descrição do médico Rinaldo de Lamare para o autismo infantil em seu livro *A Vida do Bebê* é a seguinte:

O bebê ou a criança revela-se extremamente fechado, voltado para si mesmo, autossuficiente, insiste em ficar sozinho, não se relacionando absolutamente com situações e pessoas. São automáticos; suas ações não têm finalidade, nem emoção, repetindo constantemente o mesmo ato. Os pais queixam-se de não conseguir que preste atenção à sua presença ou às pessoas. (LAMARE, 2009, p. 763).

Sabe-se, atualmente, que a gama de características e graus do transtorno é muito mais ampla e complexa que as definições mais difundidas. Considerar apenas características severas pode atrapalhar o desenvolvimento da criança, visto que, quanto mais tardio o diagnóstico, menos chances de um bom prognóstico.

O termo "autismo", criado por Bleuler, surgiu relacionado à esquizofrenia, pois acreditava-se que a pessoa com autismo possuía um grau desse distúrbio. Entretanto, os primeiros estudos do que atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram relatados por Leo Kanner, psiquiatra infantil, austríaco radicado nos Estados Unidos, em 1943; e Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador, também austríaco, em 1944. Kanner (1943) descreveu onze casos de crianças com idades entre 3 e 8 anos que possuíam dificuldades de manter relações afetivas e pareciam viver em um mundo à parte, alheios à realidade que os cercava e diversas outras peculiaridades. Denominou primeiramente como Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo e, após revisão, em um segundo artigo de 1949, Autismo Infantil Precoce. Quase à mesma época, cerca de um ano depois, Asperger apresentava suas pesquisas sobre crianças que, a partir dos 3 anos de idade, manifestavam dificuldades na interação social, porém, diferentemente dos pacientes de Kanner, a linguagem e a inteligência eram preservadas. O foco de Kanner era o diagnóstico psiquiátrico, e o de Asperger (1944), voltado para a educação especial. Este acreditava que, com uma educação adequada, a criança poderia desenvolver seus potenciais e, assim, desempenhar papéis na sociedade.

Os trabalhos de Leo Kanner foram publicados em inglês, já os de Hans Asperger, em alemão. A relação entre os dois estudos foi feita por Lorna Wing somente em 1996. A autora cita uma análise realizada pela Unidade Psiquiátrica do Conselho Social de Pesquisa Médica com crianças do município de Carbowell, em Londres. No grupo de 167 crianças com idades abaixo de 15 anos, todas apresentavam distúrbios de aprendizado severo ou profundo ou alguma característica do comportamento autístico. Dessas crianças, 72 apresentavam interação social normal e utilizavam alguma forma de comunicação, mesmo que não pudessem falar. As outras 95 crianças possuíam comprometimentos variados no desenvolvimento das habilidades de interação social associados a outros problemas, como déficit de comunicação ou imaginação social, e possuíam níveis de inteligência diversos. Segundo Wing (1996, p. 6), também apresentavam "uma tendência marcante para um padrão de atividades rígido, estereotipado, repetitivo, em lugar do jogo usual de imaginação e simulação".

Ao observar esse grupo, os pesquisadores liderados por Wing (1996) entenderam que na realidade existia um contínuo autístico, partindo do grau mais leve ao mais severo. Não havia como delimitar exatamente em que ponto cessariam as características da síndrome descrita por Hans Asperger e começariam as do autismo de Kanner. Além disso, ao longo do desenvolvimento, uma criança poderia passar de um grau mais comprometido para outro menos severo, transitando entre as síndromes. Portanto, Wing (1996) conclui que

A mais adequada formulação das descobertas, desse e de outros estudos similares, é que a perturbação social é um distúrbio de desenvolvimento e que as diferentes manifestações, sejam ou não designadas por síndromes, são todas partes de um espectro de distúrbios relacionados, a serem referidos como um "contínuo autístico" [...] A falta de limites definidos sempre causa problemas quando se tenta classificar as dificuldades experimentadas por uma criança em particular. De qualquer forma, sob o ponto de vista de prescrição de educação e de outros serviços, é muito mais importante notar que a criança é socialmente perturbada, e dar detalhes de suas habilidades e deficiências em todas as áreas de funcionamento, do que dizer se ela ou ele é ou não um autista clássico. (WING, 1996, p. 8).

Versões anteriores à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013) apresentavam dois grupos distintos: o dos portadores de autismo e os portadores da síndrome de Asperger. Justamente pela falta de precisão já demonstrada pelos estudos de Lorna Wing (WING, 1996), as

síndromes foram unificadas, passando a compor a ideia de um espectro. Portanto, atualmente, encontra-se dentro do Transtorno do Espectro Autista toda pessoa com prejuízos na comunicação, interação social e comportamentos restritos e repetitivos, independente do grau. De certa forma, essa junção em um espectro foi benéfica porque alguns casos eram de difícil definição. Uma mesma criança poderia ser diagnosticada como asperger ou com autismo, dependendo da visão do médico ou terapeuta que avaliasse o caso. Outro ponto importante é que a junção garantiu aos aspergers os mesmos direitos legais das pessoas com autismo, ainda que a fusão dos dois transtornos possa receber críticas, dado o fato de a atual categorização não os diferenciar, mascarando particularidades específicas da síndrome de Asperger, especialmente em relação às questões de linguagem, como as que interessam a esta pesquisa.

Existem registros na literatura sobre o tema que intitulam o TEA também como Distúrbio do Espectro Autista, Desordem do Espectro Autista e Perturbações do Espectro Autista. Segundo alguns autores pesquisadores sobre o tema, como Cunha (2015, p. 24–29), Orrú (2012, p. 38–40) e Wing (1996, p.9–11), várias características podem indicar que a criança esteja dentro do espectro: ausência de fala; rejeição ao toque; evitar o contato visual; não apontar para os objetos, usar os adultos como instrumento para pegar o que deseja; emitir sons não usuais, chamados de estereotípias vocais, ou muitos gritos; apresentar estereotípias motoras, como pular e abanar as mãos insistentemente (*flapping*) ou balançar o corpo; não atender quando é chamado; não chorar ao se machucar; possuir interesses restritos; seletividade alimentar; demonstrar dificuldades para seguir regras sociais; usar inadequadamente objetos e brinquedos; apresentar hipersensibilidade auditiva e tátil; resistir a mudanças; possuir coordenação motora prejudicada; apresentar perturbações do sono; autoagressividade, entre outras. As dificuldades de interação social vão desde o isolamento até a inabilidade nas relações sociais, como, por exemplo, não perceber que a outra pessoa não está interessada em algum tipo de conversa.

Os comportamentos repetitivos podem exigir uma rotina rígida, mas não necessariamente incluem uma rotina diária idêntica. Podem ser "protocolos" que devem ser mantidos, como, por exemplo, utilizar um caminho para chegar a um determinado lugar, mas, se um imprevisto ocorre e não é possível fazer o mesmo trajeto, a mudança repentina pode iniciar uma crise.

De acordo Cunha (2015, p. 28), "O padrão de comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõe rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos familiares e brincadeiras".

É importante salientar que somente médicos e outros profissionais capacitados, como fonoaudiólogos e psicólogos especializados na área, podem diagnosticar o autismo e, ainda assim, dada a recência da identificação de muitas peculiaridades relativas ao espectro autista em sua forma mais sutil, também conhecida como Autismo de Alto Funcionamento (AAF), poucos são os profissionais devidamente capacitados para um diagnóstico preciso do TEA. Mesmo os cursos superiores das áreas desses profissionais nem sempre oferecem formação sobre o assunto. É comum ouvir relatos de pais que expõem suas preocupações aos pediatras, por exemplo, e não são considerados inicialmente. Exemplo disso são dois sujeitos participantes deste trabalho, atualmente já diagnosticados. Um deles teve diagnóstico somente aos 16 anos. O outro, mesmo sendo filho de uma pediatra, só recebeu diagnóstico aos 5 anos. As três crianças pertencentes ao grupo de suspeitos de terem TEA também se encontram em uma saga em busca de um diagnóstico preciso, já tendo passado por diferentes profissionais, que apresentam pareceres divergentes a respeito.

Assim como observado no grupo descrito por Lorna Wing (WING, 1996), nem sempre todas as características estão presentes em uma pessoa com autismo, há variação porque a síndrome é heterogênea, o que dificulta ainda mais alguns diagnósticos, principalmente casos mais leves (AAF). Por essa dificuldade, incluiu-se na pesquisa o grupo formado por três crianças ainda em fase de investigação. Segundo Cunha (2015, p. 26), "os sintomas podem exibir muitas variações de uma criança para outra, contribuindo para que se torne mais difícil traçar um perfil único e exclusivo". Não existem, tampouco, exames laboratoriais que detectem exatamente o transtorno. Assim, em geral, um diagnóstico fechado pode demorar várias sessões e até mesmo anos, já que é elaborado a partir de extensa entrevista com os pais ou responsáveis e observações do comportamento da criança. Formulários que seguem padrões internacionais são preenchidos de acordo com as respostas dadas e, ao final, uma pontuação é atribuída, indicando a possibilidade de a criança estar ou não dentro do espectro. Além disso, exames podem ser realizados para que outras síndromes sejam descartadas. De acordo com Orrú (2012),

Para o diagnóstico de autismo, pode ser utilizado um vasto protocolo de investigação, a partir da realização de exames para pesquisa de possíveis condições específicas, geneticamente determinadas ou não, de realização de exames de neuroimagem propostos, e fazendo uso do agrupamento de alguns critérios do DSM–IV (APA, 1995) e da CID–10 (OMS, 1993), além de anamnese detalhada, exame físico, dando atenção aos sinais comumente associados a cromossopatias e outras afecções de etiologia genética, avaliação neuropsicológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames de cariótipo, eletroencefalograma, ressonância magnética de crânio, SPETC, além de outros possíveis exames complementares. (ORRÚ, 2012, p. 26).

O Código Internacional de Doenças, em sua 10ª edição (CID–10), publicado pela Organização Mundial de Saúde em 1993, enquadrou o autismo como um "Transtorno Invasivo de Desenvolvimento", código F84. Segundo a página do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC, 2018), órgão americano similar ao Ministério da Saúde brasileiro, em 2014, os casos de autismo eram 1 para cada 59 crianças. A pesquisa também revelou que a prevalência de casos ocorre entre os meninos: 26,6 casos para 1000; já para as meninas: 6,6 casos para 1000. Vale destacar, em relação a tais dados, que pesquisas recentes apontam diferenciais significativos no quadro característico do TEA em meninas, o que pode ter contribuído para o subdiagnóstico no grupo até o momento.

As etiologias são ainda desconhecidas, contudo, é consenso que exista o fator genético. De acordo com Orrú (2012),

Em 60 anos de estudos científicos, percebe-se que as questões sobre as possíveis causas do autismo se apresentam desde fatores psicológicos, disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores e fatores ambientais como definidores da síndrome, até os de natureza genética, sendo esta última levantada e analisada mais recentemente por diversos cientistas. (ORRÚ, 2012, p. 183).

Além disso, vale ressaltar que pessoas com autismo, ainda que possuam idêntico diagnóstico, podem apresentar características muito distintas, já que todo ser humano possui seus gostos pessoais, personalidade, etc. É possível também que existam comorbidades, ou seja, algum outro diagnóstico concomitante. De acordo com Orrú (2012),

Não é incomum, um indivíduo com mais de uma condição clínica associada ao autismo; pelo contrário, é uma situação frequente. Dentre as diversas condições médicas associadas ao autismo, as mais destacadas são: a síndrome de Down, epilepsia, X frágil, e problemas pré-natais e perinatais (ORRÚ, 2012. p. 184).

Os desvios na linguagem das pessoas com autismo vão desde a ausência total de fala até o uso de um vocabulário rebuscado, porém, sem compreensão de significados mais subjetivos. Aspectos importantes da comunicação são afetados: linguagem não verbal, como gestos, expressões faciais e entonação de voz, assim como o contexto de uso do enunciado, ou seja, o nível semântico–pragmático. Segundo Mousinho *et al.* (2008, p. 304) "as alterações de ordem semântico–pragmáticas estão associadas à rigidez dos pensamentos e pouca flexibilidade no raciocínio, à dificuldade em atribuir sentido além do literal, associar palavras ao seu significado e compreender a linguagem falada". A comunidade científica concorda que haja, em todos os níveis do TEA, comprometimento da Teoria das Funções Executivas (TFE), da Teoria da Mente (TM) e da Teoria da Coerência Central (TCC), fatores bastante explorados pela Psicologia Cognitivista, ainda que não seja consenso o entendimento de como esse comprometimento ocorra em cada um dos níveis e de como as diferentes teorias se associam entre si. (BOSA, 2001; BARON–COHEN; LESLIE; FRITH, 1985; UEHARA; CHARCHAT–FICHMAN; LANDEIRA–FERNANDEZ, 2013).

A Teoria das Funções Executivas (TFE) refere-se prioritariamente à "habilidade no planejamento de estratégias de resolução de problemas para a execução de metas, mediada pelo córtex frontal", segundo Luria, 1981, *apud* Bosa (2001, p. 282), embora a autora mencione a "possível intersecção com a capacidade de atenção e memória". Esse conjunto de habilidades é responsável pela capacidade de planejamento, organização, controle inibitório, etc. e o déficit nas funções executivas leva à inflexibilidade típica dos sujeitos com TEA. A Teoria da Mente (TM), por sua vez, proporciona a capacidade de "identificar emoções, crenças de terceiros e em si, assim como falsas crenças, havendo infinitos níveis de complexidade" (CAMARGOS JR., 2013, p. 18). Acredita-se, segundo afirma o autor, que o déficit nessa habilidade gera prejuízos na habilidade pragmática, na habilidade de empatia e no brincar de faz de conta. A Teoria da Coerência Central¹ (TCC), por sua vez, consiste na habilidade de integrar as partes num todo. Uma fraca coerência central, típica em sujeitos com TEA, leva-os a terem mais foco nas partes que no todo, o que implica em déficit interpretativo, por exemplo.

Ainda que tão logo a investigação diagnóstica do autismo inicie é importante dar início a terapias, sendo melhores os prognósticos quanto mais precoce o

¹ Vale destacar que ainda há poucos testes para a adequada avaliação da Teoria da Coerência Central.

tratamento, vale salientar que de acordo com a literatura sobre o assunto, o autismo não possui cura, portanto, uma pessoa com autismo nunca deixa sua condição, não sai do espectro. Para Barbirato e Dias (2009, p. 167), "A condição é crônica e a evolução é prejudicada nas áreas psíquica, social e linguística". As terapias possuem um papel fundamental na organização do pensamento da criança para que, assim, ela possa aprender a realizar atividades que normalmente o ser humano realiza, sem maiores obstáculos. Com estímulos corretos, é possível que as maiores barreiras sejam superadas, nem sempre totalmente, mas de alguma forma que inclua a criança em todas as situações cotidianas. Os tratamentos são variados e geralmente concomitantes. Os profissionais que podem trabalhar os diversos aspectos do autismo são psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, equoterapeutas, psicopedagogos, psicomotricistas, educadores físicos, fisioterapeutas, musicoterapeutas, arteterapeutas, entre outros.

A partir do conhecimento do que é o TEA e suas características que afetam a interação social, os comportamentos restritos e repetitivos e a linguagem, a equipe pedagógica juntamente com família e, se possível, terapeutas, podem elaborar as melhores estratégias de ensino para o aluno, garantindo de fato a inclusão. Segundo Orrú (2012, p. 40), "ambientes ruidosos e barulhentos incomodam e causam danos à comunicação dos autistas, bem como ao seu estado mental, psicológico e emocional, inibindo-os de ficarem junto com as demais pessoas". Se um professor sabe, portanto, que o autismo causa essa hipersensibilidade auditiva, não irá utilizar um apito em um jogo lúdico. Pensando em uma atividade inclusiva, ou seja, que todos da turma possam participar, outra forma de sinalizar será viabilizada. Por esse motivo é tão importante conhecer primeiramente as características do TEA e também as características individuais do aluno.

A relação entre escola e família é de extrema importância e precisa ser estreita, pois são os meios em que a criança passa mais tempo e onde aprende grande parte do que sabe. De acordo com Cunha (2015, p. 89), "escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental". Isso significa que família e escola precisam alinhar seus discursos. Se um determinado comportamento não é permitido na escola, também não deve ser no espaço familiar. Além disso, no ambiente familiar o aluno irá precisar de apoio para realizar as tarefas de casa, por exemplo, reforçando seu aprendizado. Se uma determinada tarefa é mais

difícil para esse aluno, a família pode dar pistas sobre os impedimentos existentes para que juntos possam pensar em outra estratégia. Ainda para Cunha (2015, p. 90), "Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentais pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e da cidadania".

2.2.1 A linguagem no TEA

O foco desta dissertação envolve principalmente a linguagem no sujeito com TEA, mais especificamente a compreensão metafórica, que será explorada na seção posterior a esta. Apesar de a área de Letras/Linguística possuir como objeto a linguagem em todos os seus aspectos, raros ainda são os estudos que abordam a língua portuguesa na perspectiva do ensino voltado para alunos com autismo. Há material envolvendo as áreas de fonoaudiologia, pedagogia e psicologia, mas pouquíssimos em Letras/Linguística. Isso é bem curioso, já que a linguagem é um dos aspectos fundamentais do transtorno.

Segundo Koch (2006, p. 7), ao longo da História, as três principais concepções de linguagem humana são: "a. como representação ("espelho") do mundo e do pensamento; b. como instrumento ("ferramenta") de comunicação; c. como forma ("lugar") de ação ou interação". De acordo com a autora, a primeira concepção teria a função de representar o pensamento e conhecimento de mundo; a segunda possuiria a função de transmitir informações; e, por fim, a terceira, consideraria a linguagem como ação e interação, ou seja, exige dos membros reações e comportamentos. Muitos são os pesquisadores que, atualmente, a exemplo de Antunes (2014, p. 20), adotam a última concepção em seus estudos de linguagem:

Nenhuma língua é apenas um "instrumento de comunicação", no sentido de que se destina à passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer. A atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros (defender, criticar, elogiar, encorajar, persuadir [...], comentar, agradecer, xingar e muitos, muitos outros); propósitos que podem ser mais ou menos explícitos, diretos, expressos com "todas as palavras" ou em "meias palavras". (ANTUNES, 2014, p. 20).

De acordo com Grolla e Silva (2014),

Se a fala humana fosse apenas um sistema de comunicação, não haveria como (nem por que) distingui-la da **linguagem** de outros animais. Mas ela é muito mais do que um sistema de comunicação, porque nós

podemos fazer várias outras coisas com a linguagem além de simplesmente comunicar alguma informação para outros seres; nós podemos jurar, xingar, perguntar, adular, ameaçar, ensimesmar, falar do que existe e do que não existe, de tempos idos ou que ainda não chegaram, fazer poesia e muito mais! (GROLLA; SILVA, 2014, p. 14).

A linguagem humana apresenta, portanto, diversas outras utilidades além da sobrevivência. É a partir dela que o indivíduo expressa sentimentos, compartilha planos, narra acontecimentos, influencia outras pessoas, transmite os conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, etc. A língua, assim, é um ato social, é interação. Para Fiorin (2001, p. 8), "a linguagem é um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios. É, ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica".

Somente o ser humano, ainda que analfabeto, possui a capacidade de combinar palavras formando sentenças que seguem regras gramaticais. Ao pronunciar um enunciado como "Eu gosto de pão", por exemplo, o analfabeto não sabe que "eu" é um pronome e exerce função de sujeito, mas utiliza o termo perfeitamente. Segundo Bakhtin (2015),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2015, p. 261).

Assim, a linguagem configura-se muito além da posse de vocabulário e conhecimento de estruturas gramaticais, ferramenta ou instrumento de comunicação. É no significado que reside a compreensão necessária à comunicação. De acordo com Vigotski (1998, p. 6), "o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana". Por sua vez, significados não são construídos de modo uniforme e universal, o desenvolvimento do pensamento, as diversas interações com o meio, outras pessoas e a cultura que levam a sua construção.

Um mesmo enunciado, que para Koch (2006, p. 11) é "a manifestação concreta de uma frase em situações de interlocução", pode indicar um elogio ou uma

afronta, dependendo do senso comum vigente numa comunidade. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 39), "a competência comunicativa permite ao falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias". Portanto, para o entendimento e correta utilização de enunciados, é preciso contextualizar o grupo, o gênero discursivo, interpretar tom de voz, gestos, postura do interlocutor, etc. Uma sentença dita pelo mesmo falante em diferentes contextos pode possuir significados até mesmo contrários. Por exemplo, alguém diz "Que barriga, hein?" Se o interlocutor for uma mulher grávida e o tom de voz for de alegria, surpresa, indica que a barriga está bonita, grande, configurando-se, portanto, um elogio. Caso seja um interlocutor que esteja acima do peso, a frase provavelmente não será bem-vinda, por tratar-se de uma crítica, ainda que o enunciador diga em tom de riso, ou seja, utilizando mais um artefato, a ironia.

O falante, a todo momento, interpreta o que ouve levando em consideração os implícitos envolvidos, assim como elabora seus enunciados seguindo o mesmo caminho. É uma atividade espontânea. Para um determinado grupo de pessoas, incluindo as com autismo, porém, essa leitura contextual não é tão simples.

Segundo Orrú (2012, p. 39–40), não apenas sujeitos com grau mais severo de autismo, mas também os graus mais leves apresentam prejuízos na linguagem. Os problemas de linguagem das pessoas com autismo que a literatura sobre o assunto destaca são:

- ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar seu desejo;
- retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos;
- expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases;
- ausência da espontaneidade da fala;
- pouca fala comunicativa, com tendência ao monólogo;
- fala nem sempre correspondente ao contexto;
- utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso ao invés da primeira;
- frases gramaticalmente incorretas;
- expressões bizarras, neologismos;
- estranha linguagem melódica e monótona;
- dificuldade na compreensão de frases complexas;
- dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos;
- mímica ou gesticulação mínimas;
- ecolalia imediata e/ou posterior;
- predominância do uso de substantivos e verbos;
- pouca alteração na expressão emocional;
- ausência ou pouco contato olho a olho;

- falta de função nas formas verbais e na palavra;
- pouca tolerância para frustrações;
- interesses e iniciativas limitadas. (ORRÚ, 2012, p. 39–40).

Uma pessoa com autismo, principalmente aquela que antes se inseria no grupo asperger, pode possuir um bom vocabulário, inclusive utilizando palavras rebuscadas. Entretanto, isso não garante a boa comunicação, pois perceber o contexto para então utilizar uma fala que promova a interação com as outras pessoas é fator básico para a comunicação. Tabachi (2006) conta sua história de vida com o filho Ricardo. O rapaz trabalha na empresa da família atendendo o telefone, mas precisou que a família ensinasse que não se poderia dizer tudo aos clientes, como por exemplo, que a mãe não poderia atender porque estava no banheiro fazendo suas necessidades. Algumas sutilezas da língua precisam ser ensinadas ao sujeito com autismo, assim como sentidos metafóricos mais complexos e expressões idiomáticas. Entretanto, ao contrário do que afirmam alguns estudos sobre autismo (KANNER, 1943; WING, 1996), a compreensão e produção da linguagem do sujeito com autismo não é apenas literal, mas depende da perspectiva do que é ou não um sentido metafórico.

2.3 A Metáfora

São inúmeras as vertentes de pesquisas sobre metáfora, fazendo-se necessário, na presente dissertação, um recorte em que são abordadas somente algumas concepções mais relevantes à pesquisa. Obras de pesquisadores sobre o assunto, como Filipak (1983), Finger (1996), Sardinha (2007), Grady (1997), Lakoff e Johnson (2002), Siqueira e Lamprecht (2007), entre outros foram utilizadas como base para apresentar as teorias sobre o tema. O texto segue uma ordem que não é necessariamente cronológica das teorias, mas de encadeamento de ideias, sendo possível evidenciar que alguns conceitos transitam entre as diversas abordagens.

A metáfora é fenômeno complexo e o tema é objeto de análise de diversas áreas, como filosofia, psicologia, linguística e outras, além de possuir várias correntes de estudos, como citado. Sardinha (2007, p. 16–62) divide essas linhas em visões tradicionais, que consideravam a metáfora como uma forma de ornamentar a linguagem; e as teorias cognitivas, que surgem a partir da metáfora conceptual.

O início dos estudos sobre a metáfora não é recente, ocorre em IV a.C., com Aristóteles e, de acordo com Filipak (1984), sua definição é

METAPHORÁ (METÁFORA), em grego, *metá* = trans + *phérin* = levar, é a mudança, transferência, transposição; mudança de sentido próprio para o figurado. Aristóteles na Poética, define a *metaphorá* como um conjunto genérico-analógico, como um cruzamento de figuras de mudança de sentido. (FILIPAK, 1984, p. 24).

Lakoff e Johnson são autores da teoria da metáfora conceitual, que será abordada um pouco adiante, visto que possui grande importância para os estudos sobre o tema. Para esses autores

A função primeira da metáfora é dar uma compreensão parcial de um tipo de experiência em termos de outro tipo de experiência. Isso pode envolver similaridades preexistentes isoladas, a criação de novas similaridades e assim por diante. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 254).

Não é tão simples atribuir um único conceito à metáfora porque cada vertente possui sua visão e, portanto, sua definição. De acordo com Sardinha (2007, p. 61), "Cada uma possui um conceito (ou conceitos) próprio de metáfora, mais ou menos concreto, mais ou menos individual, mais ou menos social etc.". O que existe em comum entre as teorias é o fato de que à metáfora associa-se o sentido figurado.

A metáfora, de acordo com a visão tradicional, usada como uma figura de linguagem, seria um recurso que poderia enriquecer o uso da língua, não apenas esteticamente, como também seria utilizada como estratégia de persuasão. De acordo com Cohen (1992, p. 9–11), no início do século XX, entretanto, a corrente filosófica do lógico-positivismo tratava a metáfora como um embuste, pois, segundo seus seguidores, levaria o ouvinte ao engano. De acordo com essa perspectiva, uma linguagem clara e verdadeira, sem intenções de iludir o interlocutor, deveria ser essencialmente literal.

Um exemplo dessa visão de que a metáfora seria uma corrupção surge em artigo de Hobbes, segundo o qual a linguagem possuiria usos especiais, mas também abusos. Um deles seria "[...] quando usam palavras metaforicamente; ou seja, com sentidos diferentes daqueles para os quais foram inventadas; e assim enganam a outros" (COHEN, 1992, p. 9–10). Cohen ainda cita outro autor, Locke, que partilha da mesma visão de metáfora, quando utilizada na retórica, como fraude linguística:

Eu confesso que, em discursos nos quais procuramos o prazer e o deleite em vez de informação e aperfeiçoamento, tais ornamentos que deles originam dificilmente são vistos como defeito. Porém, se falarmos das coisas como são, devemos admitir que toda arte da retórica, além de ordem e clareza, e todo emprego figurado e artificial de palavras

inventado pela eloquência servem apenas para insinuar ideias erradas, estimular as paixões e, assim, induzem o juízo a erro, são, portanto, verdadeiro embuste. (LOCKE, *apud* COHEN, 1992, p.10).

Baseado nessa corrente, John Searle, já nos anos 90, *apud* Sardinha (2007, p. 26), propôs a ideia de que "a metáfora seria um tipo de discurso indireto, cujo conteúdo, em princípio, poderia ser parafraseado diretamente". Assim, o ouvinte deveria tentar interpretar primeiramente em sentido literal e, caso falhasse, buscaria então um sentido metafórico. Houve rejeição dessa visão, contudo, pois nem toda metáfora possui um falso sentido literal, como no exemplo de Sardinha (2006, p. 26) "nenhum homem é uma ilha". Segundo o autor, o sentido é metafórico, já que a expressão quer dizer que o homem não é isolado de seus semelhantes. Entretanto, uma interpretação literal também é possível, já que realmente um homem não é de fato uma ilha, ou seja, um espaço de terra cercado por água. Outro motivo de reprovação da ideia de Searle foi, conforme Sardinha (2007, p. 26–26), a prova a partir de estudos baseados em testes de Glucksberg *et al.* (1993), que as pessoas primeiramente compreendiam o sentido metafórico como metafórico e somente em um segundo momento como literais. Ou seja, segundo os críticos, seria inviável que o falante para compreender os sentidos metafóricos ou literais fizesse uma análise pensada.

A essa altura, vale esclarecer que a linguagem possui artifícios que permitem ao homem falar uma coisa para significar outra sem que seja necessariamente uma mentira. Isso porque o sentido pode ser literal, ou seja, objetivo, lógico, denotativo; ou figurado, que é conotativo, metafórico. Mas compreender um sentido como metafórico, e não simplesmente como uma mentira, requer do ouvinte a habilidade de percepção do propósito do falante, ideia que é a base da Teoria das Implicaturas, de Grice. Segundo Finger (1996),

Grice concebe uma teoria da intenção comunicativa. Segundo ele, a questão central da comunicação é o reconhecimento, por parte do ouvinte, das intenções do falante. [...]

Grice estabelece, portanto, a diferença que existe entre o que é dito e o que é implicado por um proferimento. O que é dito no proferimento de uma sentença está intimamente relacionado ao significado convencional das palavras utilizadas. Ao implicar algo com um proferimento, o falante demonstra sua intenção de comunicar uma ideia diferente da que as palavras empregadas literalmente expressam. Grice chama de "implicaturas" esse conteúdo que é implicado pelos falantes, de forma não—demonstrativa, a partir do que é explicitamente dito. (FINGER, 1996, p. 20).

Assim, ao ouvir um enunciado como "Aquela mulher é uma gata!", por exemplo, o ouvinte precisaria captar a intenção comunicativa do falante para compreender que não se trata de uma mentira, mas sim do uso de implícitos.

Como bem pontua Finger (1996, p. 30), não é possível assegurar que o modelo de Grice seja exatamente uma teoria da metáfora, embora esteja clara a sua grande importância para os estudos dos usos da linguagem não literal utilizada pelos falantes no processo de comunicação. Ainda de acordo com Finger (1996, p. 31), Martinich então sugere a ampliação da Teoria das Implicaturas, objetivando o desenvolvimento de uma teoria da metáfora sob a ótica pragmática. Assim, a interpretação, se literal ou metafórica, dependeria do contexto. Isso significa que, em contextos diferentes, um mesmo enunciado poderia ser metafórico ou não. Se uma pessoa em um restaurante aponta para o chão falando para uma mulher, por exemplo, "a bolsa caiu", significa que o acessório utilizado para transportar objetos despencou do lugar onde se encontrava, ou seja, um sentido literal. Porém, se o mesmo enunciado, "a bolsa caiu", for dito por um executivo da área de finanças no momento propício para realizar negócios, o sentido é completamente diferente. Neste contexto significa que ações de empresas terão seus valores alterados, sendo a queda benéfica ou não, dependendo do negócio que se pretende realizar. É possível ainda, outros sentidos, como por exemplo, se um aluno é bolsista e está à espera do recebimento da cota daquele mês e seu colega manda uma mensagem dizendo "a bolsa caiu", significa que o valor foi depositado em sua conta do banco. Os dois últimos exemplos fazem parte do sentido metafórico.

Martinich distingue as noções de dizer algo e fazer-de-conta-que-se-diz. Segundo Finger (1996, p. 32),

No caso em que não se quer atribuir uma falsidade ao falante, quando este faz um proferimento que o ouvinte reconhece como sendo metafórico, pode-se afirmar que o falante está somente fazendo-de-conta-que-diz o que a sentença expressa literalmente. (FINGER, 1996, p. 32).

Filipak (1986) realiza um estudo descritivo a respeito de algumas teorias que havia até então sobre o tema. O autor cita dois tipos de metáforas: as metáforas linguísticas e as metáforas poéticas. Quanto às primeiras, Filipak (1983, p. 34) afirma que mesmo a linguagem literal é "assinalada de metáforas linguísticas ou denominativas". Segundo o autor, "A metáfora linguística que ora focalizamos

distingue-se claramente da metáfora poética no sentido de uma atividade reflexiva, consciente do poeta. É uma atividade inconsciente e criadora da própria linguagem." (FILIPAK, 1983, p. 52–53). Portanto, a metáfora denominativa ou linguística consiste em empréstimos de palavras já existentes para nomear outros seres, objetos etc. como *dente* de alho e *costas* da cadeira, por exemplo, em referência, no caso, às partes do corpo humano. Ainda segundo Filipak (1983),

A construção das metáforas, tanto linguística quanto poética, obedece a processos idênticos. As mesmas se caracterizam apenas pelo uso: as linguísticas (denominativas) suprem uma carência lexical e as poéticas se distinguem pelo emprego livre, opcional e intencional. (FILIPAK, 1983, p. 123)

Apesar de ser uma obra de 1983, ou seja, lançada após a Teoria da Metáfora Conceptual, de Lakoff e Johnson, Filipak (1983) não cita os autores. Em seu estudo, há um capítulo denominado "Metáfora Conceptual ou de 1º Grau", no entanto, a abordagem é superficial e não especifica que se trata de uma abordagem da metáfora como um fenômeno cognitivo, ou seja, a metáfora no modo como as informações são processadas no pensamento.

Há, segundo Ricoeur (1983, p. 19), "uma única estrutura (grifo do autor) da metáfora, mas duas funções da metáfora: uma função retórica e uma função poética". Ricoeur (1983, p. 19) ainda define a retórica como "uma técnica de eloquência; a sua importância é a da própria eloquência, isto é, a de engendrar a persuasão". Quanto à poética, segundo o autor, independe da retórica e "é a arte de compor poemas. [...] A poesia não é a eloquência. Não visa a persuasão, mas produz a purificação das paixões, do terror e da piedade". (RICOEUR, 1983, p. 19). Portanto, para esse autor, a metáfora desempenharia tanto o papel de persuadir, convencer; quanto o de ornamentar a linguagem.

Sardinha (2007, p. 15) afirma que a metáfora serve também para "criar novo conceito ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano". Ou seja, exerce a função de metáfora linguística ou denominativa. Com o advento da tecnologia, o termo "janela" utilizado para indicar as telas dos programas computacionais, por exemplo, surgiu a partir do uso metafórico. Janelas em sentido literal são aberturas nas paredes, em geral retangulares, que permitem a visão de outros ambientes. Em sentido metafórico, tem-se algo parecido, não como aberturas e sim como novas telas retangulares que se abrem e tornam possível enxergar outros ambientes, porém

virtuais. Para Sardinha (2007, p. 15), "muitos conceitos só podem ser entendidos como metáfora". O autor exemplifica a afirmação com o conceito de tempo, também utilizado por Lakoff e Johnson, que é abstrato, mas torna-se concreto a partir de metáforas como "tempo é dinheiro", "o tempo é curto" e "o tempo não para".

Exemplo mais próximo à realidade escolar dessa utilização de metáforas denominativas surge em projeto implantado por Fernanda Dutra, professora da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro (2017). O projeto possui como objetivo a percepção por parte dos alunos de que os tons de pele são variados. De acordo com reportagem (MELO, 2017), após várias atividades desenvolvidas, cada aluno nomeou o seu tom de pele:

Após a produção das fotos, cada aluno deu um nome a sua cor, cada criança foi associando sua tonalidade a alguma coisa já existente, como por exemplo, bebidas e comidas: café com leite, chocolate branco, amendoim, paçoca, doce de leite, entre muitas outras. (MELO, 2017).

O trabalho da professora abriu para os alunos a noção de que os nomes existentes para designar os tons de pele não eram suficientes para dar conta da diversidade real. Cada um, então, nomeou seu tom, mas a partir de algo que já conhecia. A função linguística ou denominativa da metáfora surge, portanto, quando há uma lacuna na linguagem, que para ser sanada, exige a utilização de outra palavra ou termo que ocupe satisfatoriamente a posição. Desempenhando a função linguística ou denominativa, os sentidos metafóricos muitas vezes são perfeitamente compreendidos pelos falantes, mas não percebidos como tal, devido a alguns termos serem de uso corrente, já cristalizados. "Com efeito, parece não ser exagero afirmar que grande parte de nossa linguagem cotidiana baseia-se em metáforas 'conscientes' ou já 'congeladas' (GOODMAN, 1966, *apud* MARCUSCHI, 2000, p. 78)".

Marcuschi utiliza como exemplo, entre outros, a seguinte frase: "Esse *passo* metodológico é importante para o trabalho" (MARCUSCHI, 2000, p. 79). A palavra "passo", se compreendida literalmente não faria sentido no enunciado, visto que significa uma ação motora realizada visando à movimentação em um determinado espaço. Entretanto, em geral, o falante não questiona o significado, nem mesmo percebe ser um caso de uso metafórico devido à facilidade de compreensão. Para Cohen (1992, p. 13), "Perceber o caráter metafórico de uma expressão é, muitas vezes, fácil; exige apenas o pressuposto de que o falante não está apenas falando de forma absurda ou dizendo falsidades.". Segundo o autor, a compreensão de metáforas

estabeleceria uma intimidade entre o criador (falante) e o apreciador (ouvinte), como em um jogo e "quanto mais difícil for para detectar, mais fácil será decifrá-la". (COHEN, 1992, p. 14).

No exemplo já citado, "Aquela mulher é uma gata!", há a aproximação entre mulher, que faz parte da espécie humana; e gata, pertencente à espécie dos felinos. A comparação não possui nenhum sentido relativo às características do animal como pelos, cauda, o fato de ser quadrúpede etc. O termo "gata", pertencente à linguagem informal, utilizado como caracterizador de "mulher", possui sentido de "bonita", ou seja, houve uma mudança do sentido literal para o figurado. Se compreendido literalmente, haveria uma incoerência, visto que um ser vivo não poderia ser humano e felino concomitantemente em um mundo real. O falante que acaso desconhecesse o termo por não ter acesso à cultura em que essa variante está inserida provavelmente encontraria problemas para compreender o enunciado. Portanto, aplicando a afirmação de Cohen, há uma relação de intimidade linguística entre os participantes do diálogo para que o termo seja perfeitamente compreendido.

As visões tradicionais sobre a metáfora tratam-na, assim, como uma transposição com finalidade estética utilizada para ornamentar a linguagem. Encontra-se neste grupo a definição aristotélica de metáfora, que é uma visão *lato sensu*. Segundo Sardinha (2007, p. 20), Aristóteles "apresenta quatro tipos de metáfora: do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, da espécie para a espécie e de analogia". De acordo com Filipak (1983, p. 25), "Aristóteles compendia toda sorte de figuras de transferência de significado, isto é, as duas sinédoques, a metonímia e a metáfora analógica". A correspondência então seria: a) de gênero para a espécie: sinédoque particularizante, parte pelo todo. Exemplos: vela por barco, teto por casa; b) espécie para gênero: sinédoque generalizante, da parte ao todo. Exemplo: tomar mortais por homens; c) espécie para espécie: metonímia, passagem de um nome para outro. Exemplo: Beber um copo de vinho. d) analogia: a metáfora *stricto sensu* ou metáfora analógica, substituição de um nome para outro. Exemplo: A tarde é a velhice do dia.

Ainda para Filipak (1983, p. 26), "Nas sinédoques temos subordinação, na metonímia temos coordenação, na metáfora proporção ou igualdade de relações". Lakoff e Johnson, que defendem a visão de metáfora como sendo cognitiva, consideram as duas sinédoques como uma só e pertencentes à metonímia. "Estamos incluindo como um caso especial de metonímia o que retóricos tradicionais chamaram

de sinédoque, em que a parte representa o todo [...] (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 92)". Ainda para esses autores,

Metáfora e metonímia são processos de natureza diferente. A metáfora é principalmente o modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 92–93).

De acordo com Sardinha (2007, p. 21), "Ao longo dos anos, a categoria de metáfora inicial de Aristóteles foi sendo desmembrada e refinada em muitas 'figuras de linguagem' [...] podendo chegar a um repertório de 184 figuras[...]" . Entretanto, mesmo com as várias teorias, a diferenciação entre metáfora e metonímia se manteve.

O quadro a seguir foi montado a partir das diferenças apresentadas entre metáfora e metonímia apontadas por Sardinha (2007, p. 22–25) e Filipak (1983, p. 178–181).

Quadro 1 – Comparação entre metáfora e metonímia

Metáfora	Metonímia
Realiza-se por meio de uma relação de similaridade.	Realiza-se por meio de uma relação de contiguidade.
É uma comparação entre dois domínios diferentes.	É uma comparação em apenas um domínio. Podemos entender um domínio como uma área de conhecimento ou experiência humana.
Transferência de realidade de um campo semântico para outro.	Trabalha sempre o mesmo campo semântico. Por exemplo, vela por barco.
Relações subjetivas, psíquicas.	Opera sempre entre realidades físicas, objetivas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Devido à extensão do assunto e visando ao enfoque sobre a metáfora, optou-se por fazer um recorte e não desenvolver mais amplamente a pesquisa sobre metonímia.

Marcuschi (2000, p. 80) destaca a importância dos estudos de Richards, que considera a metáfora tão presente que a cada três frases haveria uma pelo menos metáfora. Até mesmo na linguagem científica seria difícil evitar seu uso. De acordo

com Sardinha (2007, p. 27), Richards criou importantes termos utilizados na descrição da metáfora em várias teorias posteriores

- Tópico: é a porção não–metafórica de uma expressão metafórica. [...]
- Veículo: é a porção metafórica de uma expressão metafórica. [...]
- Base: é a relação entre Tópico e Veículo. [...]
- Tensão: refere-se à incompatibilidade entre Tópico e Veículo quando interpretados literalmente. [...] (SARDINHA, 2007, p. 27).

Sardinha (2007, p. 27) em nota de rodapé esclarece o uso de letra inicial maiúscula nos termos "Tópico", "Veículo", "Base" e "Tensão" é baseado na convenção de Lynne Cammeron (2003).

Retomando o exemplo dado no início desta seção – "Aquele mulher é uma gata!" –, de acordo com a teoria de Richards, o Tópico seria "mulher"; o Veículo seria "gata"; a Base seria bonita, a beleza; e a Tensão seria a incoerência existente no sentido literal do enunciado, que só se desfaz quando interpretado em sentido metafórico.

Continuando a revisão de literatura apresentada por Sardinha (2007), o autor mencionará Black como outro nome importante para os estudos tradicionais sobre metáfora. Conforme Sardinha (2007, p. 28), Black "desenvolveu três visões teóricas conhecidas como teoria da substituição, teoria da comparação e teoria da interação".

A teoria da substituição parte da visão aristotélica e defende que uma metáfora substitui um termo literal. Logo, a partir dessa visão, o termo "gata", no enunciado exemplificado, poderia ser substituído por "bonita", "bela" ou outro adjetivo de mesmo valor. O motivo de seu uso seria, então, o de ornamentar a linguagem, já que não haveria um ganho de sentido.

A teoria da comparação, por outro lado, alega que há uma comparação implícita na metáfora. Para Sardinha (2007, p. 29), "O entendimento da metáfora se daria por meio da busca de similaridades entre os termos comparados". As características semelhantes deveriam ser escolhidas para que houvesse sentido no uso metafórico.

A teoria da interação foi criada por Black a partir do aprofundamento das noções de Richards. Nessa teoria, a metáfora seria um novo sentido criado a partir da interação entre Tópico e Veículo. Na metáfora "Julieta é o sol", não existiriam similaridades preexistentes, portanto seria preciso criar essa similaridade entre o tópico "Julieta" e o Veículo "sol". Ocorreria, então, um processo de interação em que

Tópico e Veículo receberiam propriedades um do outro. Mentalmente um sistema de relações seria criado para dar conta dessa metáfora (SARDINHA, 2007, p. 30–31).

Metaphor We Live By, traduzida em língua portuguesa como *Metáforas da Vida Cotidiana*, é a obra de Lakoff e Johnson que nos anos 80 traz um novo caminho para os estudos da metáfora. Denominada Teoria da Metáfora Conceptual, rompe conceitos tradicionais que consideravam a metáfora apenas retórica. Posteriormente essa teoria é reformulada (LAKOFF; JOHNSON, 2002; FELTES; PELOSI; LIMA, 2014).

Lakoff e Johnson partem das ideias de Reddy (1979), que em ensaio com título traduzido como *Metáfora do Canal* ou *Metáfora do Conduto*, investigava em enunciados problemas de comunicação entre falantes da língua inglesa. Ele acreditava que com uma melhor comunicação menos conflitos ocorreriam. A comunicação seria uma transmissão e o canal ou conduto, a linguagem. Nessa abordagem o conhecimento seria externo, portanto, adquirido e transmitido. As expressões linguísticas funcionariam como recipientes onde os objetos, ou seja, os significados, seriam depositados. O contexto também não seria considerado. De acordo com a Metáfora do Canal, uma linguagem que não utilizasse metáforas seria artificial ou até inviável, já que necessitaria de análise prévia. Lakoff e Johnson, embora atribuam relevância aos estudos de Reddy, não concordam com a visão generalizante de recipientes e objetos (ORGADO, 2008; ZANOTTO et al., 2002).

De acordo com Sardinha (2007, p. 30–32), "Uma metáfora conceptual é assim chamada porque conceitualiza alguma coisa". Para Lakoff e Johnson, a metáfora vai muito além das palavras, ela está ligada ao pensamento e às ações, por isso ela é cognitiva e, conseqüentemente, abstrata. De acordo com a teoria desses autores, conceitos metafóricos comandam as atividades cotidianas e estruturam a percepção e os comportamentos diante do mundo e das pessoas, ainda que de modo inconsciente. Essa teoria alicerça os estudos de Grady (1997), que considera as metáforas primárias como anteriores à linguagem, foco desta pesquisa e tratada posteriormente nesta dissertação, dada sua relação com aspectos cognitivos que podem ou não – é o que esta pesquisa pretende investigar – mostrar-se diferentes no público com TEA.

A visão de Lakoff e Johnson amplia a concepção de metáfora, antes vista apenas como restrita à linguagem. Segundo os autores,

a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Assim, a forma como cada pessoa pensa e age diante de determinadas situações é baseada em conceitos metafóricos que podem ser também influenciados pela cultura. Segundo essa teoria, não haveria uma verdade absoluta, pois, de acordo com Sardinha (2007, p. 32), "as metáforas são culturais, resultantes de mapeamentos relevantes para certas civilizações ou ideologias". O autor sinaliza que, por exemplo, a metáfora TEMPO É DINHEIRO², só estrutura os pensamentos daqueles que fazem parte de uma cultura ocidental, capitalista. Em culturas como a dos aborígenes não haveria qualquer influência dessa metáfora. (SARDINHA, 2007, p. 32). Vale destacar, em relação a esse tópico, que Grady (1997), ao apresentar a proposta de metáforas primárias – abordadas mais à frente – como caracteristicamente não influenciáveis pela cultura, exige a reformulação da versão da teoria inicialmente proposta pelos autores.

Embora as metáforas conceptuais não funcionem individualmente, sendo improvável sua criação artificial por um falante comum, a mídia, segundo Sardinha (2007, p. 34), pode ter esse poder de criação. "[...] a mídia pode criar metáforas, como "a vida é uma caixa de chocolates", dita no filme Forrest Gump, que hoje em dia faz sentido como metáfora conceptual e como expressão metafórica para aqueles que conhecem o filme". A estratégia de criação de metáforas também é utilizada na propaganda, como forma de convencer o consumidor e pode ser baseada em mentiras ou, como define Sardinha (2007, p. 36), "os mapeamentos podem ser ilícitos". O autor cita as antigas propagandas de cigarro, em que jovens apareciam praticando esportes radicais e fumando, criando assim a metáfora FUMAR É SAUDÁVEL, que hoje é sabidamente falsa.

Um exemplo de metáfora conceptual dado por Johnson e Lakoff é DISCUSSÃO É GUERRA. As palavras associadas à metáfora conceptual em questão são *defesa, ataque, destruir, ganhar, perder, estratégia* etc. Mas não somente os termos são relativos à guerra, todo o comportamento diante de uma discussão é moldado de acordo com essa metáfora. Assim, o outro com quem se discute é visto como um oponente de uma batalha que não é física, mas verbal. Segundo os autores,

² As metáforas conceptuais, por convenção, são grafadas em caixa alta (SARDINHA, 2007, p. 30).

Discussões e guerras são coisas completamente diferentes – discurso verbal e conflito armado – e as ações correspondentes são igualmente diferentes. Mas DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48).

De acordo com Sardinha (2007, p. 32), "Nessa teoria, metáfora é sinônimo de metáfora conceptual. Se quisermos nos referir às metáforas que foram produzidas (ditas ou escritas), precisamos explicitar isso usando o termo 'expressão metafórica'. Portanto, a metáfora é abstrata. A realização concreta de uma metáfora, então, ocorre por meio de expressões metafóricas. A metáfora dada, DISCUSSÃO É GUERRA, é inconsciente, e dificilmente o falante possui a noção de sua existência. Já os termos citados para fazer referência a essa metáfora e citados anteriormente são amplamente utilizados.

Para os autores, itens lexicais fraseológicos, fórmulas do discurso ou expressões idiomáticas são comuns à língua, funcionam como se fossem palavras únicas e não são percebidas como metáforas, embora "a maneira de falar, de conceber e até mesmo de experienciar a situação seja estruturada metaforicamente", (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 119). Assim, elas são expressões literais estruturadas por conceitos metafóricos. A metáfora dada como exemplo é A VIDA É UM JOGO DE AZAR. As expressões utilizadas de acordo com essa metáfora podem ser "ele é um vencedor/perdedor", "escondendo o jogo", "arriscar a sorte" etc. Entender isso pode ser crucial no trabalho com pessoas com autismo, especialmente na elaboração de propostas pedagógicas que auxiliem no processo interpretativo de expressões idiomáticas de uso frequente e possíveis variações.

Por seu uso costumeiro, são grandes as possibilidades de o falante não as compreender como possuidoras de sentido metafórico. Entretanto, para os autores, há diferença entre metáforas vivas e metáforas mortas. Ambas não são percebidas, mas enquanto a metáfora viva é aquela que o falante vivencia e por isso sua forma de agir e pensar são estruturadas de acordo com aquele conceito metafórico, a metáfora morta não é vivenciada, não interage com outras metáforas, não desempenha papel importante no sistema conceptual. "Exemplos como pé da montanha são idiossincráticos, não sistemáticos e isolados" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 124). Assim, pé da montanha não faz parte de um sistema estruturado de conceitos metafóricos, não influencia as ações e pensamentos do falante, é apenas um caso isolado.

Alguns conceitos importantes da metáfora conceptual são:

a) "expressão metafórica: expressão linguística que é uma manifestação de uma metáfora conceptual (SARDINHA, 2007, p. 31)". São as expressões utilizadas pelos falantes e que pertencem à metáfora conceptual, como "nosso casamento está indo bem", pertencente à metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM;

b) "domínio: área do conhecimento ou experiência humana" (SARDINHA, 2007, p. 31). Existem dois tipos, que são, de acordo com Costa Filho (2013, p. 11): 1 – domínio-fonte: concreto, de conteúdo sensorial, com esquema de imagem e geralmente representa o segundo elemento; 2 – domínio-alvo: abstrato, sem esquema de imagem, geralmente representa o primeiro elemento. No exemplo dado, viagem é o domínio-fonte, enquanto amor é o domínio-alvo;

c) "mapeamentos: são as relações feitas entre os domínios" (SARDINHA, 2007, p. 31). De acordo com Costa Filho (2013, p. 12–13), "Tipicamente, o mapeamento se dá unidirecionalmente, de um domínio conceitual mais concreto (domínio-fonte) em um domínio conceitual mais abstrato (domínio-alvo)". Alguns exemplos dados por Sardinha baseados na metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM são: viajantes, para amantes, marido e mulher; destino da viagem, referindo-se à relação feliz a dois; também são chamados de projeções;

d) "desdobramentos (*entailments*): inferências que podemos fazer a partir de uma metáfora conceptual" (SARDINHA, 2007, p. 31).

Segundo Feltes, Pelosi e Lima (2014, p. 95), parte desses conceitos como domínios, mapeamentos e projeções tem origem na Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier. As metáforas conceituais podem ser mais sutis ou evidentes nos discursos, entretanto sempre é necessária a interpretação dos mapeamentos. Esses mapeamentos possuem caráter inferencial (FELTES; PELOSI; LIMA, 2014). Segundo as autoras, na primeira versão da Teoria da Metáfora Conceitual, os modelos metafóricos são caracterizados da seguinte forma:

- (1°) Há um domínio conceitual A bem-estruturado (diretamente significativo) chamado domínio-fonte.
- (2°) Há um domínio conceitual B que carece de estruturação para efeitos de sua compreensão: o domínio-alvo.
- (3°) Há um mapeamento que liga o domínio-fonte ao domínio-alvo: projeção metafórica.
- (4°) A projeção metafórica de A para B é motivada naturalmente por uma correlação estrutural regular que associa A a B.

(5°) Os detalhes do mapeamento entre A e B são motivados pelos detalhes da correlação estrutural, sendo a relação especificada de A para B. (FELTES; PELOSI; LIMA, 2014, p. 95),

Lakoff e Johnson (2002, p. 235) ainda distinguem metáforas convencionais de metáforas imaginativas e criativas. Metáforas convencionais são aquelas "que estruturam o sistema conceptual ordinário de nossa cultura, o qual se reflete em nossa linguagem do dia-a-dia". A metáfora TEMPO É DINHEIRO, por exemplo, faz parte da cultura capitalista, e, assim, determina o modo como os falantes pertencentes a essa cultura pensam e agem. Grande parte dos trabalhadores, por exemplo, ganha de acordo com as horas trabalhadas. Serviços como estacionamento também cobram conforme o tempo de uso. Os exemplos são inúmeros. As metáforas imaginativas ou criativas são aquelas "capazes de dar nova compreensão de nossa experiência. Desse modo, elas podem dar sentido novo ao passado, às nossas atividades diárias, ao nosso saber e às nossas crenças" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 235).

Para os autores, tanto as metáforas convencionais quanto as criativas dão sentido às novas experiências e "têm implicações que podem incluir outras metáforas, bem como afirmações literais" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 236), entretanto, o que as diferencia é que as convencionais, como a denominação já aponta, são conhecidas entre os falantes, ainda que de modo inconsciente; e as criativas ou imaginativas estão fora do sistema conceptual e são criadas pelos falantes propositadamente. A metáfora criativa "O AMOR É UMA OBRA DE ARTE COLABORATIVA" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 235), pode ser perfeitamente compreendida, embora não seja parte de um sistema conceptual dos falantes, por exemplo. Para os autores, esse exemplo é convincente, elucidativo e adequado à cultura a que pertencem. A partir dessa metáfora, surgem implicações que podem ser metafóricas ou não. Entre essas implicações citadas pelos autores, há, segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 236): "O amor é uma experiência estética", metafórica; e "Amor implica responsabilidade partilhada", literal. Porém, a forma como essa metáfora é compreendida depende grande parte do meio ao que o falante pertence, já que, segundo os autores, os conceitos de trabalho e obra de arte variam tanto de acordo com a época e a cultura; quanto com as experiências já vivenciadas por esse falante. Por isso, ainda que em uma mesma cultura, há diferenças.

Especificamente nesta dissertação, defende-se a relevância do trabalho com as metáforas convencionais com o público-alvo da pesquisa, a fim de garantir que

eles compreendam minimamente o que costuma circular mais frequentemente em seu convívio social, ainda que o trabalho com metáforas criativas não seja descartado, exigindo um trabalho ainda mais sistemático de construção de sentido.

Para os autores, a importância das metáforas é tão grande, que elas conseguem criar novas realidades.

Muito das mudanças culturais surge da introdução de novos conceitos metafóricos e perda de antigos. [...] as mudanças em nosso sistema conceptual realmente alteram o que é real para nós e afetam a percepção do mundo, assim como as ações que realizamos em função dessa percepção. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 243).

Na primeira versão da Teoria da Metáfora Conceptual, os autores dividem as metáforas conceptuais em estruturais, orientacionais e ontológicas. A personificação está inserida nas metáforas ontológicas. Lakoff e Johnson (2002) afirmam que as metáforas criam similaridades, contrariando então a *teoria da comparação*, de Black. Os autores concordam, entretanto, que as metáforas podem ser baseadas em similaridades isoladas. Para eles, a criação de similaridades ocorre pelos seguintes motivos

1. As metáforas convencionais (orientacionais, ontológicas e estruturais) são frequentemente baseadas em correlações que percebemos em nossa experiência. [...]
2. As metáforas convencionais do tipo estrutural [...] podem ser baseadas em similaridades que se originam de metáforas orientacionais e ontológicas. [...]
3. As metáforas novas são principalmente estruturais. Elas podem criar similaridades do mesmo modo que as metáforas estruturais convencionais que são estruturais. [...]
4. As metáforas novas, em virtude de suas implicações, selecionam um domínio de experiências, iluminando-as, atenuando-as e escondendo-as. A metáfora caracteriza uma similaridade entre um domínio inteiro das experiências humanas iluminadas e alguns outros domínios de experiências. [...]
5. As similaridades podem ser similaridades em relação a uma metáfora. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 250–251).

Em relação à compreensão das metáforas, os autores acreditam que os procedimentos sejam quase os mesmos utilizados na compreensão de frases simples, ou seja, sem metáforas. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 276), "[...] a única diferença é que a projeção metafórica envolve duas espécies diferentes de coisas, enquanto a projeção não metafórica envolve apenas uma espécie".

As metáforas estruturais são aquelas em que "um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 59), como no exemplo DISCUSSÃO É GUERRA. No exemplo, "discussão" é um conceito abstrato estruturado metaforicamente a partir de "guerra", que é um conceito concreto. De acordo com Sardinha (2007, p. 34), as metáforas estruturais "são aquelas que resultam de mapeamentos complexos. [...] Essas são as prototípicas metáforas conceituais, aquelas que servem de exemplo". "Elas nos permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar outro conceito". (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 134).

Já as metáforas orientacionais estão relacionadas à orientação espacial, direção, e teriam uma base em nossa experiência física e cultural. "Essas orientações espaciais surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de eles funcionarem da maneira como funcionam no nosso ambiente físico" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 59). Os autores utilizam como ilustração, entre outros exemplos, as metáforas de espacialização FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA BAIXO, que são sistemas coerentes e não se tratam de casos aleatórios e isolados. Os exemplos possuem uma "Base física: Postura caída corresponde a tristeza e depressão, postura ereta corresponde a um estado emocional positivo". (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 60).

As metáforas ontológicas surgem a partir das experiências do homem com objetos físicos e são as "formas de se conceber eventos, atividades, emoções, ideias etc. como entidades e substâncias" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 76). "Eventos e ações são metaforicamente conceptualizados como objetos, atividades como substâncias, estados como recipientes" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 83). De acordo com Sardinha (2007, p. 35), "são aquelas que apenas concretizam algo abstrato, sem estabelecer os mapeamentos". Um dos exemplos utilizados é "A inflação está fazendo estragos nos preços das mercadorias e da gasolina" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 77). O termo *inflação* foi transformado em uma entidade, ou "coisa", para que seja entendido como a causa dos estragos.

As metáforas ontológicas podem servir para referir-se, quantificar, identificar aspectos ou causas, traçar objetivos, motivar ações etc. A personificação é um tipo de metáfora ontológica, talvez seja a mais perceptível e, segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 88), é "uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas, cada uma selecionando aspectos diferentes de uma pessoa ou modos diferentes de

considerá-la". A diferença entre metáfora ontológica e personificação é que a segunda é um tipo de metáfora ontológica, porém mais específica, em que o termo toma características humanas, como sendo uma pessoa. O exemplo dado pelos autores Lakoff e Johnson (2002, p. 87) é "A inflação está devorando nossos lucros".

Esses três tipos de metáforas (estruturais, orientacionais e ontológicas) são utilizadas cotidianamente pelos falantes de modo espontâneo, sem a percepção de que se trata de uma metáfora. De acordo com Feltes, Pelosi e Lima (2014, p. 96–97),

Essas metáforas conceituais, nessa versão da teoria, são chamadas, genericamente, metáforas literais, porque são, em grande parte, inconscientes, automáticas, convencionais e utilizadas sem esforço; são utilizadas cotidianamente, ao contrário das metáforas criativas ou literárias, que visam a criar efeitos inusitados. [...] A expressão 'metáfora literal' refere-se às metáforas comumente usadas na linguagem convencional. A contradição aparente ocorre porque na semântica e na lógica filosófica clássicas, *i.e.*, na nossa visão tradicional, a linguagem convencional é literal (FELTES; PELOSI; LIMA, 2014, p. 96–97).

Entretanto, a Teoria da Metáfora Conceptual apresentava lacunas, como sinaliza Grady (1997). Assim, o autor apresenta uma proposta de reformulação. Determinadas questões necessitavam de respostas como, por exemplo: por que algumas metáforas utilizam apenas parte do domínio? Por que algumas metáforas possuem uma base experiencial corpórea e outras não? Por que enquanto algumas compartilham estruturas e conteúdos, outras são contraditórias? Buscando, então, responder a essas questões, surge a tese de Grady (1997), ou Hipótese da Metáfora Primária, essencial à pesquisa apresentada nesta dissertação, que, segundo Feltes, Pelosi e Lima (2014, p. 99–100)

[...] rediscute a natureza da metáfora conceitual, destacando, de um lado, a geração de metáforas por correlações entre experiências corpóreas de níveis distintos – as primárias ou compostas de primárias – e, do outro, aquelas que envolvem outros mecanismos cognitivos, como as metáforas de imagem, de semelhança e de nível genérico (FELTES; PELOSI; LIMA, 2014, p. 99–100).

Costa Filho (2013, p. 13) atenta para o fato de que apesar do crescente número de textos sobre a Teoria da Metáfora Conceptual, muitos pesquisadores não citam as revisões dessa teoria.

percebemos que parte dos autores desconhece ou ignora as constantes revisões que a teoria sofreu ao longo dos seus 30 anos, pois muitos textos tratavam a metáfora focando apenas o trabalho de Lakoff e Johnson de 1980. Acreditamos que uma explicação para a predominância desta obra nas pesquisas está no fato de ela ter sido a

única obra traduzida para a língua portuguesa (COSTA FILHO, 2013, p. 13).

Grady (1997) concorda em parte com a Teoria da Metáfora Conceptual, indica os pontos que apoiam sua visão, mas aponta as lacunas dessa teoria. A primeira evidência com que o autor concorda é a questão da sistematicidade. Para Grady (1997, p. 7), as metáforas linguísticas não são usos lexicais isolados, mas sim partes de redes mais amplas de transferência metafórica. Um exemplo dado pelo autor é que qualquer termo usado convencionalmente no sentido de *visão*, pode ser usado para se referir aos domínios de *intelecção*: ver, cego, obscuro etc. As relações desses dois domínios são preservadas quando os conceitos são projetados um para o outro, assim como a estrutura inferencial também é preservada através de mapeamentos de metáforas. Além disso, as correspondências sistemáticas que muitas vezes representam as metáforas convencionais também promovem a compreensão em novos usos desses domínios. O exemplo dado pelo autor é a frase "*Você precisaria de um microscópio eletrônico para encontrar o ponto deste ensaio*"³. O sentido não é convencional, mas é perfeitamente compreensível como pouco conteúdo. A lacuna que Grady encontra na sistematicidade é que nem todas as partes de um domínio correspondem ao outro (GRADY, 1997, p. 7–8).

A evidência da direcionalidade é outra característica importante, já que a relação entre os domínios é assimétrica, portanto, a direção segue do domínio-fonte para o domínio-alvo e não pode ser invertida, ou causaria expressões sem sentido interpretável. Assim, o domínio de *visão* pode ser usado para fazer referência ao sentido de *intelecção*, mas a inversão, ou seja, o domínio de *intelecção* não pode ser usado ao domínio de *ver*. O autor exemplifica como não faria sentido uma pessoa que em um cinema está sentada atrás de outra que usa um grande chapéu. Não faria sentido dizer que não compreende a tela. Em relação a direcionalidade, o autor questiona por que as metáforas conceituais são unidirecionais e quais fatores determinam essa direcionalidade. (GRADY, 1997, p. 9).

O autor destaca que a metáfora é uma ferramenta comunicativa mundial e que as metáforas básicas não dependem de estratégias comunicativas, são naturais e até mesmo inevitáveis, "consequências da interação entre a nossa constituição

³ A tese de Grady não possui versão oficial traduzida para a língua portuguesa, portanto a tradução dos exemplos dados foi realizada pela pesquisadora.

física e cognitiva particular, e nossas experiências no mundo" (GRADY, 1997, p. 12)⁴. O autor também sinaliza que os gestos e imagens podem refletir os mesmos mapeamentos que as palavras, demonstrando que as metáforas estão além das palavras. Um exemplo disso é que quando uma pessoa faz um gesto apontando os dedos por cima dos ombros está sinalizando o passado.

Em relação à motivação, Grady questiona como são motivadas as metáforas, já que, como Lakoff e Johnson afirmam, uma metáfora não pode ser compreendida sem uma motivação. Na metáfora O AMOR É UMA VIAGEM, por exemplo, não é possível encontrar similaridades, portanto, não há uma resposta para a motivação dessa metáfora. Outro ponto de investigação de Grady (1997) é como as metáforas se relacionam e interagem entre si, sendo algumas mais básicas e outras mais complexas.

As Metáforas Correlacionais, que são as metáforas primárias e as metáforas compostas (ou complexas), seriam reelaborações das metáforas ontológicas, orientacionais e estruturais. Em sua primeira versão, a teoria da metáfora conceptual considerava que as metáforas eram construídas também a partir de elementos culturais. Assim, a metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO, por exemplo, só faria sentido e estruturaria pensamentos e ações em culturas capitalistas. Entretanto, nessa reformulação a partir dos estudos de Grady (1997), a teoria da metáfora primária é o resultado das percepções sensoriais humanas com o mundo, independente de língua e cultura. As metáforas primárias seriam de caráter universal, partiriam das experiências corpóreas e, de acordo com Feltes, Pelosi e Lima (2014, p. 101) "diretamente dependentes da interação dos seres humanos com seu ambiente e com a forma de seu corpo. São adquiridas de forma inconsciente a partir dessa interação com o mundo". Ou seja, a base das metáforas primárias seria toda a experiência sensorial que o homem vivencia.

Assim, a metáfora primária RUIM É ESCURO⁵ faria sentido em qualquer cultura, já que, por exemplo, um local escuro, sem visibilidade, causaria mais insegurança que um local claro com um bom campo de visão. Em outro exemplo, a metáfora primária DIFICULDADE É PESO, nossa experiência sensorial levaria a expressões como "hoje tive um dia muito pesado" significando que o dia foi difícil.

⁴ "[...] consequences of the interaction between our particular physical and cognitive make-up, and our experiences in the world".

⁵ A metáfora primária RUIM É ESCURO não possui nenhuma conotação relativa a questões raciais.

LAKOFF; JOHNSON, 2002; SIQUEIRA; LAMPRECHT, 2007; FELTES; PELOSI; LIMA, 2014).

Nessa visão de Grady, as metáforas primárias, por sua vez, "são como átomos que, agrupados, formam moléculas: as metáforas complexas. Nessa teoria, o domínio fonte tem base sensorial e seus esquemas de imagens mais genéricos, sendo universais a partir das suas experiências bio-socioculturais. Por sua vez, o domínio-alvo é mais abstrato e por isso não possui conteúdo de imagem, e possui menos ligações com fatores sensoriais e perceptivos". (FELTES; PELOSI; LIMA, 2014, p. 101).

Após a Teoria da Metáfora Conceptual, outras abordagens surgiram, como sinaliza Sardinha (2007, p. 37). Entre elas estão a metáfora sistemática, que também já recebeu nomes como *metáfora em uso e abordagem discursiva*, mas o autor não especifica por quais teóricos. Essa abordagem é oposta à da metáfora conceptual, ou seja, o foco da metáfora sistemática é a análise das expressões metafóricas e não as metáforas conceptuais. Enquanto a teoria da metáfora conceptual defende que as metáforas determinam a linguagem, o modo de pensar e agir dos falantes, a abordagem da metáfora sistemática afirma que somente a partir de uma ocorrência de metáforas linguísticas, ou seja, expressões metafóricas, pode-se afirmar a existência de uma metáfora mental. A visão dessa abordagem, portanto, aponta para a metáfora como um processo social.

Outra teoria sobre o tema é da metáfora gramatical. De acordo com Sardinha (2007, p. 45), metáfora gramatical "é um termo usado na linguística sistêmico-funcional em referência ao uso de um recurso gramatical para exprimir uma função que não lhe é intrínseca". O foco da metáfora gramatical é "a tensão (falta de correspondência) entre a função original de um recurso linguístico e seu emprego na fala ou escrita" (SARDINHA, 2007, p. 58). Segundo Sardinha (2007, p. 51), "para entendermos a metáfora gramatical é preciso entender um pouco de linguística sistêmico-funcional". Assim, sendo um assunto extenso, faz-se necessário um recorte e, portanto, a teoria da metáfora gramatical não será aprofundada nesta pesquisa.

A partir de todo o material pesquisado e exposto, entende-se que a metáfora acontece no pensamento e não apenas como artifício estético e retórico na linguagem. Assim, uma visão tradicional não poderia ser adotada para nortear esta pesquisa. Optou-se, assim, pela Teoria da Metáfora Conceptual, especificamente com foco na a metáfora primária defendida por Grady (1997).

Siqueira e Lamprecht (2007) realizaram um estudo denominado "As Metáforas Primárias na Aquisição da Linguagem: Um Estudo Interlinguístico". Nesse trabalho, as autoras fizeram a comparação da aquisição de metáforas primárias entre crianças falantes do português brasileiro e crianças falantes do inglês americano. As autoras acreditam que se uma criança compreende uma expressão metafórica, de algum modo acessa os mapeamentos subjacentes, mas, para que essa compreensão ocorra, é necessário que os domínios sejam familiares.

Elas buscavam similaridades e diferenças na compreensão de metáforas primárias entre os idiomas. Esse estudo serviu como base para a presente dissertação, na qual a comparação não será entre falantes de diferentes línguas, mas entre crianças e adolescentes neurotípicos e com TEA. A hipótese é a de que, ainda que o TEA afete a linguagem, a compreensão de metáforas primárias ocorra do mesmo modo que em crianças fora do espectro. Além disso, em casos de não compreensão da metáfora primária, que seja possível o ensino por meio de atividades que envolvam as percepções sensoriais.

3 METODOLOGIA

A metodologia empregada na pesquisa proposta é de cunho qualitativo, que de acordo com Bortoni–Ricardo (2015, p. 32), "se constrói com base no interpretativismo". Ainda segundo a autora, "A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI–RICARDO, 2015, p. 34). Por esse motivo, foram utilizados os protocolos verbais, que consistem na verbalização dos pensamentos. De acordo com Tomicht (2007),

em geral, nesse tipo de metodologia, os participantes da pesquisa são instruídos a interromper a leitura silenciosa ao final de um determinado trecho, estabelecido pelo pesquisador, dependendo do seu objetivo, e a relatar em voz alta todos os pensamentos que lhes ocorreram durante a leitura daquele trecho. Com base nos dados obtidos através da verbalização feita pelos participantes, o pesquisador faz inferências sobre os processos cognitivos subjacentes à compreensão do texto (TOMICHT, 2007, p. 46–47).

Embora a verbalização às vezes possa ser um pouco difícil para algumas crianças com TEA, optou-se pela utilização dos protocolos verbais porque assim os motivos que levaram a criança à escolha da resposta ficariam mais claros. Desse modo, pôde-se perceber como a interpretação foi realizada pela criança.

O curso de Mestrado Profissional em Letras requer uma proposta de intervenção pedagógica que contribua para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, a partir do estudo de Lamprecht e Siqueira (2007), em uma primeira etapa, um experimento semelhante foi elaborado e aplicado a partir de metáforas primárias em sujeitos com e sem autismo, a fim de verificar sua possibilidade de compreensão desses sentidos. Na segunda etapa, uma atividade envolvendo esse tipo de metáfora foi elaborada.

Optou-se por uma proposta de investigação que parte de um estudo de caso (feito a partir da convivência diária e familiar com o sujeito do referido estudo, filho da pesquisadora), que impulsionou, por sua vez, a proposta levada a pais e responsáveis, a uma clínica terapêutica e uma escola na qual há crianças e adolescentes pertencentes ao quadro escolhido: o TEA. O Estudo de caso, segundo Ventura (2007),

como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. (VENTURA, 2007, p. 384).

Assim sendo, a pesquisa proposta adota a linha dos postulados interpretativistas, considerando o contexto social, ou seja, as práticas sociais e os significados vigentes para o grupo em questão, sendo propostas as seguintes etapas:

- a) Pesquisa bibliográfica sobre o tema central e todas as subdivisões necessárias ao conhecimento mais amplo e profundo do assunto.
- b) Estudo de caso a partir de convivência familiar da pesquisadora.
- c) Elaboração de experimento baseado em Lamprecht e Siqueira (2007) que investigue as possibilidades de compreensão de metáforas primárias em alunos neurotípicos e com TEA.
- d) Definição dos sujeitos participantes do experimento.
- e) Entrevista com os responsáveis das crianças.
- f) Coleta de dados por meio de aplicação de atividades do experimento devidamente registradas em vídeos e áudios.
- g) Etapa de conversão das fontes documentais em dados.
- h) Análise dos dados obtidos.
- i) Resultados obtidos.

3.1 Estudo de caso

A seguir é relatado um episódio em que o uso do sentido metafórico foi utilizado espontaneamente por Pedro, meu filho. O diálogo ocorreu em situação cotidiana familiar, portanto, em ambiente não monitorado, sem intenção de pesquisa. Pedro atualmente está com 8 anos e foi diagnosticado aos 2 anos e meio, quando já apresentava muitas das características que se manifestam no quadro diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente não falava, apenas balbuciava sons sem sentido específico; não apontava para o que desejava; não brincava com funcionalidade; possuía comportamento rígido, ou seja, avesso às mudanças; resistia ao toque de outras pessoas; parecia não compreender o que familiares e outras pessoas diziam; não atendia quando chamado; apresentava seletividade alimentar; seu sono era inquieto; também apresentava muitas estereotipias vocais e motoras.

Apesar do quadro, parecia sociável e sempre sorria, até mesmo gargalhava.

Desde a descoberta do diagnóstico, é atendido por diversas terapias, totalizando sete sessões semanais: psicóloga, fonoaudióloga, equoterapia, terapia ocupacional, atendimento multidisciplinar em grupo e natação terapêutica. Além dos atendimentos profissionais, recebe estímulos durante as interações familiares. Estuda em turma regular, sem auxílio de mediação por não ter surgido necessidade e a escola não possui sala de recursos. Encontra-se no 3º ano de escolaridade, lê e realiza operações matemáticas simples, além de se apropriar de outros conceitos relativos às demais disciplinas estudadas. Ainda encontra dificuldades para compreender frases mais complexas e longas, assim como acompanhar a dinâmica de um diálogo. Seu desenvolvimento, segundo terapeutas que o acompanham, vem apresentando resultados excelentes.

O episódio ocorreu quando estávamos nos arrumando para passear. Eu o elogiei e a conversa começou a fluir:

- Tá bonitão, hein?
- É...
- E eu, tô bonita?
- Mamãe, você tá uma gata!

Percebendo o uso da metáfora, instiguei a continuidade da conversa, a fim de investigar se realmente ele sabia o que estava dizendo:

- E o que isso significa?
- ...
- O que você quis dizer com isso, que a "mamãe tá uma gata"?
- Que você tá uma gata, né?
- Tá... mas você quer dizer que eu tô feia?
- Não!
- Então que eu sou uma gata de rabo, pelo e que faz miau?
- Não, você é gata de bumbum.
- Então, eu tô o quê?
- Você tá bonita, né?

Ele parece utilizar uma metáfora ao dizer que estou uma *gata*. Ele sabe que não sou um felino e entende perfeitamente que *gata* é um termo utilizado para designar uma "mulher bonita". E como ocorreu o aprendizado do significado metafórico? Supõe-se que ouvindo o uso da palavra em vários contextos e percebendo que a palavra "gata" serve para designar tanto o animal quanto uma

mulher bonita, ou seja, o uso recorrente do termo proporcionou a apropriação de seu sentido. É bem verdade que uma possibilidade é a de Pedro ter interpretado o sentido de "gata" correspondendo a "bonita" como homônimo, de modo que haja em seu léxico duas entradas correspondentes ao termo em questão. Assim, não se trataria de uma interpretação metafórica em si. Outro episódio, porém, estimulou-me a investigar a questão. Ao passar por uma catraca com identificação de cartões liberados pela portaria do prédio, Pedro inseriu o cartão, mas não esperou a liberação do aparelho, o que fez travar a saída. Aconteceu o seguinte diálogo entre o menino e a mãe:

- Viu? Você não esperou e a roleta engoliu o cartão!
- Então ela engasgou!
- Engasgou por quê?
- Porque ela travou, né?

Logo após essa fala, pedi que ele repetisse o que havia dito em um vídeo para que pudesse registrar seu pensamento.

A palavra *engolir* é usada metaforicamente em sentido de reter cartões, dinheiro e outros objetos em máquinas. Em geral, o falante não pensa a respeito desse sentido partir de construções metafóricas que envolvem sensações e percepções corpóreas. Em momento algum o menino demonstrou não saber o que significava "engolir" naquele contexto. Pelo contrário, partindo do uso desse termo, concluiu sem dificuldades que o movimento de travar era semelhante ao de engasgar.

O episódio mostra um caso de metáfora associada a uma experiência sensorial, corpórea, tal qual o que caracteriza as metáforas primárias objeto da pesquisa proposta, o que aponta para a possível confirmação da hipótese a ser investigada de que crianças com TEA interpretam as metáforas primárias tais como as crianças neurotípicas.

3.2 Sujeitos participantes

Inicialmente os sujeitos de pesquisa dividiam-se em três grupos: a) um grupo principal formado por sujeitos com autismo diagnosticado; b) um grupo de sujeitos em fase de investigação do autismo; c) um grupo controle, formado por sujeitos neurotípicos, ou seja, sem autismo. Ao longo desta pesquisa, houve uma reorganização dos grupos em virtude de dois sujeitos em fase de investigação

receberem diagnóstico positivo para autismo e um outro negativo. Portanto, tornaram-se dois grupos: a) principal, formado por sujeitos com autismo; b) controle, formado por sujeitos neurotípicos, ou sem autismo. A partir dessa reorganização, no grupo principal, encontram-se oito sujeitos com idades entre 5 e 10 anos que se enquadram no Transtorno do Espectro Autista, tendo comprovação por laudo/parecer dado por médico, sendo inseridos em turmas regulares de ensino. Houve dois sujeitos participantes descartados por questões de idade e nível de escolaridade, que destoavam dos demais. O rapaz, com 27 anos e Ensino Médio completo, foi o primeiro a participar do experimento, quando ainda não havia um grupo fechado de participantes. O segundo caso foi um sujeito de 16 anos, descartado para que ambos os grupos tivessem o mesmo número de participantes, buscando a equalização de percentuais. Sua escolha ocorreu devido a idade destoar dos demais participantes. Buscou-se controlar minimamente a presença de comorbidades para a análise dos resultados, especialmente as associadas a déficit cognitivo. Assim, sujeitos que apresentassem comorbidades diagnosticadas que pudessem interferir nos resultados não foram avaliados, já que necessitariam de outras estratégias. No grupo controle, encontram-se seis sujeitos neurotípicos, todos estudantes da Escola Municipal Madre Benedita matriculados no 6º ano de escolaridade, com idades entre 11 e 12 anos. O grupo foi escolhido por já ser formado por alunos da pesquisadora. A escola é situada no bairro de Guadalupe, subúrbio do Rio de Janeiro. A maior parte do grupo discente é formada por alunos da comunidade do Muquição e também realiza atividades extracurriculares no Instituto Bola pra Frente, organização não governamental situada na localidade. Houve variação social entre os grupos devido à dificuldade de encontrar alunos com autismo com idade, ano de escolaridade e matriculados em escola pública equivalentes ao grupo controle. Ampliou-se, assim, o perfil de alunos com autismo para qualquer idade, desde que matriculados em turmas regulares do Ensino Fundamental.

Foram realizadas nove aplicações do experimento no grupo de pesquisa, entretanto duas foram descartadas. Além dessas, não houve sucesso na aplicação com outros três sujeitos. O detalhamento de tais casos encontra-se na seção que relata as intercorrências do processo.

Cabe considerar que, embora laudos possam ser coincidentes quanto ao grau de autismo (leve, moderado ou severo), a ciência já reconhece que duas pessoas com autismo nunca são idênticas em seu perfil e quanto aos traços que as caracterizam.

É preciso, ainda, considerar a presença de comorbidades, ainda que mínimas, que possam afetar o desempenho de cada sujeito em atividades como a proposta.

Por fim, não foram feitos testes na presente pesquisa para aferir a idade cognitiva dos participantes, sejam eles do grupo principal, sejam do grupo controle, pois tais testes devem ser realizados por psicólogos. Além disso, dada a simplicidade da aplicação por meio de apontamento de figuras e explicação para a escolha, a idade cognitiva foi desconsiderada como variante a ser controlada.

Abaixo as características dos sujeitos do grupo de pesquisa participantes do experimento de acordo com entrevista junto aos responsáveis.

Quadro 2 – Sujeito 1 do grupo de pesquisa

Nome	G.M.G.
Idade	5
Sexo	Masculino
Tipo de autismo	Leve
Verbal ou não verbal	Verbal
Comorbidades	Não apresenta
Outras informações	Diagnosticado aos 2 anos e logo iniciou as terapias. Frequenta o jardim 3, em classe regular sem o apoio de mediadora ou sala de recursos porque a escola não oferece. É atendido por fonoaudióloga, psicopedagoga, e equipe multidisciplinar. É bastante curioso e sociável.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Sujeito 2 do grupo de pesquisa

Nome	M.S.A.J.
Idade	9
Sexo	Masculino
Tipo de autismo	Leve/asperger
Verbal ou não verbal	Verbal
Comorbidades	Sim, TDAH com maior dificuldade em relação à atenção.
Outras informações	Diagnosticado aos 2 anos e 6 meses, frequenta o 3º ano em classe regular, sem atendimento de mediação ou sala de recursos. Atualmente realiza um total de sete atendimentos terapêuticos com fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicopedagoga, hidroterapeutas, psicóloga, psicomotricista e arteterapeuta, além de praticar judô.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 – Sujeito 3 do grupo de pesquisa

Nome	J.M.S.O.
Idade	10
Sexo	Masculino
Tipo de autismo	Leve/asperger
Verbal ou não verbal	Verbal
Comorbidades	Sim, déficit de atenção.
Outras informações	Diagnosticado aos 5 anos, frequenta o 6º ano em classe regular, sem atendimento de mediação ou sala de recursos. Atualmente realiza apenas terapia semanal com fonoaudióloga em clínica particular, mas já foi atendido por terapeuta ocupacional, psicóloga, psicopedagoga e participou de oficina integrada de interação social.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Sujeito 4 do grupo de pesquisa

Nome	P.A.F.O.
Idade	8
Sexo	Masculino
Tipo de autismo	Leve
Verbal ou não verbal	Verbal
Comorbidades	Não possui diagnóstico, mas apresenta características de déficit de
Outras informações	Diagnosticado aos 2 anos e meio, começou a falar somente aos 4. Realiza diversas terapias com profissionais da psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, equoterapia, natação terapêutica e atendimento multidisciplinar no Capsi. Desde então sua comunicação e interação social evoluíram bastante. Cursa o 3º ano do Ensino Fundamental em classe regular sem sala de recursos ou auxílio de mediação porque a escola não oferece esse tipo de apoio. Lê bem, mas ainda possui dificuldades na área da compreensão. Perde a atenção com facilidade. É curioso e gosta de saber quais os significados das palavras.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Sujeito 5 do grupo de pesquisa

Nome	G.G.R.
Idade	6
Sexo	Masculino
Tipo de autismo	Leve
Verbal ou não verbal	Verbal
Comorbidades	TDA-H e atenção dividida
Outras informações	Início de investigação do TEA aos 2 anos. Testes feitos por neuropsicóloga e psicopedagoga apontam déficit de atenção, atenção dividida, comportamento hiperativo e inflexibilidade de comportamento com significativa alteração de humor e irritabilidade. Atualmente faz terapia cognitivo-comportamental.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 7 – Sujeito 6 do grupo de pesquisa

Nome	G.L.C.
Idade	9
Sexo	Masculino
Tipo de autismo	Moderado
Verbal ou não verbal	Verbal
Comorbidades	Não
Outras informações	Foi diagnosticado aos 8 anos, mas participa de sessões de Terapia Cognitivo Comportamental desde 5 anos. Frequenta o 4º ano de escolaridade em sala de aula regular de escola particular sem auxílio de sala de recursos ou mediação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Não foi possível reunir um grupo com uma faixa etária mais homogênea por se tratarem de sujeitos com algumas variantes impeditivas como encontrar um número maior com idades alinhadas, que quisessem participar da pesquisa e tivessem disponibilidade de tempo. Embora haja variação de idade entre os sujeitos do grupo de pesquisa, não houve diferenças significativas durante as aplicações.

3.3 A intervenção

Esta dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que aponte um caminho possível para a realização de atividades envolvendo metáforas primárias que possam ser trabalhadas com toda a turma, incluindo-se os que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista. Acredita-se que assim, com todos realizando as mesmas tarefas sem diferenciação de atividades entre os alunos, a inclusão realmente ocorre. Entretanto, é importante salientar que as pesquisas envolvendo metáforas e crianças do TEA são incipientes. Além disso, dados os prejuízos que o transtorno causa aos sujeitos, o trabalho para a compreensão de metáforas por esse grupo deve ser de longo prazo e constante. Assim, este trabalho difere da maioria dos comumente apresentados no Profletras porque seu resultado não poderia ser apresentado em uma sequência didática com poucas aulas.

A percepção de sentidos metafóricos presentes tanto na oralidade quanto nos diversos gêneros escritos é de extrema importância para o entendimento geral do discurso visto que sem compreensão, a comunicação não se efetiva. Como abordado no referencial teórico, diversos são os trabalhos que citam a dificuldade de pessoas

com autismo em interpretar metáforas. A convivência com crianças inseridas no espectro autista e o conhecimento de diferentes tipos de metáforas e sua natureza, entretanto, levou a pesquisadora a investigar em que nível se dá, de fato, essa dificuldade em crianças com TEA. Assim, elaborou-se em uma primeira etapa um breve experimento de investigação com o propósito de testar a compreensão de metáforas primárias por sujeitos com TEA.

Inicialmente pensou-se em uma sequência didática mais extensa em tempo e número de encontros, entretanto, algumas questões relativas aos sujeitos com TEA tornaram tal proposta inviável. Em primeiro lugar, para uma sequência didática mais longa e complexa, a criança ou adolescente necessitaria de um tempo maior de adaptação com a pesquisadora. Isso comprometeria as sessões terapêuticas, que em geral duram entre 30 e 40 minutos e são pagas. Para que os encontros ocorressem em momentos diversos aos das terapias, demandariam tempo livre, o que é algo escasso nos casos de pais e crianças com autismo que precisam conciliar escola e diversas terapias, além de atendimentos médicos. Enfim, dada a complexidade de uma proposta a ser aplicada, a presente dissertação mostra-se relevante nos dados obtidos quanto à interpretação investigada no experimento e propõe-se a apontar propostas a serem amadurecidas para intervenção contínua com o público-alvo.

3.4 Recorte do tópico de estudo

A pesquisa foi realizada a partir do recorte de metáforas primárias convencionais, que são naturalmente interpretadas pelos falantes em geral.

3.4.1 O experimento

O experimento foi desenvolvido pela pesquisadora e sua orientadora, com base na adaptação do experimento de Siqueira e Lamprecht (2007), para verificar se a compreensão das metáforas primárias convencionais ocorre por crianças e adolescentes com autismo da mesma forma que as pesquisas indicam ocorrer com sujeitos neurotípicos, a fim de pensar ações didáticas para o trabalho em sala de aula.

Sendo assim, pensou-se na configuração da pesquisa envolvendo o grupo principal – com sujeitos dentro do espectro autista – e o grupo controle – com sujeitos neurotípicos. Um terceiro grupo também fez parte da pesquisa. Este último formado

por três crianças em fase de investigação. Ao longo deste estudo foi desfeito e seus participantes enquadrados por definição do diagnóstico. Duas crianças receberam o diagnóstico positivo para TEA e passaram a compor o grupo devido. Uma terceira teve a hipótese descartada e também seus resultados, não sendo enquadrada em grupo algum.

A atividade consistiu no emparelhamento de perguntas e figuras. Foram colocadas em frente ao sujeito, na mesa, três figuras, uma ao lado da outra. Acima das figuras, na mesa, foi colocada uma pergunta, lida pelo experimentador, que em seguida pedia para que o sujeito apontasse qual figura respondia melhor à pergunta.

A ordem das figuras variava a cada pergunta, uma vez que sua posição fixa poderia influenciar a resposta dos sujeitos. As figuras foram desenhadas por um ilustrador especialmente para esta finalidade e em geral seguiram um padrão de tamanho, linhas, expressões etc., como pode ser constatado em anexo.

Ao iniciar a sessão, o experimentador explicava a cada sujeito que ia fazer sete perguntas para as quais haveria três opções de respostas a serem dadas, o que deveria ser feito por apontamento, assim:

"Vou colocar uma pergunta na mesa e vou ler essa pergunta para você. Depois vou colocar três figuras e você vai apontar qual delas responde à pergunta feita. Podemos começar?"

Após o emparelhamento, o experimentador perguntava ao aluno verbal qual o motivo de sua escolha, assim: *"Por que você escolheu esta figura?"*

Foram desenvolvidas sete perguntas para emparelhamento, com base em sete metáforas primárias definidas por Grady (1997). A tabela a seguir apresenta a maneira como foi concebido o experimento:

Quadro 8 – Metáforas primárias do experimento

Metáfora primária	Pergunta que o aluno deve responder	Figuras a serem emparelhadas com a pergunta do cartão por apontamento
BOM É CLARO	Qual é melhor?	F1: Nuvem clara. F2: Nuvem acinzentada. F3: Nuvem escura.
DIFICULDADE É PESO	Qual é mais difícil?	F1: Boneco carregando algo leve. F2: Boneco carregando peso (pernas curvas). F3: Boneco sem carregar nada.
ACEITAR É ENGOLIR	Em qual figura ela aceitou a comida?	F1: Boneca olhando o alimento no prato. F2: Boneca segurando uma colher com alimento. F3: Boneca comendo.

Metáfora primária	Pergunta que o aluno deve responder	Figuras a serem emparelhadas com a pergunta do cartão por apontamento
FELICIDADE É PRA CIMA	Em qual figura ele está mais feliz?	F1: Boneco dando um pulo. F2: Boneco abaixado. F3: Boneco em pé, parado.
INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE	Em qual figura eles se gostam mais?	F1: Dois bonecos meio afastados. F2: Dois bonecos bem afastados. F3: Dois bonecos bem próximos.
IMPORTÂNCIA É TAMANHO	Qual é a mais importante?	F1: Uma bala pequena. F2: Uma bala média. F3: Uma bala grande.
SIMPATIA/COMPAIXÃO É SUAVIDADE	Qual é a mais simpática?	F1: Boneca com vestido de material sensorial agradável (veludo/camurça). F2: Boneca com vestido de material sensorial desagradável (lixa). F3: Boneca com vestido sem nenhuma textura.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas esperadas baseadas em algumas metáforas primárias de Grady (1997, p. 281–299) seriam:

MP1 – BOM É CLARO

Resposta esperada: F1– Nuvem clara

Motivação: a relação entre claridade e segurança / escuridão e perigo.

Exemplo: Houve um pressentimento sombrio.

MP2 – DIFICULDADE É PESO

Resposta esperada: F2 – Boneco carregando peso (pernas curvas).

Motivação: a relação entre o peso e o desconforto ao carregá-lo.

Exemplo: Essa é uma situação muito pesada de lidar.

MP3 – ACEITAR É ENGOLIR

Resposta esperada: F3 – Boneca comendo.

Motivação: a relação entre o ato físico de engolir e a falta de resistência ao objeto.

Exemplo: A decisão foi difícil de engolir.

MP4 – FELICIDADE É PARA CIMA

Resposta esperada: F1 – Boneco dando um pulo.

Motivação: estar feliz e manter-se ereto ou em postura mais alta.

Exemplo: Meu ânimo subiu quando soube dos resultados.

MP5 – INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

Resposta esperada: F3 – Dois bonecos bem próximos.

Motivação: a relação entre ser emocionalmente íntimo de uma pessoa e estar próximo fisicamente dela.

Exemplo: Meu irmão e eu somos muito próximos.

MP6 – IMPORTÂNCIA É TAMANHO

Resposta esperada: F3 – Uma bala grande.

Motivação: a relação entre tamanho de objetos e valor, ameaça, dificuldade etc. quando interagimos com eles.

Exemplo: Amanhã é um grande dia para esta organização.

MP7 – SIMPATIA/COMPAIXÃO É SUAVIDADE

Resposta esperada: E1: Boneca com vestido de material sensorial agradável (veludo/camurça).

Motivação: relação entre ser simpático e ser passível de persuasão.

Exemplo: Ela é uma pessoa muito suave.

Aos sujeitos com TEA verbais, aos sujeitos neurotípicos do grupo controle e aos sujeitos em fase de investigação do TEA, logo após apontarem a figura que escolheram para responder à pergunta disposta na mesa, o experimentador perguntava: "Por que você escolheu esta figura?", cuidando para não conduzir a resposta e anuir qualquer verbalização, a fim de não gerar ansiedade nos sujeitos participantes, concluindo com "Muito bem! Vamos para a próxima?"

3.4.2 Condições de aplicação do experimento

O experimento foi aplicado em um único encontro, considerando-se o perfil dos sujeitos do grupo principal de pesquisa, obedecendo a alguns critérios: ambiente já conhecido sem estímulos auditivos, visuais ou quaisquer outros que interferissem na atenção do aluno. Na aplicação dos alunos neurotípicos, optou-se pela sala de leitura, por ser vazia, ainda que fosse possível ouvir sons vindos do exterior da sala,

pois a rotina da escola não foi alterada. No entanto, não houve prejuízos na aplicação porque os alunos não possuem déficit de atenção. A aplicação foi individual e devidamente registrada em vídeo, com a ciência do participante. Algumas aplicações foram realizadas em uma clínica terapêutica onde os sujeitos já são atendidos, mediante presença da fonoaudióloga para evitar ansiedade ou estranhamento. Outras aplicações foram feitas por mães devidamente orientadas, dada a simplicidade da construção do experimento. As aplicações de alunos sem autismo ocorreram individualmente e na sala de leitura com o intuito de haver o mínimo de estímulos que interferissem na atenção desses alunos.

Não houve controle do tempo de duração do experimento, em respeito às inúmeras variantes que podem ocorrer em eventos envolvendo o perfil de sujeitos escolhido para a investigação, mas a média ficou em torno de 5 minutos, seja com os sujeitos do grupo principal, seja com os do grupo controle.

Como costuma ocorrer em pesquisas linguísticas, os sujeitos não sabiam exatamente em que aspecto estavam sendo avaliados, participando da pesquisa em tom informal e descontraído de conversa. Eles também não recebiam *feedback* de seus erros e acertos, o que era anteriormente acordado com eles, a fim de não gerar ansiedade, traço comum entre os sujeitos do grupo principal da pesquisa.

4 RESULTADOS DO EXPERIMENTO

Este capítulo apresenta os resultados do experimento. Foram elaboradas duas diferentes tabelas, uma para cada grupo, contendo as respostas dadas, total de acertos e percentual representativo. Posteriormente as respostas referentes a cada metáfora primária foram analisadas.

Embora o foco principal do experimento tenha sido a análise qualitativa, as tabelas comparativas de acertos são relevantes para uma melhor visão geral sobre os resultados. Já a partir dos protocolos verbais, foi possível identificar o que motivou a resposta inesperada.

Tabela 2: Respostas de crianças e adolescentes neurotípicos

Aluno	Idade	MP1 (F1)	MP2 (F2)	MP3 (F3)	MP4 (F1)	MP5 (F3)	MP6 (F3)	MP7 (F1)	Total de respostas de acordo com o esperado pelos sujeitos avaliados	
A.M.S.	11	F1	F2	F3	F1	F3	F1	F3	5	71,40%
I.R.S.C.	11	F1	F2	F2	F2	F3	F1	F1	4	57,12%
J.S.	11	F1	F2	F3	F2	F3	F3	F3	5	71,40%
N.B.L.C.	12	F1	F2	F2	F3	F3	F1	F1	4	57,12%
L.S.L.	12	F3	F3	F2	F3	F3	F3	F2	2	28,57%
K.V.N.S.	11	F3	F2	F3	F2	F3	F3	F1	5	71,40%
Total de acertos por MP		4	5	3	1	6	3	3		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A comparação do percentual de respostas do grupo de neurotípicos mostra que apenas um sujeito ficou abaixo da média dos demais. A média de acertos incluindo esse aluno é de 4,16 acertos ou 59,5%. Caso os dados referentes ao aluno que apresenta resultado destoante dos demais do grupo sejam desconsiderados, a média de acertos sobe para 4,6 ou 66%. O aluno L.S.L apresenta comportamento compatível com os demais da classe, é sociável, interage bem com colegas e

professores. Apresenta alguns problemas de indisciplina, mas nada que indique algum transtorno de atenção ou hiperatividade. Possui um pouco de dificuldade em relação à compreensão de leitura, mas com auxílio consegue realizar as atividades e obter notas entre 5,0 e 6,0. Algumas respostas dadas pelo aluno no protocolo verbal apontam que talvez as questões sociais tenham influenciado de forma mais ativa. Entretanto, somente uma investigação mais profunda que abordasse histórico familiar pudesse, talvez, apontar uma análise mais específica do que tenha motivado seus resultados.

Tabela 3: Respostas crianças e adolescentes diagnosticados no TEA

Aluno	Idade	MP1 (F1)	MP2 (F2)	MP3 (F3)	MP4 (F1)	MP5 (F3)	MP6 (F3)	MP7 (F1)	Total de respostas de acordo com o esperado pelos sujeitos avaliados	
G.M.G.	6	F3	F3	F3	F3	F3	F1	F1	3	42,84%
M.S.A.J.	9	F1	F2	F3	F1	F3	F3	F1	7	100%
J.M.S.O.	10	F1	F2	F3	F1	F3	F3	F1	7	100%
P.A.F.O.	8	F1	F3	F3	F1	F3	F1	F1	5	71,40%
G.L.C.	9	F2	F2	F3	F1	F3	F1	F3	4	57,12%
G.G.R.	6	F1	F2	F1	F1	F3	F3	F1	6	85,68%
Total de acertos por MP		4	4	5	5	6	3	5		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tabela com as respostas dadas pelos sujeitos diagnosticados mostra que a média de acertos foi de 5,33 ou 76,19%.

Comparando os grupos, observou-se que, dentre todos os sujeitos investigados, somente dois, e pertencentes ao grupo com TEA, obtiveram 100% de acertos. Apenas a MP5 obteve 100% de respostas de acordo com esperado em ambos os grupos.

Após o quadro, a aplicação de cada metáfora primária será detalhada de acordo com o que foi relevante durante o experimento.

Tabela 4: Comparativo entre sujeitos neurotípicos e TEA

Perfil dos participantes	Número de participantes	MP1	MP2	MP3	MP4	MP5	MP6	MP7
Sujeitos neurotípicos	6	66,68%	83,35%	50%	16,67	100%	50%	50%
Sujeitos com TEA	6	66,68%	66,68%	83,35%	83,35%	100%	50%	83,35%

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 Análise das aplicações das metáforas primárias

Após aplicação, cada MP foi analisada para chegar a hipóteses sobre o que levou cada sujeito à resposta dada.

4.1.1 Metáfora primária 1 – BOM É CLARO

As metáforas foram escolhidas, como já mencionado, com base nos estudos de Siqueira e Lamprecht (2007). As autoras relataram em seu trabalho problemas com a seleção das figuras referentes à MP "BOM É CLARO". Elas escolheram representar a diferença claro/escuro com base em três bonecos com variação na cor da pele, gerando, principalmente com os sujeitos adultos, a problematização de questões raciais, portanto, nesta dissertação não foram escolhidas figuras humanas. Também foram descartadas as possibilidades de figuras como uma sala com luz acesa/penumbra/apagada porque, por questões sensoriais, muitas pessoas com autismo preferem ficar em locais escuros, o que poderia influenciar a escolha. Assim, para essa metáfora primária, optou-se pela figura de nuvens, pois comumente associa-se nuvens claras a "tempo bom" e nuvens escuras a "tempo ruim".

A quantidade de sujeitos com respostas de acordo com o esperado para a metáfora primária BOM É CLARO foi igual entre todos os grupos: 66,68% de acertos. A justificativa foi correspondente: mais clara, mais limpa, mais branca. As justificativas para respostas não esperadas foram em relação à nitidez/qualidade da impressão ou preferência pelo tempo chuvoso/mais fresco. Embora as figuras tenham sido produzidas em uma gráfica, o cinza bem claro com fundo branco pode dar a impressão de pouca nitidez. Talvez fosse o caso de utilizar um fundo azul representando o céu e as nuvens em branco, cinza claro e cinza escuro. Em relação à preferência influenciada pelo tempo, é importante considerar que o experimento foi realizado com

crianças da cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana, ou seja, locais onde o calor é intenso. Seria interessante testar em crianças de outras regiões com temperaturas mais amenas para verificar se o percentual se confirmaria ou não. De qualquer forma, ainda que metáforas primárias estejam associadas a questões sensoriais e corpóreas, fatores externos podem influenciar a resposta, como sinalizam os resultados desta pesquisa referentes à interpretação positiva de dias nublados por moradores do Rio de Janeiro, diferentemente do que seria para moradores de regiões mais chuvosas e frescas.

4.1.2 Metáfora primária 2 – DIFICULDADE É PESO

Na metáfora primária DIFICULDADE É PESO, os sujeitos com autismo obtiveram 66,68% de acertos; os neurotípicos obtiveram 83,35%. As justificativas para as respostas corretas variaram, mas, em geral, estavam associadas ao tamanho da sacola, que interpretavam como sendo maior, embora não fosse, e não à perna flexionada, como esperado. Um sujeito do grupo com TEA percebeu as pernas flexionadas, mas interpretou como se o boneco estivesse correndo com o peso, por isso escolheu a figura. Entre os que responderam de acordo com o esperado, um sujeito com autismo destoou dessa justificativa, dizendo que era difícil porque o boneco "fugiu de casa", e outro sujeito do grupo de neurotípicos também deu uma resposta similar "porque ele foi embora". A hipótese é de que a figura parece com as que surgem em desenhos animados quando o personagem vai embora ou foge de casa.

Dentre as justificativas para respostas não esperadas para a MP, um sujeito neurotípico respondeu que a terceira figura, ou seja, a que não carregava nada, era a mais difícil porque "ele está sem alimentos". A hipótese para tal resposta é a de que o meio em que o sujeito vive, uma comunidade carente, influenciou sua escolha. Esse sujeito também deu respostas inusitadas diante de outras figuras. As respostas que não corresponderam à MP nos sujeitos com autismo foram "por causa da diferença para os dois primeiros", "porque soltou" e "porque é difícil achar uma trouxinha". A figura escolhida por todos os sujeitos que não responderam de acordo com a MP foi a F3, ou seja, o boneco que não carregava nada. A hipótese é de que a diferença mais significativa entre as outras figuras, ou seja, a falta da sacola, tenha influenciado a resposta. A escolha da figura também pode ter influenciado, pois o tipo de peso, uma sacola amarrada a um

bastão, não é tão comum. Em uma proposta de continuidade da pesquisa, sugere-se adaptar o desenho para uma situação que não cause estranhamento dos sujeitos.

4.1.3 Metáfora primária 3 – ACEITAR É ENGOLIR

Dos participantes do grupo de sujeitos com autismo, 83,35% responderam de acordo com a metáfora primária ACEITAR É ENGOLIR. Apenas um sujeito desse grupo não respondeu de acordo com o esperado, porém, em momento posterior, quando já respondia a outra pergunta, atentou para não ter escolhido bem. Sua escolha foi a F1, ou seja, a figura sem a colher. Se a resposta escolhida por ele fosse a esperada, o percentual de acertos atingiria 100%. Um sujeito deste grupo pensou que a colher era um picolé. Outro atentou para o formato da tigela e disse que se tratava de cereal e um terceiro disse que era feijão. Somente sujeitos deste grupo sinalizaram quanto ao tipo de comida que estaria na tigela. Alguns disseram ainda que se tratava de um alimento saboroso. A hipótese para que todos tenham respondido de acordo com o esperado é a relação que as pessoas com autismo possuem com os alimentos. Vários possuem seletividade alimentar das mais variadas: cores, cheiros, texturas, temperaturas etc. As questões sensoriais influenciam significativamente as escolhas da alimentação. Assim, em geral, pessoas com autismo repelem o que causa desconforto.

O grupo de neurotípicos obteve 50% de respostas de acordo com o esperado. As justificativas para as escolhas, de acordo com o esperado deste grupo, em geral atentavam para a colher "porque ela pegou a colher". Entretanto, os 50% que não escolheram de acordo com o esperado relacionaram a colher na mão da boneca com o momento em que ela aceitou o que foi oferecido.

4.1.4 Metáfora primária 4 – FELICIDADE É PARA CIMA

Na metáfora primária FELICIDADE É PARA CIMA, os sujeitos com autismo responderam de acordo com o esperado em 83,35% das aplicações. Apenas 16,67%, ou seja, um sujeito do grupo de neurotípicos respondeu de acordo. Os sujeitos que responderam de acordo com o esperado justificaram que era "porque estava pulando". Dentre esses, apenas um sujeito com autismo justificou inusitadamente com "porque ele é rico", provavelmente uma interpretação inferenciada a partir do movimento do pulo, como causa da felicidade, talvez.

Aparentemente, os demais sujeitos, principalmente entre o grupo de neurotípicos, não perceberam que a figura da resposta esperada representava um boneco saltando. Isso demonstra que essa figura também precisaria de ajustes para que fosse mais claramente identificado o movimento de saltar. Em todos os grupos houve sujeitos que buscaram pistas para a resposta no sorriso do boneco, provavelmente motivados pela falta de clareza do salto. As demais escolhas foram variadas e as justificativas foram "porque ele estava cansado", "porque ele está de pé", "porque está descansando". Essas justificativas aparentemente indicam a satisfação física que se obtém ao estar muito cansado e, enfim, poder sentar para descansar ou estar sentado há muito tempo e poder levantar. Um sujeito destoa das justificativas e respondeu "porque aconteceu uma coisa boa, como o aniversário dele chegando". Talvez esse sujeito tenha buscado uma causa para o salto. Essa foi a MP com as respostas mais heterogêneas.

4.1.5 Metáfora primária 5 – INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

As repostas para a metáfora primária INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE foram unânimes e sem qualquer hesitação. Em geral, a justificativa foi "porque estão mais juntos/próximos". No grupo de sujeitos com autismo, 3 justificaram que "eles estão apaixonados", novamente sinalizando uma causa para o que viam na imagem, a exemplo de respostas referentes à MP anteriormente descrita. Uma hipótese é a de que, por serem figuras de um menino e uma menina, esses sujeitos pensaram se tratar de um casal.

4.1.6 Metáfora primária 6 – IMPORTÂNCIA É TAMANHO

A metáfora primária IMPORTÂNCIA É TAMANHO teve 50% de respostas de acordo com o esperado, tanto no grupo de sujeitos com autismo, quanto no grupo de neurotípicos. A justificativa foi "porque é maior/grande". Os demais sujeitos escolheram a F1, ou seja, a bala pequena. As justificativas foram variadas, tais como "porque é menor", "porque grande vai dar dor de barriga", "porque necessita de mais ajuda". Nessa última justificativa, um sujeito com TEA relacionou às fases da vida bebê/criança/adulto.

Uma resposta do grupo dos neurotípicos destacou que a importância não estava relacionada ao tamanho grande, porque "poderia ter pouco dinheiro e comprar uma bala pequena e ser importante do mesmo jeito. Não é preciso uma bala grande pra ficar se achando". Essa resposta foi de uma aluna moradora de comunidade e que participa de vários projetos sociais e religiosos, então provavelmente refletiu os valores que lhe são ensinados e sugere que a interpretação de "importante" que ela fez referenciava o sujeito que possuía a bala, e não a bala em si. Outro sujeito do grupo de neurotípicos escolheu a F1, ou seja, uma resposta não esperada, mas não soube dizer o motivo. Também é uma metáfora primária que requer adequação quanto à figura escolhida.

4.1.7 Metáfora primária 7 – SIMPATIA É SUAVIDADE

Na metáfora primária "simpatia é suavidade", optou-se por materiais do vestido com a mesma cor para que não houvesse interferências por questões de gosto. Nessa metáfora também foram apresentadas figuras maiores porque para a escolha, a criança deveria sentir a textura. Essa MP dependia grande parte do ato físico de passar as mãos na textura do vestido da boneca.

O grupo formado por sujeitos com autismo 83,35% de respostas de acordo com o esperado. O grupo de neurotípicos deu 50% de respostas esperadas. A justificativa em geral foi "porque é mais macio/de pelúcia". Os demais sujeitos apresentaram respostas bem diversas. Entre o grupo de neurotípicos, uma aluna justificou a escolha da resposta F3, ou seja, a textura lisa, que seria neutra como "os outros parecem mais caros e esse mais simples".

No grupo de sujeitos com autismo, houve uma resposta tautológica "porque ela transmite mais simpatia" para a escolha da F2. Esse sujeito não passou a mão na textura porque possui grande sensibilidade tátil, que causa incômodo. Um outro sujeito desse grupo tentou tirar a textura, olhou no verso da folha e por fim tentou raspar a figura. Diante do insucesso, disse que não havia dado certo. A hipótese é a de que tenha imaginado que se tratava de um tipo de tinta semelhante a "raspadinha" de prêmios.

Dois sujeitos do grupo dos que estão em fase de investigação do TEA não passaram as mãos nas texturas porque o comando não foi dado e isso provavelmente influenciou a escolha, já que nos demais casos apenas a questão visual era solicitada. Ambos escolheram a partir de tentativas de achar a boneca que mais sorria. O insucesso nas respostas sugere a readaptação da figura.

4.2 Intercorrências

Por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, é comum que haja algumas intercorrências, mesmo havendo planejamento. Segue o relato de alguns pontos que merecem registro.

Para a aplicação em neurotípicos, todos os alunos do 6º ano, turma 1601, da Escola Municipal Madre Benedita foram convidados a participar. A pesquisa foi explicada de modo simples para que entendessem. Cada um levou a autorização para o responsável assinar. Entretanto, apenas 14 autorizações retornaram assinadas. Inicialmente, como um pré-teste, foram feitas 8 aplicações, porém, sem a aplicação do protocolo verbal, ou seja, os alunos apenas escolheram as respostas que julgavam corretas sem explicar o motivo. Essas aplicações, então, foram descartadas.

Para crianças e adolescentes com autismo, também ocorreram algumas dificuldades. Primeiramente, encontrar um bom número que estivesse dentro do TEA, sendo verbal e estudante do ensino fundamental restringiu bastante o público. Nos consultórios terapêuticos aos quais a pesquisadora tem acesso, poucos estão dentro do perfil da pesquisa. Grande parte é composta por crianças ainda muito novas, por volta de 3 ou 4 anos de idade, sendo não verbais ou ainda com uma fala incipiente, sem maturidade suficiente para compreender os comandos da atividade. Inicialmente pensou-se que, por se tratar de um experimento simples, não envolvendo a escrita, a idade não influenciaria tanto, mas os casos de tentativa e insucesso demonstraram que a maturidade é um fator a ser considerado em crianças com autismo, mesmo para experimentos simples de apontamento, como o proposto.

Assim, optou-se por treinar à distância alguns pais e terapeutas que se dispuseram inicialmente a contribuir para a pesquisa, a fim de obter maior número de participantes. Para isso, 15 conjuntos de materiais de aplicação foram preparados de modo idêntico e enviados via correios. Entretanto, apenas 4 responsáveis por crianças com laudo deram retorno da aplicação. As hipóteses são de que talvez esses responsáveis não tenham compreendido a relevância da pesquisa ou que alguns não conseguiram aplicar a intervenção e preferiram não dar retorno.

Um aluno com TEA do 6º ano, estudante do turno da tarde, da Escola Municipal Madre Benedita, frequentava a sala de recursos e a mãe assinou a autorização, entretanto o menino iniciou uma sequência de faltas aos atendimentos, que acontecem no contraturno, e por isso não pôde participar da aplicação. Outro

aluno, também estudante do 6º ano, mas de outra escola em que a pesquisadora leciona, poderia participar porque, embora não tenha laudo, apresentava características do espectro e estava sendo avaliado. No entanto, o aluno abandonou a escola. Um fato relatado, tanto por pais quanto por professores, que ocorre bastante é que alunos dentro do TEA muitas vezes possuem grande número de falta às aulas. Isso acontece por diversos motivos: reação a medicamentos que podem agitar ou deixar sonolentos, oscilação de humor, cansaço dos pais, consultas diversas, falta de ânimo por não receber a atenção adequada para uma verdadeira inclusão, comorbidades envolvendo extrema ansiedade e síndrome do pânico etc.

Uma das aplicações retornadas foi feita por uma colega de turma do mestrado com uma aluna de sua escola em Paracambi, porém, com a participação da mediadora, que aparentemente não compreendeu bem a proposta e acabou exercendo pressão sobre a aluna durante as respostas, o que exigiu o descarte dos resultados. Além disso, várias perguntas foram trocadas como, em vez de "Em qual ela aceitou a comida?", foi perguntado "Em qual ela está comendo?"

Outra aplicação feita por uma psicopedagoga também não foi considerada válida porque na filmagem não aparecem claramente as escolhas feitas. Além disso, a criança parecia alheia à atividade por causa do medicamento, levando também à necessidade de descarte de seus dados.

Das aplicações realizadas pela pesquisadora em uma clínica terapêutica de Duque de Caxias, não houve sucesso em três. Dois casos eram não verbais. Um deles, um menino de 4 anos não conhecia a pesquisadora e, embora tenha ficado curioso com as figuras, não respondeu às perguntas. Esse caso foi uma tentativa de aplicação em crianças mais novas, mas realmente não houve sucesso. O outro é bastante conhecido, filho de uma amiga da pesquisadora, que o vê na saída da escola diariamente, foi ao seu aniversário e outros encontros, o que caracteriza um vínculo, importante para o sucesso de intervenções com esse público. Ele cursa o 2º ano em classe regular e está com 7 anos de idade. Seu grau de autismo é moderado, mas interage. Provavelmente tenha achado engraçado que a pesquisadora estivesse em um espaço que normalmente não se encontram, e por isso juntava as fichas, devolvia à pesquisadora e ria bastante. O terceiro, já adolescente, ignorou completamente a presença da pesquisadora. Seu grau aparentemente é de moderado a severo.

5 ENCAMINHAMENTOS

Partindo dos resultados obtidos no experimento, elaborou-se uma proposta de atividades pedagógicas que consideram a metáfora como um fenômeno cognitivo e não apenas linguístico, como ocorre em geral. Especificamente as metáforas primárias foram escolhidas porque possuem base em percepções sensoriais, área extremamente apurada em sujeitos com TEA. Entretanto, as atividades não são para o trabalho somente com crianças e adolescentes com autismo. É possível aplicar as atividades em toda a turma, funcionando, então, como um instrumento de inclusão.

A partir do que se observou no experimento, as atividades devem seguir sempre a linha discursiva, pois assim é possível perceber quando a resposta não esperada ocorrer por inadequação da figura ou pergunta.

Inicialmente a proposta é que as mesmas metáforas primárias do experimento sejam trabalhadas e em situações parecidas, mas objetivo é de que em atividades seguintes, as metáforas primárias sejam ampliadas para diferentes situações e sem o apoio de figuras.

Proposta de atividades:

As atividades foram elaboradas a partir das metáforas primárias utilizadas no experimento e servem como sugestões de elaboração de materiais pedagógicos. Gêneros como tirinhas, quadrinhos, propagandas e outros em que a linguagem seja verbal e não verbal são propostos. As atividades podem ser aplicadas em 2 tempos de 50 minutos, mas as também podem ser desmembradas para que se abordem outros aspectos de cada texto, de acordo com a necessidade de cada grupo de alunos.

Em um primeiro momento, juntamente com o professor, os alunos devem analisar os textos das atividades. Questionamentos devem ser feitos oralmente, a fim de levar a uma contextualização dos textos. Posteriormente o aluno deve responder a algumas questões de cada gênero.

Atividade 1 – Metáfora primária BOM É CLARO.

Algumas perguntas devem ser feitas oralmente para que a compreensão seja alcançada: O que vocês acham que deve ser essa figura? Será nova ou antiga? O que deve ser "Rinso"? O que demonstram as expressões faciais dos personagens? Espera-se que o aluno compreenda tratar-se de uma antiga propaganda de sabão. As letras pequenas não são importantes para a compreensão.



Figura 1: Propaganda utilizada na Atividade 1.

Fonte: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/06/sabao-rinso-anos-50.htm>

Questão: Na figura há dois meninos. Um deles usa uma camisa mais clara e o outro uma camisa mais escurecida. Pela fala dos personagens, qual é a camisa melhor? Por quê?

Espera-se que o aluno perceba que a mulher demonstra admiração pela camisa mais clara e o menino que a usa demonstra orgulho.

Atividade 2 – Metáfora primária DIFICULDADE É PESO

O aluno deve compreender que se trata de um meme, gênero textual que surgiu com as redes sociais e que utiliza uma linguagem mista. Geralmente uma foto é usada em diversos memes, alterando-se apenas a parte verbal, que pode ser uma crítica, humor etc. Para isso o aluno deve oralmente responder a questões como: O que é essa figura? Onde encontramos?

Questão: Dizer que o dia foi pesado significa que o dia foi fácil ou difícil?

O que pode ter acontecido em um dia pesado? Espera-se que o aluno conclua que um dia pesado significa um dia difícil e podem ter acontecido fatos cansativos e estressantes.



Figura 2: Imagem utilizada na Atividade 2.

Fonte: <http://www.viverdeimagens.com.br/imagens-whatsapp/sei-que-o-dia-hoje-foi-pesado/>

Atividade 3 - MP3 – ACEITAR É ENGOLIR

A tirinha abaixo foi elaborada a partir de um gerador de tirinhas virtual. Geradores de tirinhas são sites ou aplicativos que tornam possível cada pessoa construir sua própria tirinha de forma simples. É uma ferramenta interessante para a elaboração de atividades pedagógicas específicas.



Figura 3: Tirinha elaborada para a Atividade 3.

Fonte: <http://stripgenerator.com/>

Para contextualizar, o professor deve começar perguntando se os alunos conhecem a clássica desculpa "meu cachorro comeu meu dever de casa".

Questão: Pela resposta que a professora deu ao Joãozinho, você acha que ela acreditou ou não? Por quê?

Espera-se que o aluno compreenda que a professora, ao dizer que não vai engolir a desculpa, está deixando claro que não aceita como verdadeira a resposta do aluno.

Atividade 4 – MP4 – FELICIDADE É PARA CIMA

A tirinha mostra três meninos. O personagem principal é Armandinho, que no primeiro quadrinho se encontra no centro. O da esquerda é um menino pobre, enquanto o da direita possui objetos caros. Suas tirinhas geralmente levam o leitor a uma reflexão. O professor pode conduzir o debate sobre classes sociais e felicidade. Oralmente a turma deve responder a questões como "Será que o dinheiro é essencial para a felicidade?", "O que de bom o dinheiro pode fazer?", "E de ruim?"



Figura 4: Tirinha utilizada na Atividade 4.

Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/86/c5/d3/86c5d3f1b09d695a72174efce59ffb7b.jpg>

Questão: Em qual quadrinho os meninos estão mais felizes? Como você chegou a essa conclusão?

Espera-se que o aluno compreenda que no segundo quadrinho, o que demonstra a felicidade, além do sorriso, é outro elemento não verbal importante, que são os pulos de alegria.

Atividade 5 – MP5 – INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE



Figura 5: Tirinha utilizada na Atividade 5

Fonte: <https://www.prateleirasemfim.com.br/posts/tirinha-da-semana/eu-e-minha-comida-tirinha>

Questão: O personagem Charlie Brown diz que atualmente ele e Snoopy são mais próximos. O que isso significa? Quem são as pessoas com quem você tem mais proximidade?

Espera-se que o aluno compreenda que Charlie Brown e Snoopy são mais amigos, têm mais intimidade atualmente.

Atividade 6 – MP6 – IMPORTÂNCIA É TAMANHO

A tirinha a seguir também foi elaborada utilizando um gerador de tirinhas.



Figura 6: Tirinha elaborada para a Atividade 6.

Fonte: <http://stripgenerator.com/>

Dois amigos se encontram e um deles está lendo um livro. O outro então pergunta sobre a leitura e quando recebe a informação de que se trata de um livro de

Monteiro Lobato, comenta sobre a importância do autor utilizando a palavra "grande". Nessa tirinha, o professor deve contextualizar explicando quem foi Monteiro Lobato, questionando se algum aluno já leu alguma obra sua. Caso haja disponibilidade de livros desse autor na escola, seria válido até mesmo levá-los para a sala estimulando, assim, a leitura.

Questão: O menino está lendo um livro de Monteiro Lobato e seu amigo diz que esse é um grande escritor da literatura infantil brasileira. O que significa ser um grande escritor? Você poderia citar outros grandes escritores?

Espera-se que o aluno compreenda que um grande compositor ou pintor é alguém muito importante, que já criou algo reconhecido pela humanidade.

Atividade 7– MP7 – SIMPATIA É SUAVIDADE

A imagem escolhida para a metáfora primária SIMPATIA É SUAVIDADE é do tipo memes que circulam em redes sociais como Facebook e Instagram, com mensagens motivacionais. O professor deve analisar a imagem com os alunos e oralmente fazer perguntas como "O que seriam pessoas ásperas e frias?" e "O que é um colo macio e quentinho?"



Figura 7: Imagem da Atividade 7.

Fonte: https://www.facebook.com/pg/instabynina/photos/?ref=page_internal

Questão: Qual tipo de pessoa parece mais simpática: a que tem atitudes ásperas e frias ou a que oferece um colo macio e quentinho? Você conhece pessoas assim? Quem? Como elas agem com você?

Espera-se que o aluno compreenda que as pessoas ásperas e frias são as que dão um tratamento pouco simpático ao outro. E as pessoas que oferecem um colo macio e quentinho possuem atitudes simpáticas. É provável que o aluno relacione essa pessoa a algum familiar que lhe dê mais carinho como pais, avós, padrinhos etc.

6 CONCLUSÃO

O objetivo desta dissertação foi constatar se pessoas com autismo são capazes de compreender metáforas, especificamente as metáforas primárias, que surgem a partir de percepções sensoriais.

A hipótese inicialmente defendida nesta dissertação foi a de que o TEA não afeta a compreensão de todos os tipos de metáforas e que as metáforas primárias, baseadas em experiências corpóreas, favoreceriam esse processo, o que os resultados apontam confirmar-se. A confirmação da hipótese inicial sinaliza, por sua vez, possibilidade de se trabalhar atividades pedagógicas envolvendo alunos com autismo em propostas inclusivas pensadas a partir de tais metáforas.

Os resultados não demonstraram prejuízos no entendimento desse tipo de metáfora para o grupo de sujeitos com autismo. Entretanto, em casos de autismo moderado ou severo com ausência de fala esse resultado não se confirmou porque não houve sucesso na aplicação do experimento, sugerindo que para a confirmação ou não da compreensão metafórica nesses casos haveria a necessidade de outras estratégias. O uso dos protocolos verbais foi de extrema importância, porque tornou possível perceber que várias respostas que não foram de acordo com o esperado ocorreram principalmente motivadas pela inadequação das figuras escolhidas, levando a uma necessária revisão do instrumento de pesquisa. Isso sinaliza que a escolha dos instrumentos de avaliação pode influenciar vigorosamente nos resultados de pesquisas do tipo. Assim, seria interessante rever essas figuras e dar continuidade à pesquisa envolvendo um número maior de alunos com TEA, viabilizando uma análise quantitativa dos dados.

Os resultados foram positivos, já que apontam principalmente para a possibilidade do trabalho envolvendo metáforas primárias igualmente para alunos com e sem autismo, sem a necessidade de um trabalho diferenciado, adaptado somente para alunos com o transtorno, tornando-se, então, um trabalho pedagógico de acordo com os ideais de uma educação inclusiva. Conforme se suspeitava, afirmações generalizadas sobre a dificuldade de pessoas com TEA e a interpretação metafórica advêm de interpretações que não consideram o tipo de metáfora envolvido e mais pesquisas devem ser feitas no sentido de se compreender o que envolve as dificuldades com sentidos figurados característica do grupo.

Assim, dos objetivos específicos, que eram avaliar se os resultados apontavam para diferenças relevantes, em se considerando algumas variáveis, tais como idade cronológica, grau de autismo, presença/ausência de Síndrome de Asperger e outras comorbidades; b) apontar caminhos para o trabalho pedagógico com alunos com autismo quanto à interpretação metafórica; e c) oferecer subsídios para futuras pesquisas sobre interpretação metafórica no TEA. Conclui-se que a ausência de fala ou seu pouco desenvolvimento em razão da idade ou grau de autismo necessita de outras estratégias de testagem para a confirmação ou não da compreensão metafórica. Entretanto, em casos de crianças com autismo verbal, ainda que alguns comportamentos sejam mais comprometidos, não houve prejuízo de compreensão metafórica quando comparados às crianças neurotípicas. Assim, é possível a realização de atividades pedagógicas para crianças com autismo envolvendo metáforas primárias. Também se concluiu que a escolha de instrumentos adequados como figuras é questão de extrema importância para o resultado de pesquisas desse tipo. No caso da MP6 – IMPORTÂNCIA É TAMANHO, por exemplo, o resultado poderia ter maior êxito caso se as figuras escolhidas fossem um cartaz com letras pequenas, outro com letras médias e um terceiro com letras grandes. Esses casos de inadequação das figuras são um ponto a ser revisto em uma continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Estados Unidos). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)**. 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Documents/Specific>. Acesso em: 18 maio 2013.

AINSCOW, Mel. **Processo de Inclusão é um processo de aprendizado**: O que significa inclusão? 200?. Acesso em 02/06/2018. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em: 23 maio 2013.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014. (Estratégia).

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**: Genocídio – 60 mil mortos no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração, 2013.

ASPERGER, Hans. Os "psicopatas autistas" na idade infantil (Parte 1). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, p. 314–338, jun. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011. 271 p.

BARBIRATO, Fábio; DIAS, Gabriela. TDAH: o menino que não deixava os pais dormirem. In: BARBIRATO, Fábio; DIAS, Gabriela. **A Mente do Seu Filho**: Como Estimular as Crianças e Identificar os Distúrbios Psicológicos na Infância. Rio de Janeiro: Agir, 2009, p. 159–166.

BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan M.; FRITH, Uta. Does the autistic child have a "theory of mind"? **Cognition**, n. 21, v. 1, p. 37–45, out. 1985.

BEYER, Hugo Otto. Da integração Escolar à Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73–81.

BOSA, Cleonice Alves. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 14, v. 2, p. 281–287, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Portal. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872-educacao-inclusiva>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. [Política Nacional de Educação Especial](#). Brasília: secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/Constituioide1988.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 15 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de novembro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%2027%20DE%20DEZE,11%20de%20dezembro%20de%201990>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%2004%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 1990.** Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. **Resolução Cne/ceb nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/kne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2018.

CAMARGOS JR. Walter. Semiologia Clínica da Síndrome de Asperger. *In*: CAMARGOS JR. *et al.* **Síndrome de Asperger e outros transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento**: da avaliação ao tratamento. v. 1. Belo Horizonte: Artesã, 2013, p. 41-70.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: A Reorganização do Trabalho Pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CASTRO, Eliane Dias de; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. Resistência, inovação e clínica no pensar e no agir de Nise da Silveira. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 22, p. 365-376, ago. 2007.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Aprendizagem e Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência. *In*: ORRU, Sílvia Ester (Org.). **Estudantes com Necessidades Especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 31-62.

COHEN, Ted. A Metáfora e o Cultivo de Intimidade. *In*: SACKS, Sheldon (Org.). **Da Metáfora**. São Paulo: Educ/pontes, 1992. p. 9-17.

COSTA FILHO, José Edelberto. Uma proposta de glossário dos termos da teoria da metáfora conceitual. **Debate Terminológico**, Porto Alegre, n. 10, p. 3-15, nov. 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e Práticas Educativas na Escola e na Família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ESTADOS UNIDOS. Center of Diseases Control and Prevention (Org.). **10 Things to Know About New Autism Data**: 1 in 68 children were identified with autism spectrum disorder. Read more about CDC's new data on au. 2014. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 14 fev. 2017.

FEIJÓ, Martin Cezar. O Garoto Selvagem em Três Tempos: Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência. **FACOM**, n. 18, 2007. Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_18/martin.pdf. Acesso em: 01 ago. 2007.

FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes; PELOSI, Ana Cristina; LIMA, Paula Lenz Costa. Cognição e Metáfora: Teoria da Metáfora Conceitual. *In*: PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes; FARIAS, Emilia Maria Peixoto (Org.). **Cognição e Linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. 2. ed. Caxias do Sul: Educ, 2014. p. 88-113.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. *In*: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 153-171 (Questões Atuais em Educação Especial).

- FILIPAK, Francisco. **Teoria da Metáfora**. 2. ed. Curitiba: Hdv, 1983.
- FINGER, Ingrid. **Metáfora e Significação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 15-35.
- GOMES, Andreia Duarte. **Compreensão de Metáforas por Crianças com Síndrome de Asperger**: Um estudo com crianças em idade escolar. 2013. 85f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Fala e da Audição, Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.
- GRADY, Joseph. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes, 1997. 307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, University Of California, Berkeley 1997.
- GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Para Conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KANNER, Leo. Os distúrbios do contato afetivo. *In*: ROCHA, P. S. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997, p. 111-170.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Tradução do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). São Paulo: Educ/mercado de Letras, 2002.
- LAMARE, Rinaldo de. **A vida do Bebê**. 42. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- LEON, Viviane Costa de *et al.* A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. **Psico**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 269-277, set. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A propósito da metáfora. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 71-89, 30 jun. 2000. Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.9.1.31-70>. Acesso: 25 mai. 2018.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em Políticas de Inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, cap. 10, p. 153-173.

MATOS, Cada Maria da Silva. **Compreensão de linguagem não-litera em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência Cognitiva, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 3652.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Declaração Universal de Direitos Humanos. Agosto, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso: 20 abr. 2018.

ONU. Constituição (2007). **Convenção Sobre Os Direitos das Pessoas Com Deficiência**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso: 18 abr. 2018.

ORGADO, Gisele Tyba Mayrink Redondo. A comunicação através da metáfora do conduto: transmissão versus interpretação da mensagem. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n. 6, p. 0-0, mar. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/13000/12104>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). **Estudantes com Necessidades Especiais: Singularidades e Desafios na Prática Pedagógica Inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORRU, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação Social no Cotidiano Escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RICOEUR, Paul. **A Metáfora Viva**. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto/Portugal: Rés, 1983.

MELO, Hélio. Professora de Artes da rede municipal trabalha a diversidade dos tons de pele. Rio 2020, 2017. Disponível em: <http://rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7182632>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SIQUEIRA, Maity; LAMPRECHT, Regina Ritter. As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S.I.], v. 23, n. 2, p. 245-272, 2007.

TABACHI, Dalva. **Mãe, me ensina a conversar: vencendo o autismo com amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. 93 p.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 53, n. 32, p. 42-53, dez. 2007.

UEHARA, Emmy; CHARCHAT-FICHMAN, Helenice; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 5, n. 3, p. 25-37, 2013.

UNITED STATES. U.S. DEPARTMENT OF HEALTH & HUMAN SERVICES. **Autism Spectrum Disorder**: Data & Statistics. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 26 abr. 2018.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Socerj**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 20, p. 383–386, out. 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. cap. 4. p. 65–78. (Questões Atuais em Educação Especial).

WING, Lorna (Org.). Que é Autismo? In: ELLIS, K. Autismo. Rio de Janeiro: Revinter, 1996, cap. 1, p. 1–27.

ZANOTTO, Mara Sophia *et al.* Apresentação à edição brasileira. In: LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 9–37.

APÊNDICES

Apêndice A - Figuras da aplicação do experimento

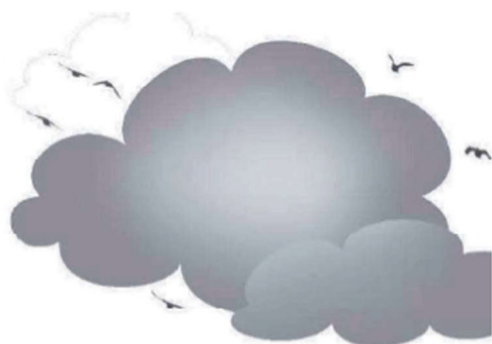
As Figuras aqui não se encontram em tamanho original, que foi de 21 centímetros de largura por 14,5 centímetros. A MP7, por necessitar de um espaço maior para o vestido que recebeu materiais com diferentes texturas, mediu 21 centímetros de largura por 29 centímetros de altura.

MP1 - BOM É CLARO



F1: Nuvem clara.

Figura 1



F2: Nuvem acinzentada

Figura 2



F3: Nuvem escura.

Figura 3

MP2 – DIFICULDADE É PESO

F1: Boneco carregando algo leve.

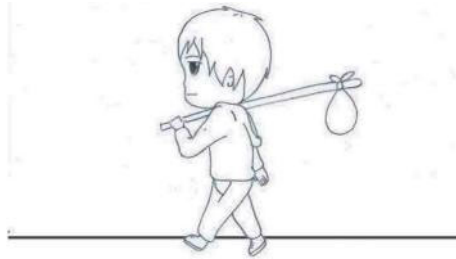


Figura 4

F2: Boneco carregando peso (pernas curvas).

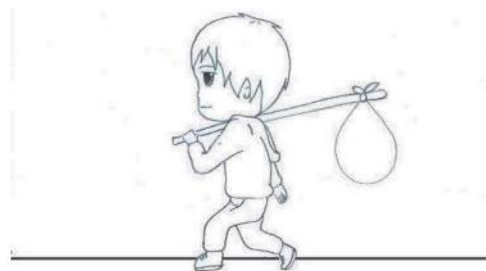


Figura 5

F3: Boneco sem carregar nada.



Figura 6

MP3 – ACEITAR É ENGOLIR

F1: Boneca olhando o alimento no prato.



Figura 7

F2: Boneca segurando uma colher com o alimento



Figura 8

F3: Boneca comendo.



Figura 9

MP4 – FELICIDADE É PRA CIMA

F1: Boneco dando um pulo.



Figura 10

F2: Boneco abaixado.



Figura 11

F3: Boneco em pé, parado.



Figura 12

MP5 – INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

F1: Dois bonecos meio afastados.

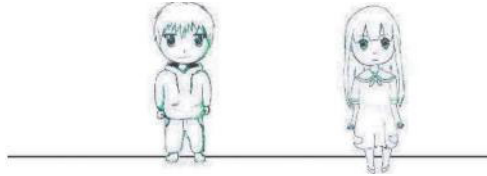


Figura 13

F2: Dois bonecos bem afastados.



Figura 14

F3: Dois bonecos bem próximos.



Figura 15

MP6 – IMPORTÂNCIA É TAMANHO

F1: Uma bala pequena.



Figura 16

F2: Uma bala média.

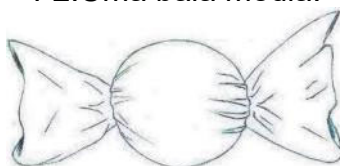


Figura 17

F3: Uma bala grande.

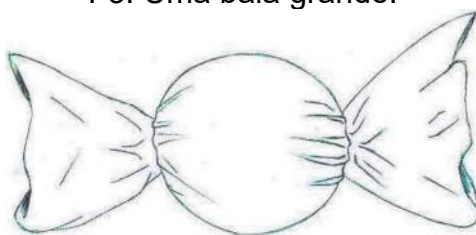


Figura 18

MP7 – SIMPATIA/COMPAIXÃO É SUAVIDADE

Utilizou-se a mesma figura com diferentes texturas coladas no local do vestido.

F1: Boneca com vestido de material sensorial agradável (veludo/camurça)

F2: Boneca com vestido de material sensorial desagradável (lixa).

F3: Boneca com vestido sem nenhuma textura.



Figura 19

ANEXOS

Anexo A – Cartas de Anuência da Escola Pública e do Espaço Terapêutico

CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

Pela presente, a **Escola Municipal Madre Benedita, sediada Rua Osman Lins, 516, Jardim Guadalupe, Rio de Janeiro, RJ, CEP 21670–450**, representado por sua diretora Simone Spindola Motta Fernandes, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa **"INTERPRETAÇÃO METAFÓRICA POR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA"**, realizada pela pesquisadora **Ana Paula Freitas Onety** para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação da **Profª. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto**, durante o ano letivo de 2018 .

Rio de Janeiro, de julho de 2018.

CARTA DE ANUÊNCIA – ESPAÇO TERAPÊUTICO

Pela presente, a **Espaço Terapia, sediada Rua Barão do Triunfo, 626, Jardim 25 de Agosto, Duque de Caxias, RJ, CEP 25070–370**, representada pelas fonoaudiólogas Júlia de Brito Gornates e Mariana Brito Gornates, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa **"INTERPRETAÇÃO METAFÓRICA POR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA"**, realizada pela pesquisadora Ana Paula Freitas Onety para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação da **Profª. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto**, durante o ano letivo de 2018 .

Rio de Janeiro, de julho de 2018.

Anexo B – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Rio de Janeiro, de de 2018.

Prezados responsáveis,

Sou professora da área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado do Programa PROFLETRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Sou orientada pela Prof.a Dr.a Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ) e minha pesquisa refere-se à **Interpretação de metáforas por sujeitos com Transtorno do Espectro Autista**.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados envolvendo diferentes alunos autistas e neurotípicos (não autistas). A pesquisa inclui gravação em vídeo/áudio dos alunos em atividades pedagógicas de escolha e apontamento de figuras que respondem a perguntas feitas a eles em período de contraturno escolar, o que será feito sem que saibam que estão sendo filmados, a fim de não causar ansiedade, nem comprometer os resultados da pesquisa.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores para realizar as atividades e utilizar as imagens captadas e as gravações realizadas com seu (sua) filho (a) _____ durante a proposta.

Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e os nomes e imagens dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas), utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (as) participante (s) da pesquisa.

Os senhores, bem como seu (sua) filho têm total direito de desistir da participação a qualquer momento, bastando entrar em contato solicitando a retirada de seu (sua) filho (a) do grupo de pesquisas.

Ao final deste estudo, minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental principalmente no sentido de educação inclusiva, bem como nas pesquisas envolvendo aquisição linguística em sujeitos autistas. Os resultados serão divulgados por meio de defesa e dissertação, bem como produção de artigos e apresentação de trabalhos em eventos e me disponibilizo para esclarecer dúvidas a qualquer momento.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e a colaboração.

Atenciosamente,

Ana Paula Freitas Onety

Profa. Área de Língua Portuguesa/ SME.

freitas.lp@gmail.com

(21)99734-7600

Ciente

Pai/mãe/responsável: _____