

# Metáforas primárias: interpretação por crianças com Transtorno do Espectro Autista

Tania Mikaela Garcia Roberto\*  
Ana Paula Freitas Onety

**Resumo:** O Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta a interação social e a linguagem em diferentes níveis. Ainda que haja expressivo avanço dos estudos voltados ao TEA, pesquisas linguísticas ainda são menos evidentes, daí a relevância do presente artigo. Desde o início dos estudos sobre o TEA, algumas pesquisas indicam que a linguagem desses sujeitos tende a ser literal, dificultando a interpretação de metáforas. Considerando-se, contudo, os avanços nos estudos sobre metáforas, bem como os diferentes tipos de metáforas, e partindo da experiência pessoal dos autores com sujeitos com TEA que interpretam metáforas em algum nível, surgiu a demanda da pesquisa que resulta neste artigo. Assim, objetiva-se investigar se sujeitos com TEA apresentam comprometimento da interpretação de metáforas primárias, associadas a experiências sensoriais humanas e consideradas anteriores à linguagem, segundo Grady (1997). Propõe-se um experimento com sujeitos com TEA e sujeitos neurotípicos, com base em apontamento de figuras e protocolo verbal. Numa primeira aplicação do experimento, os dados não apontaram diferenças entre os dois grupos de sujeitos investigados.

**Palavras-chave:** Metáforas Primárias. Interpretação de metáforas. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Autismo. Protocolo verbal.

**Primary metaphors:** interpretation by children with Autistic Spectrum Disorder

**Abstract:** Autism Spectrum Disorder (ASD) affects social interaction and language at different levels. Although there is a huge progression of studies aimed at the ASD linguistic research is still less evident, thence the relevance of present article. Since the beginning of the studies on ASD some researches indicate that the language of these subjects tends to be a little literal, hindering the interpretation of metaphors. Considering, though, the advancements in studies on metaphors as well as the different types of metaphors, and taking the personal experience of the authors with subjects with ASD who interpret metaphors at some level into relevance, there came about the demand for this article. Thus, we aim to investigate whether the individuals with ASD present impairment of the interpretation of primary metaphors, associated with human sensorial experiences and considered prior to language, according to Grady (1997). Therefore, an experiment is proposed with ASD subjects and neurotypical subjects based in pointing into figures and verbal protocol. In the first application of the experiment the data did not indicate differences

between the two groups of subjects investigated.

**Keywords:** Primary metaphors. Interpretation of metaphors. Autistic Spectrum Disorder (ASD). Autism. Verbal Protocol.

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido amplamente estudado e vem sofrendo alterações significativas em sua concepção diagnóstica, com as últimas expressivas alterações publicadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, APA, 2013). No que se refere ao presente artigo, vale ressaltar que o TEA é um

transtorno do desenvolvimento caracterizado por apresentar dificuldades, basicamente, em três áreas: déficits nas habilidades sociais, no uso comunicativo da linguagem verbal e não-verbal, e comportamentos restritos e repetitivos. As dificuldades pragmáticas em geral e as dificuldades na compreensão da linguagem figurada mais especificamente têm sido pesquisadas com mais frequência na última década, tanto no Brasil quanto no exterior. (MOUSINHO, 2010).

Uma afirmação generalizante em alguns estudos sobre o TEA é a de que sujeitos com o transtorno não compreendem metáforas (KANNER, [1943] 1997; WING, 1996). Conforme Mousinho (2010) bem destaca, as últimas décadas foram terreno fértil para os estudos relacionados à compreensão da linguagem figurada, mas é importante sinalizar que estudos originários do campo linguístico e associados ao TEA ainda se mostram bastante escassos. O que se constata em pesquisas sobre o assunto, muitas delas oriundas da psicologia/psiquiatria, é que muitas vezes não há a preocupação em especificar o tipo de metáfora utilizado nas investigações, ou seja, tais estudos carecem de aprofundamento teórico acerca do tema em análise para chegar às conclusões que acabam por popularizar-se em afirmações como “autistas não interpretam metáforas”.

Será mesmo que podemos afirmar que pessoas com TEA compreendem realmente só o sentido literal? Ou a interpretação varia de acordo com o tipo de metáfora considerada?

Menezes (2010) destaca dois possíveis conceitos para explicar uma questão abordada em sua tese sobre se as metáforas ocorreriam por impulsos da realidade observável sobre nós ou totalmente via um processo cognitivo-criativo, por assim dizer. Ela explica que, segundo Grady (1997), há dois possíveis tipos de relacionamentos lógicos entre os conceitos:

a saber: **a correlação e a percepção de semelhança**. As metáforas conceituais, portanto, ou são geradas por correlação entre domínios experienciais distintos [caso das chamadas *metáforas primárias* e das *metáforas compostas de primárias*] ou por percepção de semelhança entre objetos [caso das chamadas *metáforas de semelhança*; das *metáforas de imagem* e das *metáforas do tipo genérico/específico*]. (MENEZES, 2010, p. 5, destaques e colchetes no original).

Dos tipos de metáfora citados por Menezes (2010), interessa-nos investigar as metáforas primárias, que têm origem nas experiências do indivíduo com o mundo a partir de sua própria constituição cognitiva. Segundo Grady (1997), as chamadas metáforas primárias – foco do presente artigo – 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, segundo o mesmo autor, 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 pessoas neurotípicas? Ou a neuroatipicidade de pessoas com TEA afetaria também esse tipo de interpretação mais *elementar*?

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. Incluir de fato alunos com autismo em classes regulares significa realizar um trabalho que promova aprendizado para esse grupo, e a compreensão de como se dão as questões envolvendo a linguagem são fundamentais para se pensar políticas pedagógicas de inclusão, por meio de atividades eficientes a essa demanda.

Este artigo resulta da pesquisa em nível de mestrado da AUTORA X (2018), cujo objetivo era desenvolver propostas pedagógicas de inclusão para sujeitos com TEA, uma vez que se assumia a dificuldade com a interpretação de metáforas como uma premissa para o referido grupo. Leituras na área evidenciaram, porém, que muitas das pesquisas envolvendo afirmações sobre os sujeitos com TEA e questões linguísticas careciam de aprofundamento acerca dos temas linguísticos envolvidos nas investigações, muitas delas advindas de outras

áreas do conhecimento, tais como psicologia e medicina.

Assim, pensou-se a necessidade de estabelecer um escopo específico de investigação, quanto às metáforas, chegando-se aos estudos de Grady (1997) e Siqueira e Lamprecht (2007), mais especificamente, – este último, que inspirou a elaboração do experimento – sobre metáforas primárias. Dado o caráter dessas metáforas, partiu-se da hipótese de que sujeitos com TEA poderiam obter resultados muito semelhantes aos de sujeitos neurotípicos, o que evidenciaria que a dificuldade em interpretar metáforas associa-se a determinados tipos de metáforas, não a todas, uma vez que as metáforas primárias estariam associadas a experiências corpóreas e sensoriais mais elementares, anteriores a influências linguísticas e culturais.

Não se descartava, contudo, a possibilidade de haver dificuldades na interpretação de algumas metáforas primárias, associadas a sensoriedade, uma vez que muitos sujeitos com TEA apresentam hipersensibilidade sensorial, relacionando-se com o mundo externo de forma particularmente atípica, se comparados aos padrões comumente apresentados por sujeitos neurotípicos. Seriam, assim, algumas metáforas mais primárias que outras?

Este artigo apresenta os resultados obtidos em uma primeira aplicação do experimento, apontando para a confirmação da hipótese inicial.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

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 quando se considera a possibilidade de inclusão de sujeitos em sala de aula que apresentarão dificuldades na interpretação de metáforas, por exemplo. Há que se pensar estratégias para ajudá-los a construir tais interpretações, haja vista que a maneira como desenvolverão tal aprendizagem se diferirá da dos alunos chamados neurotípicos. Para tanto, mais pesquisas linguísticas precisam ser desenvolvidas com esse público, a fim de se compreender em que aspectos há diferenças que exigem o planejamento de estratégias pedagógicas específicas que garantam

a inclusão e o adequado processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com TEA.

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).

O desenvolvimento da linguagem por pessoas com TEA envolve várias particularidades nos diferentes níveis linguísticos, desde o possível atraso da linguagem a evidências de especificidades no componente fonológico – como, por exemplo, dificuldades em perceber e produzir entonação em alguns contextos (AUTORA Y, 2019) –, no componente sintático (VARANDA; FERNANDES, 2014), no componente semântico e, especificamente, no pragmático, dada a dificuldade característica do grupo com aspectos interacionais e de comunicação. Consequentemente, afetam a alfabetização e a compreensão textual mais ampla ao longo do processo de escolarização.

A quantidade de alunos com TEA 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. 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 mais acentuadas, geralmente associadas ao chamado autismo clássico, ou TEA em seu grau mais severo, pode atrapalhar o desenvolvimento da criança que apresenta o transtorno em níveis moderado, leve ou de alto funcionamento, muitas vezes subdiagnosticadas ou diagnosticadas tardiamente, o que prejudica significativamente o prognóstico.

Chama a atenção das autoras o pequeno número de estudos associados ao TEA envolvendo a linguagem. Há expressivas pesquisas nas áreas de fonoaudiologia, medicina e psicologia, mas ainda poucos em Linguística, o que é curioso, já que o desenvolvimento da linguagem é um dos aspectos fundamentais do transtorno. 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 TEA que a literatura sobre o assunto

destaca costumam ser:

- 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;
- [...] (ORRÚ, 2012, p. 39-40).

Um subgrupo de sujeitos com TEA em grau leve a moderado, antes do DSM-V diagnosticados como tendo a chamada Síndrome de Asperger, apresenta diferenças quanto ao desenvolvimento da linguagem, comparados a sujeitos com TEA não aspergers. Costumam possuir um bom vocabulário, inclusive utilizando palavras rebuscadas e sintaxe altamente elaborada, o que, contudo, não garante a boa comunicação, dada a dificuldade com o contexto, dentre outros aspectos linguísticos que mereceriam mais investigações e correm o risco de se perder com a nova classificação do transtorno, que engloba a Síndrome de Asperger no TEA, sem subespecificação.

Interessa ao presente artigo, a interpretação de metáforas, comumente tida como de grande dificuldade ou inviabilidade por sujeitos com TEA. A metáfora é fenômeno complexo e o tema é objeto de análise de diversas áreas, como filosofia, psicologia, linguística e outras, além de ser estudada sob diferentes enfoques teóricos. Sardinha (2007, p. 16-62) apresenta essa multiplicidade de facetas do estudo da metáfora, agrupando-as 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 de Lakoff e Johnson ([1980] 2002).

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.

Já 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).

De acordo com Sardinha (2007, p. 30-32), “Uma metáfora conceptual é assim chamada porque conceitualiza alguma coisa”. Para Lakoff e Johnson ([1980] 2002), precursores da concepção teórica, 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, conceitos metafóricos comandam as atividades cotidianas e estruturam a percepção e os comportamentos diante do mundo e das pessoas, ainda que de modo inconsciente. A teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson ([1980] 2002) alicerça os estudos de Grady (1997), base teórica do presente artigo.

A visão de Lakoff e Johnson (2002) 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 DINHEIRO 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. As Metáforas Correlacionais, por sua vez – 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.

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, segundo os estudiosos pesquisados, são naturalmente interpretadas pelos falantes em geral. De acordo com Grady (1997, *apud* SIQUEIRA; LAMPRECHT, 2007, p. 245-272), as metáforas primárias “resultam de interações entre particularidades dos aparatos físico e cognitivo humanos, com suas experiências subjetivas de mundo, independentemente de língua e cultura”. Segundo Sardinha (2007, p. 35), metáforas primárias “são metáforas ‘básicas’, presentes em muitas culturas e motivadas por aspectos físicos do corpo humano”.

As metáforas primárias teriam, assim, caráter universal, partiriam das experiências corpóreas e, de acordo com Feltes, Pelosi e Lima (2014, p. 101), seriam “diretamente dependentes da interação dos seres humanos com seu ambiente e com a forma de seu corpo”, sendo “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.



Nessa visão de Grady (1997), as metáforas primárias

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 biossocioculturais. 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).

A metáfora, assim, acontece no pensamento e não apenas como artifício estético e retórico na linguagem.

Com base nos estudos de Grady (1997), Siqueira e Lamprecht (2007) realizaram um estudo denominado *As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlinguístico*, do qual foi adaptado o experimento aplicado na pesquisa que resulta no presente artigo. As autoras fizeram a comparação da aquisição de metáforas primárias entre crianças falantes do português brasileiro e crianças falantes do inglês americano, partindo do pressuposto de 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 lhes sejam familiares.

Segundo os dados obtidos na pesquisa, as metáforas primárias já estão adquiridas a partir dos 7-8 anos, sendo que os resultados mostraram-se similares nas duas línguas investigadas, enfatizando o caráter universal das metáforas primárias.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Os resultados aqui apresentados foram obtidos em pesquisa em nível de mestrado, na qual AUTORA X (2018) aplicou o experimento a cinco sujeitos com TEA e três sujeitos em investigação do quadro de autismo, o que se confirmou ao longo da pesquisa (todos com idade entre 6 e 16 anos) e seis sujeitos neurotípicos (com 11 e 12 anos, alunos do sexto ano de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, em que uma das autoras leciona). Vale ressaltar que todos os sujeitos de pesquisa são inseridos em turmas regulares de ensino. Foi necessário descartar os dados de cinco outros participantes, devido a diferentes problemas, tais como excesso de medicamento e prejuízo da participação, comportamento alterado por

ansiedade e estranhamento do sujeito para com a aplicadora do experimento, ocasionado pela dificuldade típica de sujeitos com TEA em lidar com situações novas.

Buscou-se controlar minimamente a presença de comorbidades – outros transtornos concomitantes ao TEA, tais como hiperatividade, hiperlexia, déficit de atenção, etc., o que se mostra frequente entre os sujeitos diagnosticados – para a análise dos resultados, especialmente as comorbidades associadas a déficit cognitivo. Dada a dificuldade de encontrar sujeitos com TEA dentro do perfil inicialmente desejado para a pesquisa, ou seja, entre o 6º e o 9º anos de escolaridade, ampliou-se o perfil para alunos de quaisquer idades.

Cabe considerar que, embora laudos possam ser coincidentes quanto ao grau do TEA (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 que possam afetar o desempenho de cada sujeito em atividades como a proposta, conforme já sinalizado, daí o grande desafio em realizar pesquisas com tal público.

O experimento consistiu em uma atividade breve de emparelhamento de perguntas e figuras por meio de apontamento, envolvendo sete metáforas primárias selecionadas a partir da lista proposta por Grady (1997) e aproveitada por Siqueira e Lamprecht (2007). A fim de obter mais dados para análise qualitativa, além do apontamento, adotou-se o uso de protocolo verbal, de modo que cada sujeito fosse questionado sobre o que motivou sua resposta, imediatamente após o apontamento. As sessões tiveram duração média de dez minutos, sendo realizadas em salas de recursos, bibliotecas ou consultórios clínicos, em horário de contraturno escolar ou de atendimento terapêutico, em que houve cessão do tempo de terapia para aplicação da pesquisa.

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 feita. A ordem das figuras variava a cada pergunta, uma vez que sua posição fixa poderia influenciar a resposta dos sujeitos. As figuras foram desenhadas especialmente para a pesquisa e, em geral, seguiram um padrão de tamanho, linhas, expressões etc.

#### Quadro 1: Metáforas primárias do experimento

<b>Metáfora primária</b>	<b>Pergunta que o aluno deve responder</b>	<b>Figuras a serem emparelhadas com a pergunta do cartão por apontamento</b>
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 o alimento F3: Boneca comendo.
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 pelas autoras.

As respostas esperadas baseadas nas 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.

#### MP2 – DIFICULDADE É PESO

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

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

#### 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.

MP4 – FELICIDADE É PARA CIMA

Resposta esperada: F1 - Boneco dando um pulo.

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

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.

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.

MP7 – SIMPATIA/COMPAIXÃO É SUAVIDADE

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

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

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, com o seguinte comando: "*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?*" Em seguida à apresentação das figuras e da pergunta, tendo sido apontada a figura, 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?*"

As sessões foram filmadas para análise posterior.

## RESULTADOS

Embora o foco principal do experimento tenha sido a análise qualitativa dos dados referentes ao grupo de sujeitos com TEA *versus* o grupo de sujeitos neurotípicos, 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 1: Resposta dos sujeitos 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
S1	11	F1	F2	F3	F1	F3	F1	F3	5 71,4%
S2	11	F1	F2	F2	F2	F3	F1	F1	4 57,12%
S3	11	F1	F2	F3	F2	F3	F3	F3	5 71,4%
S4	12	F1	F2	F2	F3	F3	F1	F1	4 57,12%
S5	12	F3	F3	F2	F3	F3	F3	F2	2 28,57%
S6	11	F3	F2	F3	F2	F3	F3	F1	5 71,4%
Total de acertos por MP		4	5	3	1	6	3	3	

Fonte: Dados de pesquisa

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%. O sujeito S5, embora tenha apresentado desempenho abaixo dos demais, não apresenta, por seu histórico escolar, nada que aparentemente justifique de antemão tal desempenho.

Algumas respostas dadas pelos alunos no protocolo verbal apontam que questões sociais influenciaram na resposta inesperada. Ainda que as metáforas primárias sejam, conforme preconiza Grady (1997), anteriores a questões culturais, os desenhos ou as estruturas linguísticas que materializam tais metáforas carregam em si aspectos culturais que podem contribuir para facilitar ou não sua interpretação (AUTORA X, 2018).

Ainda que tenhamos cuidado para minimizar a influência da escolha das imagens na resposta dada pelos sujeitos de pesquisa, constatamos a inevitável associação da imagem ao conhecimento de mundo dos sujeitos, interferindo nas respostas pela carga cultural que essas experiências carregam, da mesma forma como ocorreu com o experimento realizado por Siqueira e Lamprecht (2007).

A seguir, o quadro com as respostas dos sujeitos com TEA, na ocasião da pesquisa, já com diagnóstico fechado:

Quadro 2: Respostas de sujeitos diagnosticados com 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	
S7	6	F3	F3	F3	F3	F3	F1	F1	3	42,84%
S8	9	F1	F2	F3	F1	F3	F3	F1	7	100%
S9	16	F1	F2	F3	F3	F3	F1	F2	4	57,12%
S10	10	F1	F2	F3	F1	F3	F3	F1	7	100%
S11	8	F1	F3	F3	F1	F3	F1	F1	5	71,4%
Total de acertos por MP		4	3	6	3	6	2	4		

A tabela com as respostas dadas pelos sujeitos com TEA mostra que a média de acertos foi de 5,2 ou 74,27%, curiosamente maior que a do grupo de neurotípicos. Chama a atenção também o fato de os dois sujeitos que obtiveram 100% de acertos serem os que mais têm idade aproximada à idade dos sujeitos do outro grupo.

Somam-se a esses dados os dados relativos aos três sujeitos que, durante a aplicação da pesquisa, estavam em fase de investigação do quadro de TEA, tendo posterior confirmação de diagnóstico.

Tabela 3: Respostas de crianças em fase de investigação de TEA durante a aplicação da pesquisa

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	
S12	6	F1	F2	F1	F1	F3	F3	F1	6	85,68%
S13	11	F2	F2	F3	F1	F3	F1	F3	4	57,12%
S14	7	F1	F2	F3	F3	F3	F1	F2	5	71,4%
Total de acertos por MP		2	3	2	2	3	1	2		

No grupo de crianças em fase de investigação, observou-se que o maior número de acertos foi obtido pela criança que respondeu mais objetivamente. O menor número de acertos foi obtido pela criança que apresenta linguagem bastante desenvolvida e que contextualizava cada figura. A média de acertos foi de 5,0, ou 71,5%, resultado muito semelhante ao grupo de sujeitos com TEA, ao qual, de fato, convém somar-se tais sujeitos, haja vista a confirmação do diagnóstico posteriormente à aplicação do experimento.

Em relação às metáforas primárias, os sujeitos neurotípicos tiveram 100% de acertos

apenas na MP5 (INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE); sujeitos com TEA tiveram 100% nessa mesma metáfora e, também, na MP3 (ACEITAR É ENGOLIR); já os sujeitos em investigação tiveram 100% de acertos na MP5 e na MP2 (DIFICULDADE É PESO).

Vale destacar a pertinência da aplicação do protocolo verbal para a pesquisa, uma vez que as justificativas dadas pelos sujeitos para seus apontamentos permitiram avaliar aspectos que sem tal procedimento metodológico seria impossível levantar. A similaridade das respostas dadas pelos sujeitos com TEA e os sujeitos neurotípicos suscita algumas questões que levam à necessidade de ampliação da pesquisa, a fim de levantar dados estatisticamente relevantes, após realizados pequenos ajustes nas imagens do experimento.

A hipótese inicial de que a neuroatipicidade dos sujeitos com TEA não afetaria a interpretação de metáforas primárias mostrou-se consistente após o experimento, sinalizando para a necessidade de mais pesquisas sobre interpretação de metáforas com o mesmo grupo de sujeitos, uma vez que a afirmação popularizada pelo senso comum de que sujeitos com autismo apresentam apenas uma interpretação literal parece não se sustentar. Os dados sinalizam para o caráter universal das metáforas primárias, ainda que algumas pistas apresentadas pelo protocolo verbal nos levem a questionar se há metáforas mais primárias que outras, dentro do elenco proposto por Grady (1997), o que se pretende investigar por meio da continuidade da pesquisa.

## **CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTOS**

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.

Os resultados apresentados neste artigo mostram a primeira etapa de uma investigação em fase de andamento, em que se intenta ampliar o número de dados coletados para levantamento estatístico.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - V (DSM-V)**. 2013.

BRASIL. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista*. Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012.

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

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; PELOSI, Ana Cristina; LIMA, Paula Lenz Costa. *Cognição e Metáfora: Teoria da Metáfora Conceitual*. In: PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; FARIAS, Emilia Maria Peixoto (Org.). *Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. 2. ed. Caxias do Sul: Educ, 2014. Cap. 5. p. 88-113.

FILIPAK, Francisco. *Teoria da Metáfora*. 2. ed. Curitiba: Hdv, 1983.

GRADY, Joseph. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Estados Unidos, 1997. 307 f. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística, *University Of California*, Berkeley, 1997

KANNER, Leo. Os distúrbios do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. *Autismos*. São Paulo, 1997. Escuta, p. 111-170. Trabalho original publicado em 1943.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. São Paulo, 2002. Educ/mercado de Letras. Tradução do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM) sob coordenação de Mara Sophia Z.

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. <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.9.1.31-70>

MENEZES, Léia Cruz de. Metáforas de semelhança na construção de referentes discursivos: qual a orientação argumentativa? *Revista da ABRALIN*, v.9, n.1, p. 107-128, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52342/32240> Acesso em: 11 out. 2018.

MOUSINHO, Renata. O falante inocente: linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. São Paulo: *Rev. psicopedag.* vol.27 no.84, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000300008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300008) Acesso em: 11 out. 2018

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. 36-52.

AUTORA X. *A Interpretação de Metáforas Primárias por Crianças com TEA*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras-Português, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 15 ago. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). *Estudantes com Necessidades Especiais: Singularidades e Desafios na*



Prática pedagógica Inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

AUTORA Y. Aspectos prosódicos no Transtorno do Espectro Autista: proposta quasi-experimental para análise da entonação em crianças com Autismo de Nível 1. *In: Seminário Integrado de Pesquisas em Linguística, SINPEL*, n. XI, Florianópolis: UFSC, 2019.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007. (Linguagem).

SIQUEIRA, Maity; LAMPRECHT, Regina Ritter. As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística (sic) Teórica e Aplicada*, [s.l.], v. 23, n. 2, p.245-272, 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-44502007000200004> Acesso em: 11 out. 2018.

VARANDA, C. A.; FERNANDES, F. D. M. Consciência Sintática: Correlações no Espectro do Autismo. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 4, p. 748-758, 2014.

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

\***Mikaela Roberto** é professora associada de Língua Portuguesa dos cursos de Letras da UFRRJ e professora permanente no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), onde ministra a disciplina de Fonologia, Variação e Ensino. Com Pós-Doutorado (2020) e Doutorado (2008) em Psicolinguística pela UFSC, com estágio sanduíche na Université Libre de Bruxelles (ULB, 2006), tem Mestrado (2002) em Língua Aplicada (Linguística de Corpus) pela mesma instituição e Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI, 1998). Foi professora visitante da Universidade de Lisboa (UL, 2006), em decorrência de sua pesquisa de Doutorado. Coordena o grupo de pesquisa do DGP do CNPq intitulado NEPEL - Núcleo de Estudos sobre Prosódia e Ensino de Língua -, cujas linhas de pesquisa, uma sobre Ensino de Língua e a outra sobre Estudos de Prosódia, abarcam os projetos do grupo. Atualmente, a pesquisadora desenvolve o projeto em início intitulado "Ensino de ortografia: Categorização dos erros e encaminhamentos pedagógicos" (2023-2026) e se prepara, por meio de encontros semanais com os demais integrantes do NEPEL para iniciar em 2024 o projeto intitulado "Análise prosódica da fala de autistas: contribuições para a descrição de padrões linguísticos no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)". Participa do comitê de pesquisa de Letras, Linguística e Artes (PIBIC) e do comitê de ética em pesquisa da área de Ciências Humanas da UFRRJ. Faz parte dos Colegiados dos cursos de Letras, de Educação Física e do Departamento de Letras e Comunicação da UFRRJ. É cantora, escritora e editora, ministrando cursos e palestras sobre os temas de seu interesse.