

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

SIMONE NERI DA SILVA

**A COMPREENSÃO DE ENUNCIADO METAFÓRICO POR PESSOAS
COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO CULTURAL**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

SIMONE NERI DA SILVA

**A COMPREENSÃO DE ENUNCIADO METAFÓRICO POR PESSOAS
COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO CULTURAL**

Dissertação (Tese) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Típica e Atípica.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2024

S584c	Silva, Simone Neri da. A compreensão de enunciado metafórico por pessoas com Trissomia do cromossomo 21: contribuições da teoria histórico cultural. / Simone Neri da Silva; orientadora: Carla Salati Almeida Ghirello-Pires. – Vitória da Conquista, 2024. 164p. il.: Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024. Inclui referência F. 146 – 156. 1. Linguagem. 2. Metáfora. 3. Trissomia do Cromossomo 21. I. Ghirello-Pires, Carla Salati Almeida. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. T. CDD: 616.858842
-------	---

Catálogo na fonte: *Karolyne Alcântar Profeta* — CRB 5/2134
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Understanding of metaphorical statements by people with chromosome 21 trisomy: contributions of cultural historical theory

Palavras-chave em inglês: Language, Metaphor, Trisomy of Chromosome 21

Área de concentração: Linguística

Titulação: Doutor em Linguística

Banca examinadora: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (Presidente-Orientadora); Profa. Dra. Máira Avelar Miranda (UESB), Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (UESB), Profa. Dra. Susana Couto Pimentel (UFRB) e Profa. Dra. Sonia Maria Shima Barroco (UNIR)

Data da defesa: 29 de maio de 2024

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Orcid ID:

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2151601375166611>

SIMONE NERI DA SILVA

**A COMPREENSÃO DE ENUNCIADO METAFÓRICO POR PESSOAS COM
TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO
CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Data da aprovação: 29 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 CARLA SALATI ALMEIDA GHIRELLO PIRES
Data: 02/07/2024 13:36:31-0300
Verifique em <https://validar.j6.gov.br>

Profa. Dra. Máira Avelar Miranda
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 MAIRA AVELAR MIRANDA
Data: 30/06/2024 17:32:02-0300
Verifique em <https://validar.j6.gov.br>

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 ADILSON VENTURA DA SILVA
Data: 01/07/2024 17:02:05-0300
Verifique em <https://validar.j6.gov.br>

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel
Instituição: UFRB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 SUSANA COUTO PIMENTEL
Data: 14/06/2024 16:30:36-0300
Verifique em <https://validar.j6.gov.br>

Profa. Dra. Sonia Maria Shima Barroco
Instituição: UNIR – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 SONIA MARI SHIMA BARROCO
Data: 13/06/2024 15:44:03-0300
Verifique em <https://validar.j6.gov.br>

Dedico este trabalho às pessoas com deficiência por quem toda sociedade deveria se tornar melhor.

E a **Ana Beatriz Sá Neri**, que mesmo falando tão pouco, “*me diz muito mais do que eu digo*”.

AGRADECIMENTOS

– Quem estará nas trincheiras ao teu lado?
 – E isso importa?
 – Mais do que a própria guerra.
 (Ernest Hemingway)

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de Doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

Aos Professores: Dr. Adilson Ventura, Dr.^a Máira Avelar, Dr.^a Sônia Shima Barroco pela leitura e contribuições na banca de qualificação, que tanto acrescentaram a minha pesquisa, e por aceitarem fazer parte, também, da minha banca de defesa. A profa. Susana Couto Pimentel por fazer parte da minha banca de defesa, e pelo dadivoso “Conviver com a síndrome de Down em Escola Inclusiva”, por onde caminhei e aprendi.

A minha orientadora Carla Salati Almeida Ghirello-Pires por compartilhar seu conhecimento a respeito das pessoas com T21, que tem contribuindo para a formação de uma geração de pesquisadores sobre o tema.

A Genecy Neri, minha mãe, que com seu “*amor demais antigo/amor demais amigo*” tem sido o melhor exemplo e o mais relevante apoio. Por amar meus sonhos, obrigada, mainha!

A meus filhos, Sam e Miguel, porque nada é maior, nem melhor, nem mais inspirador que vocês; por terem sido tão compreensivos com minhas horas no *noteboock*, meu cansaço... “*Como é grande o meu amor por vocês!*”

A meus irmãos: Samarone, Claudia, Sinron, Paulinho, Paula e Saulo, pela “*certeza de que eu nunca estive sozinha*”. Obrigada por tudo que não caberia nesta página. Em especial a Paulinho, Sinron e Estevão pela ajuda com os gráficos e formatação. E a meus sobrinhos, porque a alegria de vocês, também é motivo!

As colegas do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN) pela parceria e solidariedade; em especial a Rayane Ladeia de quem estive mais próxima: Vocês

¹ Conforme Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018, “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

valeram por “*um milhão de amigos*”. Aos jovens com T21 do Conquista Down e do LAPEN e seus familiares por tudo que me permitiram aprender com vocês.

Aos colegas da Escola Municipal Carlos Santana pelo companheirismo que tornaram possível fazer o doutorado sem licença, e na gestão escolar.

A Deus sobre todas as coisas, por essa fé que nos mantém de pé!

RESUMO

O tema desta pesquisa é a compreensão de enunciados metafóricos por pessoas com Trissomia do Cromossomo 21. Concebemos a metáfora como um recurso linguístico de caráter simbólico, e imprescindível para que o sujeito tenha acesso a elementos culturais de seu convívio social, como compreensão de textos literários, músicas/poesia e ditados populares. Cientes da necessidade de ampliar o debate sobre a metáfora, ainda pouco explorado no âmbito da linguagem atípica, e por considerar que seja possível acrescentar algo de interesse à natureza da investigação sobre a linguagem da pessoa com Trissomia do cromossomo 21, no que diz respeito a sua **compreensão de enunciado metafórico**; é que propomos este estudo. Formulamos um delineamento teórico, inicialmente, por meio de uma revisão integrativa da literatura acerca do tema, nos principais bancos de periódicos, utilizando os descritores: “Down syndrome” and “metaphor”, “language”. Após a revisão de literatura, selecionamos os sujeitos para a segunda etapa da pesquisa. Desta forma foram convidados 4 jovens com trissomia do cromossomo 21, com idades entre 18 e 30 anos, que fazem parte do projeto “Fala Down Jovens”, o qual funciona vinculado ao projeto de pesquisa “Fala Down “desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB), e cujo objetivo é o de potencializar o desenvolvimento linguístico dos participantes. Também participaram da pesquisa, 4 jovens neurotípicos, para que ao analisarmos os resultados, sejam traçadas linhas de diferenças ou similaridades entre esses dois grupos participantes. Devido ao contexto pandêmico e seguindo as orientações da OMS, nossa coleta de dados foi realizada via aplicativo *Google Meet*, em reuniões gravadas. Atividades envolvendo enunciados metafóricos foram desenvolvidas para este fim, sob a forma de um questionário. Apesar de admitirmos as dificuldades linguísticas, peculiares aos jovens com síndrome de Down, é nossa hipótese que poderão ampliar esse e outros aspectos de sua linguagem, a partir de intervenções baseadas na neurolinguística discursiva, realizadas pelo pesquisador, quando necessário. Por esta razão este trabalho foi embasado nos pressupostos da Neurolinguística Discursiva, da Teoria Histórico Cultural e da Linguística Cognitiva acerca do desenvolvimento da linguagem nas afasias ou outras patologias da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE

Linguagem; Metáfora; Trissomia do Cromossomo 21.

ABSTRACT

We conceived the metaphor as a linguistic resource of a symbolic, rich and essential nature so that the subject has access to cultural elements of his social life, such as understanding literary texts, music/poetry and idiomatic expressions. Aware of the need to broaden or renew the debate on metaphor, still little explored in the context of atypical language, and considering that it is possible to add something of interest to the nature of research on the language of people with Down syndrome, in terms of respect for their understanding and metaphor production; is why we propose this study. We initially formulated a theoretical outline, carried out through an integrative review of the literature on the subject, in the main databases of journals available, using the descriptors: “Down syndrome” and “metaphor”, “language”. After the literature review, the subjects will be selected for the second stage of the research. In this way, 5 young people with Down Syndrome, aged between 18 and 30, who are part of the project “Speak Down Young People” will be invited, which works linked to the research project “*Down Speech*” of the Postgraduate Program in Linguistics (PPGLin/UESB), under the guidance of Prof. Dr. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, and whose objective is to enhance the linguistic development of the participants. Five neurotypical young people will also participate in the research, so that when analyzing the results, lines of differences or similarities between these two participating groups are drawn. Due to the pandemic context and following WHO guidelines, our research will be carried out via the Google Meet application, in recorded meetings, through which data will be collected. Activities involving metaphorical statements were developed for this purpose, in the form of a questionnaire. Despite admitting the linguistic difficulties, peculiar to young people with Down syndrome, it is our hypothesis that they will be able to expand this and other aspects of their language, from interventions based on discursive neurolinguistics, and carried out by the researcher, when necessary. For this reason, this work will be based on studies by Coudry (2002, 2010), Freire (2010), Morato (2003) Ghirello-Pires (2018) about discursive neurolinguistics and language and aphasia; as well as in Vygotsky's cultural-historical theory (2001).

KEYWORDS

Language; Metaphor; Trisomy of Chromosome 21.

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 – T 21	28
Figura 2 – Translocação	28
Figura 3 – Mosaicismo	28
Figura 4 – Características físicas do T21	29
Figura 5 – Mapeamento metafórico	49
Figura 6 – Relação entre participantes do frame de evento comercial.....	51
Figura 7 – As três unidades funcionais propostas por Lúria	90
Figura 8 – Trecho do questionário 1.....	100
Figura 9 – Trecho do questionário 2.....	100
Figura 10 – Trecho do questionário 2 com contexto.....	101
Figura 11 – Lágrimas de crocodilo.....	101
Figura 12 – Vou cortar as asinhas dele.....	101
Figura 13 – A luz no fim do tunel	128
Figura 14 – Não adianta chorar o leite derramado	129
Figura 15 - Esta sala tá um forno.....	129
Figura 16 – Está muito calor	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho dos participantes com T21 - Compreensão de 1 palavra em sentido metafórico. Com alternativas.....	137
Gráfico 2 – Desempenho dos participantes com T21 - Compreensão de enunciado metafórico em ditados populares	137
Gráfico 3 – Reaplicação do questionário 01 - compreensão de palavras em sentido metafórico com ampliação do contexto enunciativo	138
Gráfico 4 – Reaplicação do questionário 02 - para os participantes com T21 com aplicação do contexto enunciativo.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário 1 participante AA.....	106
Quadro 2 – Questionário 1 – participante MB	109
Quadro 3 – Questionário 1- participante ML	112
Quadro 4 – Questionário 1 - participante KA	114
Quadro 5 – Questionário 2 - Participante AA.....	117
Quadro 6 – Questionário 2 participante MB	120
Quadro 7 – Questionário 2 - participante ML	122
Quadro 8 – Questionário 2 participante KA.....	124
Quadro 9 – Atividade a luz no fim do tunel.....	128
Quadro 10 – Atividade não adianta chorar o leite derramado	129
Quadro 11 - Atividade esta sala tá um forno / está muito calor!.....	130
Quadro 12 – Transcrição da reaplicação questionário 1 do participante AA.....	132
Quadro 13 – Transcrição da reaplicação do questionário 2 do sujeito ML.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apaes	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDN	Banco de Dados de Neurolinguística
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
COVID 19	Doença do coronavírus de 2019
DAL	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
DI	Deficiência Intelectual
EaD	Ensino à Distância
EEG	Eletroencefalograma
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
LAPEN	Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística
LC	Linguística Cognitivo
ND	Neurolinguística Discursiva
OMS	Organização Mundial de Saúde
ND	Neurolinguística Discursiva
PPGLIN	Pós-Graduação em Linguística
PubMed	Base de dados Médica
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SD	Síndrome de Down
SNC	Sistema Nervoso Central
T21	Trissomia do Cromossomo 21
TMC	Teoria da Metáfora Conceitual
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de desenvolvimento
THC	Teoria Histórico Cultural
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Ações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A PESSOA COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO	23
2.1 A linguagem dos indivíduos com Trissomia do Cromosso 21	27
2.2 O bebê com T21 e a aquisição da linguagem	30
3 SOBRE O CONCEITO DE METÁFORA.....	38
3.1 A metáfora e o estudo dos significados na perspectiva da linguística cognitiva.....	40
3.2 Teoria da metáfora conceitual.....	44
3.2.1 <i>Mente corporificada</i>	45
3.2.2 <i>Domínio fonte e domínio alvo, frames e modelos cognitivos idealizados</i>	48
3.3 Contexto de interpretação.....	54
3.4 Metáforas cristalizadas e expressões idiomáticas	55
3.5 Metaforicidade e sentido literal.....	58
3.6 Mecanismo de compreensão e processamento metafórico.....	62
3.7 Identificação da metaforicidade no discurso	63
4 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: UM ACONTECIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL.....	71
4.1 Psicologia histórico-cultural	72
4.2 Periodização do desenvolvimento psíquico para a teoria histórico-cultural.....	75
4.3 Pensamento e linguagem e formação de conceitos	78
4.4 O papel regulador da linguagem.....	81
4.5 Zona de desenvolvimento proximal	83
4.6 Lúria e os fundamentos da Psicolinguística	86
4.6.1 <i>Da afasiologia ao sistema funcional complexo</i>	87
4.6.2 <i>Unidades funcionais</i>	89
4.7 Neurolinguística: um lugar para o estudo das patologias da linguagem.....	92
4.8 Neurolinguística discursiva e o estudo dos enunciados metafóricos.....	94
5 METODOLOGIA.....	98
5.1 Sobre a pesquisa	98
5.2 Instrumento de coleta de dados.....	99
5.2.1 <i>Questionários</i>	99
5.2.2 <i>Intervenção</i>	101

5.2.3 Roteiro.....	101
5.3 O sujeito da pesquisa qualitativa	103
5.3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa	103
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	106
6.1 Comentário geral sobre os questionários 1 e 2	126
6.2 Atividades de intervenção	127
6.3 Análise dos gráficos	137
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	157
APÊNDICE A - Questionário 1.....	157
APÊNDICE B – Questionário A	158
APÊNDICE C – Questionário B	160
APÊNDICE D - Apresentação dos questionários em PowerPoint.....	161

1 INTRODUÇÃO

Mas devemos defender-nos de toda palavra, toda
linguagem que nos desfigure o mundo, que nos separe
das criaturas humanas, que nos afaste das raízes da vida
(Érico Veríssimo)

Pessoas com Trissomia do Cromossomo 21 (T21) fazem parte de uma gama de indivíduos que em suas especificidades nos leva à compreensão da diversidade humana como um valor, e de uma educação voltada para a diversidade. Quando falamos em diversidade humana, estamos diante de características, fenotípicas ou genéticas de maior ou menor complexidade funcional, que em algumas situações podem causar o que chamamos de patologias da linguagem, como é o caso das pessoas com a T21, que apresentam diferenciação na sua linguagem. A linguagem é constitutiva do desenvolvimento humano, logo, as alterações de linguagem acabam por limitar o desenvolvimento pessoal, uma vez que podem restringir a experiência interpessoal, condição onde essa mesma linguagem se desenvolve. Assim, é preciso ter em mente que os impasses inerentes às questões da linguagem de qualquer indivíduo, podem dificultar seu processo educacional e de inserção social. Desse modo, assentados em uma abordagem conceitual abrangente da linguagem, que têm como base a Teoria Histórico Cultural (THC), a qual apregoa que o desenvolvimento de habilidades tipicamente humanas, como a linguagem, é resultado das interações socioculturais em detrimento do determinismo biológico, nos incursionamos em uma pesquisa que pudesse esclarecer aspectos ainda pouco estudados na linguagem dos indivíduos com a T21, como é o caso da compreensão de enunciado metafórico.

A metáfora é um recurso conceitual que faz parte da compreensão e produção de sentidos de textos diversos, sejam eles do gênero poético e literário, ou ainda estar presente nas interações linguísticas da vida cotidiana, quando se costuma empregar a linguagem com um objetivo mais pragmático; em outras palavras, quando se tem em vista a compreensão entre dois ou mais interlocutores de forma clara e objetiva. É possível, ainda, que em certas situações a linguagem figurada, em especial a metáfora, seja o melhor, ou o único recurso por meio do qual possamos expressar nossos pensamentos. Além disso, um enunciado metafórico traz em sua natureza “a dualidade radical da linguagem, a um só tempo integralmente formal e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais” (Maingueneau, 1987, p. 12) que põe à prova o domínio linguístico dos falantes, seja produzindo, seja compreendendo enunciados metafóricos.

Estudar a metáfora, portanto, nos coloca diante de algo muito maior do que um estudo estritamente sobre a linguagem, mas diante de um fenômeno cultural, coletivo, e ao mesmo tempo daquilo que também é subjetivo e individual. Ainda sobre a importância de se compreender metáfora, independente de qual seja sua língua ou cultura, a ausência de compreensão da metáfora acarreta na exclusão do sujeito que não a compreende, pois resulta num hiato de entendimento, dentro do discurso da vida cotidiana. Logo, é correto dizer que qualquer de nós que não possa compreender um enunciado metafórico estará perdendo algo que tem potencial de inserção social e construção de nossa alteridade. Dada a sua notável importância para a comunicação humana o interesse pelo estudo da Metáfora remonta desde a Grécia antiga, devido a sua tradição em poesia e retórica, e continua até os dias atuais como um instigante campo de pesquisa.

Apesar disso, trabalhos sobre a utilização de enunciado metafórico na linguagem de pessoas com Trissomia do cromossomo 21, doravante T21, ou que tenham qualquer outro comprometimento linguístico/cognitivo que torne sua linguagem atípica são considerados escassos; algo que pudemos comprovar por meio da pesquisa bibliográfica, o que acrescentou motivações a realização desta pesquisa.

Desse modo formulamos a seguinte questão: De que forma a intervenção baseada na THC poderá contribuir para desenvolvimento linguístico de indivíduos com T21, levando-os a avançar na sua capacidade de pensamento, abstração e compreensão de enunciados metafóricos? A nossa tese propõe que o agente mediador, instrumentalizado pelos recursos metodológicos da THC e pela Neurolinguística Discursiva (ND), teorias cuja essência consiste na realização de atividades mediadas pelo uso de instrumentos, linguísticos e culturais, serão capazes de mobilizar o sujeito, os conduzindo a formação de novas atividades linguísticas e desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Contudo, se estendermos um pouco o olhar investigativo, nossa pergunta inicial vai se desdobrando, ao ponto de podermos assim também investigar se as pessoas com T21 produzem enunciados metafóricos, uma vez que a compreensão subjaz à produção, ou apenas reproduzem tais enunciados, sem uma atividade de metalinguagem e epilinguística. Em outras palavras, sem intencionalidade de trocar um elemento linguístico por outro que transmita igual significado, resultando apenas em uma pseudo habilidade com relação ao uso da metáfora. A partir disso, delineamos a hipótese de que a dificuldade dos jovens com T21 não estaria em compreender enunciado metafórico em si, mas na sua dificuldade acessar o contexto /situação enunciativa de interpretação, ou ainda no restrito repertório conceitual destes indivíduos, como resultantes do impacto do déficit intelectual por eles apresentado. A este respeito, destacamos que tanto a

capacidade de interpretação, quanto o repertório conceitual não são habilidades natas, mas a serem desenvolvidas dialogicamente, e portanto, passíveis de transformação.

Ainda na primeira fase de nosso trabalho nos incursionamos em uma pesquisa integrativa que pudesse nos dar uma perspectiva do que se tem estudado a respeito deste tema, entretanto, como dissemos, não encontramos trabalhos especificamente no que diz respeito a compreensão de metáfora na linguagem de indivíduos com T21. Visando o levantamento dos artigos e periódicos acadêmicos sobre o tema, que pudessem contribuir com referências para nossa pesquisa, ou mesmo nos indicar algum trabalho com este componente investigativo, definimos como critérios de inclusão para a seleção dos trabalhos os seguintes descritores: “Linguagem; Metáfora. Trissomia do Cromossomo 21” e “*Metaphor. Trisomy of Chromosome 21*” e delimitamos a busca entre os anos de 2012 e 2022. Nossas fontes primárias de busca foram as bases de dados: Scielo, BDTD e Periódicos da CAPES. Até o momento em que busca foi realizada não foram encontrados artigos ou periódicos com este tema. Quando refinamos a busca com a interface “comunicação, saúde, educação” na base de dados da Scielo, apareceram 2.305 trabalhos, em cujo títulos apareceram ao menos uma das palavras dos descritores, mas que não se tratavam de trabalhos sobre o tema de nossa pesquisa. Já no PubMed encontramos 34 resultados para os descritores *symbolic language syndrome Down*; entretanto mais uma vez encontramos trabalhos cujos temas divergiam do que pretendíamos pesquisar. Um dos artigos objetivava descobrir se os comportamentos simbólicos estariam associados entre si e com o desenvolvimento da linguagem ou da cognição não-verbal. Neste trabalho, vinte e uma crianças com síndrome de Down com idade entre 32 e 95 meses foram avaliadas no Teste de Brincadeira de Fingir e em uma nova tarefa de compreensão simbólica, bem como em testes padronizados de linguagem e não-verbais.

Ainda no PubMed um trabalho que nos chamou atenção tinha como título “Melhorar a compreensão de metáforas visuais em indivíduos com deficiência intelectual com ou sem síndrome de Down”, realizado com pessoas com deficiência intelectual e jovens com síndrome de Down (SD) de 15 anos, que consistia de relacionar o programa de intervenção superficial envolvendo a memorização de uma relação metafórica entre pares de imagens. A compreensão da metáfora visual foi medida pela construção de uma conexão metafórica entre pares de imagens. Os resultados indicaram que ambos os grupos de etiologia exibiram pouca compreensão das metáforas visuais antes da intervenção, mas que foi observada uma melhora significativa em ambas as intervenções e em ambos os grupos de etiologia, com maior melhora entre os indivíduos submetidos ao teste. Este trabalho teve como conclusão que indivíduos com déficit intelectual, com ou sem T21 são capazes de recrutar as habilidades cognitivas de ordem

superior necessárias para a compreensão da metáfora visual. Outro trabalho encontrado no PubMed cujo título é “Compreendendo metáforas e expressões idiomáticas: um estudo neuropsicológico de caso único em uma pessoa com síndrome de Down”, o estudo relata esta habilidade ausente em crianças com a T21 e consistia de um estudo com três crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com 1 indivíduo com T21 de 26 anos de idade. Sua metodologia foi baseada em um treinamento por meio de histórias, perguntas curtas e metafóricas sobre a capacidade do participante de derivar termos em metáforas. Os resultados obtidos sugerem que esta habilidade pode ser ensinada com o método que eles projetaram. Entretanto, o estudo com um único sujeito com T21, em nossa opinião não poderia ser conclusivo sem a ocorrência da replicabilidade do método. Além disso, o estudo foi baseado no tratado de Skinner (1957), Roche (2001) e Barnes-Holmes (2002a, 2002b), autores que entendem as maneiras diferentes que um indivíduo tem de relacionar as coisas entre si com comportamento operante generalizado, aprendido por meio de treinamento, o que vai de encontro ao que concebemos ser o processo aprendizagem.

Vale ressaltar que pesquisas empíricas e bibliográficas em torno da utilização ou compreensão de enunciado metafórico na linguagem dos autistas e pessoas com Transtorno Global de desenvolvimento (TGD) já se constituem uma realidade na contemporaneidade, entretanto não respondem a nossos questionamentos sobre o tema na linguagem da pessoa com T21, por não haver similaridades entre os grupos pesquisados. “Um estudo com título as metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo metalinguístico.”, e outros periódicos a respeito deste tema na linguagem de crianças com TEA nos permitiram elencar um referencial de estudos contemporâneos sobre o enunciado metafórico. Assim, acreditamos conceber algo novo, ampliando a investigação com relação ao estudo da linguagem da pessoa com T21 por meio deste escopo investigativo ainda mais abrangente. Ao final de nossa pesquisa integrativa concluímos que se faz necessário aprofundar os estudos sobre a linguagem da pessoa com T21 quanto ao referido tema.

Sabemos que o desenvolvimento da linguagem de pessoas com comprometimento cognitivo causado por afecções de origem cerebral ou condições sindrômicas têm chamado a atenção de pesquisadores há décadas; e uma ênfase cada vez maior tem sido dada a este tema, quanto mais se constata a crescente presença da neurodiversidade na escola e na sociedade como um todo. A expressão neurodiversidade tem sido usada para se referir a indivíduos que se diferenciam na sua forma de aprender, de compreender o mundo, ou ainda, de perceber e expressar seus pensamentos. Sendo assim, diante da natural diversidade que nos constitui, a questão dos processos psíquicos que envolvem a aquisição e desenvolvimento da linguagem

tornou-se um vasto campo de estudo para as ciências médicas e humanas, e em especial para as áreas interdisciplinares que se dedicam a compreender os processos em que a linguagem se apresenta de forma atípica, as quais por terem ampliadas suas fronteiras e intersecções, possibilitaram o surgimento de matérias como a neuropsicologia, neurolinguística e psicolinguística com campos de estudo afins: a neurodiversidade humana.

Destarte, trouxemos já na segunda seção uma cuidadosa revisão bibliográfica a respeito da T21, suas características principais, com destaque para a linguagem, a propósito de nossa pesquisa, uma vez que demarcamos a linguagem da pessoa com T21 como sendo o nosso objeto de pesquisa. Na base deste capítulo pesquisadores como Pueschel (1995), Schwartzman (1999), Barroco e Castro (2016) e Ghirello-Pires (2016) esclarecem que as especificidades na linguagem de indivíduos com T21 podem ir desde um atraso na aquisição da linguagem oral relacionadas a fatores como dificuldade de articulação, problemas auditivos, dificuldades ao nível da sintaxe como a supressão de conectivos e verbos auxiliares, além da dificuldade de compreensão de mensagem implícita em textos verbais e não verbais, a exemplo das tirinhas e charges, e de interpretação de linguagem figurada ou metafórica quer em textos literários, quer na linguagem cotidiana. Vale lembrar que há várias subáreas que envolvem o estudo da linguagem, cada uma com seu próprio campo de estudos como menciona Scarpa (2012, p. 243): “fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos e discursivos desde a aquisição da oralidade até a aquisição da escrita”. Porém, neste espaço de investigação, intentamos adentrar em um tópico ainda pouco estudado no âmbito da linguagem como desvios, como já dissemos, que é a compreensão de enunciados metafóricos por pessoas com T21.

Neste intuito deliberamos acrescentar na terceira seção uma incursão teórica a respeito da conceituação e descrição do corpus de nosso estudo: A metáfora na linguagem da pessoa com T21. Recorremos à Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980), por se tratar de uma concepção atual e inovadora, que tem servido de referencial na contemporaneidade para estudos sobre o tema ao afirmarem que a metáfora não seria uma figura de linguagem, e sim, de pensamento; e que faz parte do sistema conceitual humano. Segundo esta teoria, a linguagem que usamos no dia-a-dia se assenta numa base, em grande parte metafórica, e que seria bastante enriquecedor que as crianças tomassem consciência disso, pois, uma vez que consentirmos que a função primordial da linguagem seja a comunicação a linguagem pode e deve tornar-se, também, objeto de reflexão e análise, tanto mais cedo quanto seja possível, levando em conta as etapas do desenvolvimento linguístico dos indivíduos, para lhes oferecer o estímulo adequado.

Já a quarta seção, inicialmente se propõe a mencionar uma crítica as teorias sobre o desenvolvimento e aprendizagens humanas mais debatidas, que influenciam pesquisas até os dias atuais, para então justificarmos nossa escolha pela THC desenvolvida pelo aporte teórico de estudiosos como Franchi (1987), Lúria (1987), Coudry (1988) e Vigotsky² (1989), autores cujos pressupostos a respeito da aprendizagem e linguagem nos trouxeram um dos principais embasamentos teóricos desta investigação. Ao elencarmos seus conceitos mais relevantes, denotaremos, em nosso entendimento, as explicações mais assertivas a respeito dos fenômenos da aprendizagem, sobretudo da relação entre pensamento, linguagem e cognição, em condições neurodiversas ou não. Nessa perspectiva, assentimos nesta seção a THC como contribuição mais significativa para explicar a aquisição e desenvolvimento da linguagem e de qualquer outra aprendizagem humana, uma vez que estabelece a essencialidade do papel do outro ou das interações sociais para que haja aprendizagem.

Por fim, ainda nesta parte, trouxemos as proposições da Neuropsiologia desenvolvida por Lúria, como uma disciplina não apenas complementar da THC, mas amalgamada a ela e enriquecida pelos aspectos neurofisiológicos do funcionamento mental, ricamente descritos por esse autor. A partir de obras como *Fundamentos da Neuropsicologia* (1981) e *Introdução à Afasiologia* de Lúria (1997), buscamos explicar o sistema funcional complexo, bem como as unidades funcionais, arcabouço que descreve o processo organizativo do cérebro, e que se tornou a base de nossa compreensão de muitos fenômenos encontrados durante nossa pesquisa quanto aos lócus de nossa investigação. É ainda nesta seção que trazemos à baila como o percurso investigativo da Neurolinguística, cujo interesse é a linguagem com desvios, ou as patologias da linguagem – tem sido enriquecido por uma ênfase metodológica fundamentada em se pesquisar essa linguagem em funcionamento, situação que, em nosso entendimento, é a que melhor traduz as experiências com a linguagem de forma espontânea; tal método de estudo tem sido qualitativamente mais adequado, que gerar apenas respostas prontas ou previsíveis, sem as marcas da singularidade de nossos sujeitos participantes.

A quinta seção abrange a metodologia de todo percurso investigativo: roteiro da pesquisa, instrumento de coleta de dados e um esclarecimento sobre o sujeito da pesquisa qualitativa. Neste mesmo capítulo é possível conhecermos os jovens participantes da pesquisa, com uma descrição pormenorizada, uma vez que dessas características, muito se pode compreender a respeito dos dados obtidos. Isso porque, apesar de apresentarmos dados

² A grafia do nome do autor pode apresentar variações, de acordo com a obra citada. Assim será mantida a grafia da obra utilizada. Quando eu mesma me referir a este autor utilizarei a forma Vigotski, conforme tradução de Bezerra, 2001.

quantitativos, as características de nossos sujeitos participantes é que determinam como melhor compreender tais dados. Evidenciamos nesta seção que toda prática dialógica e sócio-interacionista explicadas teoricamente nos capítulos anteriores estão na base do processo de coleta dos dados, por acreditarmos que nesta interlocução, não apenas podemos compreender um fenômeno, mas que em alguma etapa do processo podemos também intervir sobre ele. Tendo em vista uma práxis que pudesse não só compreender, mas proporcionar mudança social, é que pensamos em uma metodologia que possibilitasse ações interventivas e mediadoras. Nesse sentido, a pesquisa constitui-se como ação transformadora e de aprendizagem não só para o pesquisador, mas também para o participante, pois visam promover reflexão em ambos. Isso posto, as respostas obtidas nestes questionários foram consideradas como dado-achado, conforme paradigma indiciário desenvolvido por Ginzburg (1989), que consiste em considerar reveladores os indícios, ou pontos privilegiados em que se torna possível decifrar questões dentro de uma realidade opaca³. Ainda a propósito do dado-achado, Silva (2016) esclarece que indício é a palavra-chave, pois tem a ver com a captação, ou acesso ao singular em detrimento da generalidade que cai no método positivista essencialmente preocupado com a obtenção de dados quantitativos. A partir disso, corroboramos com Fonseca (2002, p. 34), ao afirmar que “os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social.”

Na última seção, apresentamos nossas considerações finais atinentes ao processo de pesquisa e seus resultados, ressaltando a necessidade cada vez mais imperiosa de que pesquisas acadêmicas possam contribuir para o fomento de práticas metodológicas/terapêuticas com potencial pra serem aplicadas por pais, professores e terapeutas, ampliando, assim, os processos de inclusão de pessoas com T21 ou de outros sujeitos com comprometimento em quaisquer áreas da sua linguagem. Em nossas ponderações colocamos em evidência a atividade instrumental e mediadora da linguagem como intrínsecas do desenvolvimento humano e sobretudo da linguagem, de forma a potencializar o desenvolvimento discursivo e consequente autonomia social de todos as pessoas.

³ Entre 1874 e 1876, Gionanni Morelli publicou uma série de artigos sobre a pintura italiana em que propôs um método novo de atribuição de autoria. Segundo Morelli, para atribuir corretamente autoria a obras primas não-assinadas e outras atribuídas de modo incorreto, mais que a visão total da obra seria preciso prestar atenção aos detalhes, aos “pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (Ginzburg, 2011, p. 144 *apud* Silva 2016, p. 63).

2 A PESSOA COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

Nesta seção buscaremos conhecer mais detalhadamente a pessoa com Trissomia do Cromossomo 21, também conhecida como síndrome de Down, que é uma das síndromes com maior incidência no mundo; sendo uma ocorrência a cada 600 ou 700 nascidos vivos. Este grupo de indivíduos está entre os que chamamos pessoa com deficiência, e cuja linguagem, como temos dito, merece cuidadosa atenção. Consideramos relevante, ainda, conhecer os percursos da inclusão de indivíduos com deficiência nos últimos anos; seus avanços e desafios, para melhor compreendermos a importância de um trabalho voltado para o desenvolvimento da linguagem dos indivíduos com T21. Em outras palavras, reiteramos que entender a linguagem no seu funcionamento atípico é uma condição para se desenvolver de formas de potencializar essa mesma linguagem; e que esta, por sua vez, amplia as possibilidades de inclusão escolar e social de todos os indivíduos.

Durante muito tempo pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidades especiais estiveram afastadas de espaços sociais e da escola regular. Paradigmas excludentes em relação à deficiência levaram séculos para serem substituídos pela ideia da inclusão de forma abrangente e assertiva. No Brasil ventos de mudança começaram a ocorrer de forma mais ampla quando foi promulgada a Constituição de 1988, que no artigo 208, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Foi um passo importante para um processo que já havia percorrido, embora de forma lenta, um longo caminho desde o ano de 1854, quando Dom Pedro criou a fundação do então Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cuja principal atribuição era ministrar aulas em nível primário e depois secundário, assim como algum ofício para meninos. No ano de 1891 essa instituição passou a ser denominada de Instituto Benjamin Constant (IBC). Pouco tempo depois, no ano de 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro. Mas só entre 1954 e 1962 é que surgiram as primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes). Essas instituições, apesar de discutirem sobre as questões relacionadas às pessoas com deficiência, principalmente quanto ao suporte terapêutico especializado, ainda tinham uma postura assistencialista, e àquela época não era sua prioridade promover a inclusão escolar de fato. Obviamente que, também, estas instituições passaram por mudanças ao longo do tempo e desempenham até os dias atuais um papel importantíssimo para pessoas com deficiências, sendo uma referência no atendimento destes indivíduos. Barroco e Castro (2016) acrescentam que por volta dos anos 1908 e 1941, os conceitos sobre Deficiência Intelectual

(DI) centravam nas incapacidades da pessoa e consideravam-na incurável. Mas que em 1961, a Organização Mundial de Saúde (OMS) dividiu a deficiência mental em quatro níveis: profunda, severa, moderada e leve. Esta classificação abre precedente para um olhar interventivo, uma vez que possibilita o planejamento criterioso e singularizado do que se pode avançar em cada caso. Contudo, Barroco e Casto (2016) esclarecem, a partir do Livro de Recursos da OMS sobre Saúde Mental e Direitos Humanos e Legislação (2005), que deficiência mental não é sinônimo de transtorno mental, embora pessoas com transtornos mentais possam ter a deficiência por causa do transtorno.

A Declaração de Salamanca, proclamada no ano entre 7 e 10 de Junho de 1994 em Salamanca, Espanha, surge como uma política mais contundente, voltada para a inserção social e educacional dos indivíduos que possuem necessidades especiais, e em conformidade com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), quando determina que:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

A partir da Declaração de Salamanca o tema da aprendizagem de pessoas com deficiência ganhou um notável espaço no meio educacional ao declarar que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (UNESCO, 1994, p. 6).

A Declaração de Salamanca se tornou um marco para a Educação Inclusiva em todos os países que dela fizeram parte dela, pois ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar da escola, seja por que motivo for. Entretanto, crianças e jovens com necessidades educacionais especiais físicas ou que tenham algum tipo de deficiência intelectual se constitui como um grupo de

destaque para este documento, já que uma das principais implicações educacionais orientadas pela Declaração que diz que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Isso muda fundamentalmente a maneira de se pensar e fazer educação. A educação não deve cultivar a ideia de que uma criança com comprometimento neurológico ou qualquer outro, deva ficar de fora do processo de escolarização e sujeita à inferioridade social.

Segundo Mendes (2002, p. 28), “A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social”. Além disso, a inclusão demanda uma profunda mudança no modo de funcionamento de instituições como a escola por exemplo, e demais espaços sociais. A ideia não é que a pessoa com deficiência se adapte a escola, mas o contrário. Conforme Pimentel (2012), a construção do pensamento conceitual é imprescindível para a compreensão e leitura do mundo, sendo um processo que acontece o longo da história social e individual do homem, a partir de sua interação em contextos e atividades sociais específicos, como é o caso da escola. Dizendo de outra forma, a escola é o ambiente ideal para o desenvolvimento de certas habilidades. Pimentel acrescenta que:

Dentre estes contextos, a escola destaca-se como *locus* cultural extremamente importante para favorecer a aquisição e internalização de conceitos. Cabe então aos atores que promovem o ensino no interior da escola propiciar um ambiente que desafie a aprendizagem dos estudantes e estimule, dessa forma, seu desenvolvimento, pois ‘o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente de um esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo está inserido’ (Rego, 2001, p. 79 *apud* Pimentel, 2012, p. 15).

Nesse sentido, a apropriação da linguagem e demais aquisições de um indivíduo se tornará mais profícua na escola regular, onde os pares neurotípicos e professores darão o modelo de fala que permitirá o avanço de qualquer indivíduo, especialmente os que mais precisarão deste modelo. Logo, a Política Nacional de Educação Especial com ênfase na Educação Inclusiva é um importante marco legal que visa garantir a matrícula das pessoas com deficiência na escola regular e foi criada pelo Governo Federal em 2008. Ela estabelece que a educação especial deve compor o plano político pedagógico da escola, e viabilizar a participação dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular, quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre nas salas de recursos multifuncionais por professores especializados. Ao ser ofertado para a

criança um ambiente escolar regular, abre-se um imenso leque de possibilidades, uma vez que a interlocução com o adulto tende a suscitar um tipo de comportamento diferente daquele suscitado pelos pares. Este último, fundamentalmente vivenciado na escola. Barroco, Chaves e Tuleski explicam, a partir de Lúria, que:

Pelos escritos de Lúria (1994b), os profissionais que atuam com a educação precisam considerar que o desenvolvimento de uma criança na escola deve ser revisto e entendido como um “reequipamento”, com “braços culturais novos” e elaboração de “novas armas psicológicas”, que possibilitam o domínio e regulação do próprio comportamento ou formação e enriquecimento da consciência (Barroco; Chaves; Tuleski, 2012, p. 30).

Podemos inferir que não se trata apenas do que é possível aprender em termos de conteúdos, ou do avanço cognitivo, mas ao mencionar “armas psicológicas” e “regulação do comportamento, as autoras nos levam à compreensão de que a inclusão escolar é abrangente quanto às demais áreas do desenvolvimento humano. O contrário disso, seria admitir que crianças com T21 ou TEA devessem permanecer em escolas especializadas e segregadas de seus pares etários neurotípicos. A inclusão escolar, portanto, é responsável por muito mais do que tão somente garantir aprendizagens, mas funciona como um micro modelo social, no qual as crianças lidam com regras próprias deste ambiente, fazem amizades, e aprendem a lidar com as diferenças. Desse modo, entendemos que os avanços quanto ao cumprimento das leis, impulsionou cada vez mais professores, pesquisadores e profissionais, como terapeutas e psicólogos a buscar um maior conhecimento dos fenômenos que envolvem a aprendizagem de pessoas com deficiência, suas singularidades e potencialidades.

A título de esclarecimento, segundo o Ministério da Saúde, pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimento de médio ou longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o que, 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). Neste grupo, estão incluídas as pessoas com deficiência intelectual, cuja classificação inclui 4 níveis: profunda, severa, moderada e leve (Shimazaki; Mori, 2011 *apud* Castro; Barroco, 2016). Neste caso, há evidências de deficiência intelectual em qualquer destes níveis, em indivíduos com outras comorbidades ou síndromes, como é o caso da pessoa com T21. Contudo, Castro e Barroso (2016) esclarecem que mesmo que as pessoas com síndrome de Down não sejam consideradas deficientes mentais ou intelectuais, as características de sua síndrome envolvem uma deficiência mental/intelectual; e por esta razão, os distúrbios de

aprendizagem são frequentemente associados à problemática da deficiência intelectual. Elas resumem dizendo que:

Assim entende-se que, mesmo que pessoas com síndrome de Down não sejam consideradas deficientes mentais ou intelectuais, as características de sua síndrome envolvem uma deficiência mental/intelectual. Da mesma forma, as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem são frequentemente associados à problemática da deficiência intelectual (Barroco; Castro, 2016, p. 133).

Ainda segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil existem aproximadamente 300 mil pessoas com T21. Inúmeros foram os trabalhos que trataram de descrever as características desta síndrome; aqui, porém, tratamos de fazê-lo mais objetivamente, visando um melhor esclarecimento sobre as questões que dizem respeito à linguagem desses indivíduos. Isso porque, para continuar a discussão sobre incluir por meio do processo educativo ou de aprendizagem, não podemos fazê-lo sem conhecer as características mais marcantes de cada sujeito do processo em questão. Sobre isso, Vigotski diz ser necessário:

O estudo individual de todas as particularidades de cada educando [...], [o] ajuste individual de todos os procedimentos de educação [...], [a] interferência do meio social em cada uma delas [...] e a definição consciente dos objetivos individuais da educação para cada aluno (Vigotski, 2001, p. 431).

No entendimento de Vigotski uma das questões cerne para que ocorra desenvolvimento e aprendizagem da criança, tenha ela alguma deficiência ou não, parte do conhecimento sistematizado que se tem desta criança, seus processos e dificuldades, para só então, elaborar instrumentos que possibilitem sua aprendizagem. O que faremos logo a seguir.

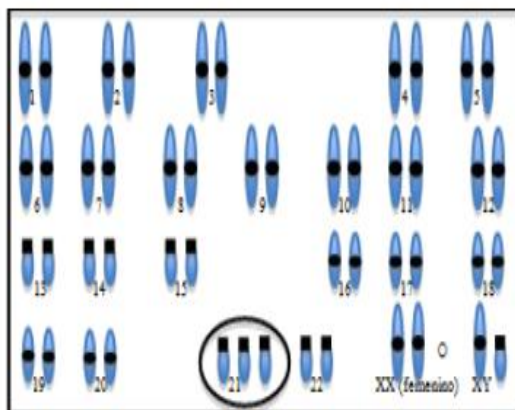
2.1 A linguagem dos indivíduos com Trissomia do Cromossomo 21

Foi o médico inglês John Langdon Down (1866) quem primeiro descreveu as características da síndrome, denominada posteriormente por síndrome de Down em reconhecimento ao Dr. Down que descreveu seu conjunto de características. Sua etiologia, entretanto, só seria descoberta anos mais tarde, pelo geneticista francês Jérôme Jean Louis Marie Lejeune (1926-1994), que identificou, na década de 1950, a duplicação do cromossomo 21, por isso, também é mais conhecida atualmente por trissomia do cromossomo 21, ou T21. A existência de um cromossomo a mais no par 21 ocorre quando o óvulo ou espermatozoide se

fundem com um óvulo ou espermatozoide normal; as células do bebê em formação terão 47 cromossomos em vez de 46. Este fator é responsável por cerca de 95% dos casos da síndrome.

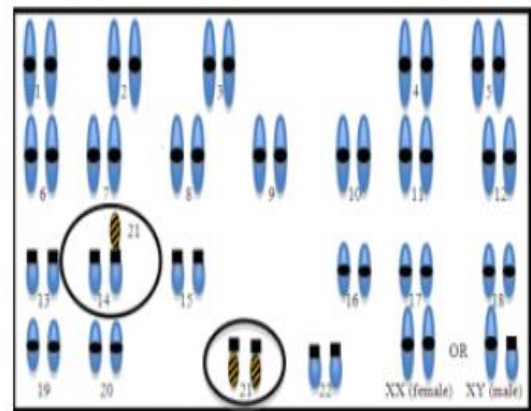
Uma menor parte dos casos ocorre devido à Translocação Robertsoniana. Nestes casos, a alteração compreende os pares 14 e 21, em que parte do cromossoma 14 é substituída pelo cromossomo 21extra. Apenas 1% dos casos correspondem ao Mosaicismo; situação em que são encontradas tanto células com um conjunto normal de cromossomos, quanto células com trissomia 21.

Figura 1 – T 21



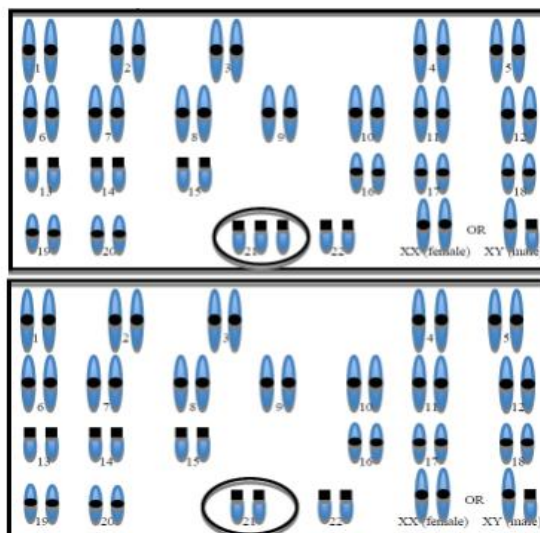
Fonte: Movimento Down, 2014.

Figura 2 – Translocação



Fonte: Movimento Down, 2014.

Figura 3 – Mosaicismo



Fonte: Movimento Down, 2014.

Figura 4 – Características físicas do T21

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2019.

Muito embora estes três casos de T21 possam ser detectados pelo exame denominado cariótipo, ou mesmo em exame de imagem ainda na gravidez, a translucência nuchal, a maior parte das características da síndrome pode ser observada clinicamente, uma vez que tais características fenotípicas diferencia estes indivíduos do restante da população.

É importante destacar que implicações orgânico/clínicas que podem variar em complexidade, podem causar algum tipo de atraso no desenvolvimento destes indivíduos, devido às internações, ou intervenções cirúrgicas, que retiram essas crianças de um ambiente lúdico e estimulante, trazendo-lhes algum nível de estresse e ansiedade. Segundo Lacerda (2014), especialista em cardiologia pediátrica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a síndrome de Down tem incidência de 1:600 a 1:800 e sua associação com cardiopatias congênitas é bem estabelecida na literatura. Cerca de metade desses indivíduos apresentam alguma malformação cardíaca, sendo a maioria destas, parte do espectro dos chamados defeitos do septo atrioventricular. Lacerda (2014) informa ainda, que na análise da época de indicação cirúrgica entre os pacientes com cardiopatias congênitas acianogênicas com shunt (termo utilizado para descrever o sangue que entra no leito arterial sistêmico sem passar pelas áreas ventiladas do pulmão, levando à redução da pressão arterial parcial de oxigênio), observou-se que a maioria deles teve indicação cirúrgica precoce, até o primeiro ano de vida, sendo quase metade antes dos seis meses de idade. As características genéticas não são

definidoras do desenvolvimento destes indivíduos, mas acarretam em descontinuidade eventual do seu pleno desenvolvimento em decorrência das complicações para a saúde dos indivíduos. Levando-as à acompanhamento médico com maior frequência. Ainda assim, é possível dizer que pessoas com T21 podem levar uma vida relativamente normal, pois demonstram aptidão educativa e laboral, bem como interesse em arte, dança, vida afetiva e social como quaisquer outros indivíduos. Entretanto, algumas habilidades como motricidade e linguagem merecem uma atenção especial, pois esses indivíduos apresentam hipotomia muscular, o que afeta o melhor posicionamento da língua, além uma cavidade oral menor, o que pode interferir na dicção de alguns fonemas. Portanto, ao mencionarmos aspectos de seu desenvolvimento motor, é porque entendemos que a aquisição da linguagem esteja basicamente ligada a outras áreas da vida da criança. Voivodic (2004) explica que o desenvolvimento motor da criança vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, pois é através da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo. Por esta razão, características da T21 que afetem sua interação com o outro e com o ambiente poderão atrasar seu desenvolvimento linguístico-cognitivo.

Dentre todas as singularidades que um indivíduo com T21 possam apresentar, a diferenciação cognitiva tende a ser a mais desafiadora, pois implica em uma atenção maior, incluindo terapias auxiliares para que seu desenvolvimento seja próximo de seus pares etários. Quando falamos em desenvolvimento e aprendizagem neste trabalho, temos em vista, especialmente, a linguagem desses indivíduos. Além do déficit cognitivo, alguns apresentarão um comprometimento auditivo; problemas que em conjunto, como corre numa condição síndrome, resultarão em interferência para um processo eficaz de desenvolvimento da linguagem. Ainda conforme Schwartzman (1999) e Cunningham (2008), a área da linguagem é a mais comprometida nas crianças com T21, e comumente são consideradas de “risco” para a aquisição da linguagem. Entretanto, demonstraram que quando devidamente acompanhadas, numa perspectiva relacional e sistemática, as crianças com T21 costumam apresentar um desenvolvimento linguístico, muito próximo do processo das crianças neurotípicas.

2.2 O bebê com T21 e a aquisição da linguagem

Teorias diversas buscaram explicar o processo de aquisição da linguagem, como o racionalismo, behaviorismo e o inatismo chomskiano. Mas é na THC que encontramos um compêndio mais assertivo quanto à compreensão de como se dá o desenvolvimento psíquico do ser humano, - o qual envolve o pensamento e a linguagem - uma vez que amplia o campo

de compreensão deste fenômeno, outrora meramente biofísico. Para Vigotski (2000), a gênese dos processos psíquicos e complexos que levam à aprendizagem e desenvolvimento seguem uma linha cronológica, não estritamente rígida, mas em que aspectos biológicos e culturais são responsáveis pelas aquisições de cada idade, resultando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para este autor:

[...] O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança como o demonstrou os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem (Vygotsky, 1996, p.44).

Ainda para Vigotski (2001), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças ocorre em três estágios. O primeiro é marcado pelo estímulo advindo da relação com a fala estruturada do adulto com quem essa criança interage. Obviamente que em geral essa conduta se dá entre o bebê e a mãe. Por isso tanta importância dada ao aleitamento materno, uma vez que para além do aspecto nutricional, o aleitamento propicia o contato visual, o canto, o conversar com o bebê, além dos aspectos fisiológicos desta ação, como fortalecimento do palato e o melhor posicionamento da língua que facilitarão a dicção no futuro. É comum se esperar que até os dois anos a criança se torne verbal por meio da função simbólica; entretanto, como temos dito, não é um processo rígido e está sujeito às interferências culturais que envolvem a criança. Os balbucios surgem por volta do 4º mês irão resultar em outros sons mais significativos e nas primeiras palavras, que podem ser consideradas a primeira fala social do bebê, uma vez que para a THC toda fala é social. Até os três anos essa fala social é acompanhada pelas ações da criança e não é muito ordenada. A fala egocêntrica ocorre a partir dos três anos até os seis anos de idade. Nesse período, a fala antecede a ação. Na compreensão de Vigotski (2008), o egocentrismo na fala infantil seria uma forma transitória de pensamento infantil, situado entre o pensamento autístico e o lógico e socializado. Seria uma forma primária de pensamento que atenderia às necessidades orgânicas da criança, e que desaparece na idade escolar com o surgimento da fala interior e do pensamento reflexivo. Também conforme Vigotski (2008) a linguagem egocêntrica não desaparece completamente e de forma estanque com o surgimento da linguagem socializada. Vigotski explica, a partir de seus estudos teóricos e experimentais, que o percurso da linguagem se dá do exterior para interior e do social para

individual. A respeito destes períodos primitivos do desenvolvimento da linguagem, Eidt e Tuleski acrescentam que:

Esse mesmo processo ocorre nas formas rudimentares de memória cultural, em que o ser humano faz nós em lenços, gruda um papel no relógio ou muda um objeto de lugar quando precisa recordar-se de algo. Em todos esses casos são utilizados meios auxiliares de apoio à memória, como estímulos que servem de instrumento de ativação da memória. [...] Tais procedimentos simbólicos emergem na história da humanidade nos problemas práticos que se colocam no interior dos grupos sociais. Na história do desenvolvimento cultural infantil, essas formas de conduta decorrem das necessidades das crianças despertadas pelo intercâmbio prático simbólico com os adultos (Eidt; Tuleski, 2020, p. 41).

A partir disso, podemos inferir que não apenas a linguagem está sendo estruturada, mas todo um sistema simbólico e cultural da criança, e sua relação com essa cultura. Logo, a compreensão destes processos na mais tenra idade da criança, nos leva também a oferecer a esta criança, de forma consciente e sistemática, meios significativos de auxílio ao seu desenvolvimento pleno, para que se construa, nas palavras de Petrovski (1985, p. 142-143) uma “forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia [...]”. Não se trata, portanto, apenas da aquisição da linguagem, mas de possibilidades de se pensar e agir por meio desta linguagem. As novas aquisições e ações psíquicas complexas de pensamento e linguagem continuarão seguindo a mesma dinâmica, não linear e dicotômica, em que a ação social é que promove desenvolvimento. O conceito de aprendizagem e desenvolvimento trazido pela THC, coloca por terra entendimentos de que a condição biológica de um indivíduo possa ser determinante de seu desenvolvimento, fazendo-nos concluir que não haverá grandes diferenciações entre o aprendizado de crianças com deficiência e as crianças neurotípicas, salvo exceções que não vem ao caso tratar neste instrumento.

Sendo assim, o bebê com T21 passa pelos mesmos processos de desenvolvimento das demais crianças, muito embora com uma diferenciação quanto ao tempo, já que em alguns casos podem apresentar um pequeno atraso, mas que também pode ser minimizado pelas intervenções terapêuticas ou pedagógicas. Ainda assim é importante ressaltar que crianças com T21 que nascem com algum tipo de patologia cardíaca ou outro tipo de comorbidade que requer tratamentos médicos/hospitalares de médio ou longo prazo, apresentação maior lentidão do seu desenvolvimento, devido às descontinuidades dos processos de aprendizagem, como mencionamos um pouco mais acima. Neste caso, é importante destacar que as limitações estarão nas circunstâncias e não nas crianças. Em relação às crianças neuroatípicas é um

processo marcado por similitudes e especificidades que variam em maior ou menor grau, a depender da formação ou informação dos pais. Neste caso, incluímos circunstâncias como: se souberam antes do nascimento que seu bebê nasceria com T21; o grau de aceitação dessas famílias, as quais, muitas vezes vivem uma fase que se costuma chamar de “luto” pelo filho “saúdável” que não chegou. É importante salientar que os profissionais de saúde precisam estar preparados para o acolhimento dessas famílias que recebem um bebê com T21, explicando-lhe sobre as potencialidades e os recursos terapêuticos que contribuirão para o desenvolvimento de seu filho, e que não se trata de uma doença. A este respeito estudos comprovam que a maneira como os pais recebem a notícia de que seu filho nascerá com T21 influencia nas expectativas que estes pais terão a respeito do futuro deles. Dessa notícia, que pode ser dada ainda antes do nascimento, decorre uma melhor aceitação, ou não, da condição do bebê. Também cabe aos profissionais de saúde a primeira orientação quanto a procurar profissionais como fonoaudiólogo e fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, que deverão trabalhar no sentido de estimular a criança, antecipando, assim suas aquisições, para que ocorram o mais próximo possível de seus pares etários. São também estes profissionais que desenvolverão caminhos alternativos que visem compensar a deficiência.

É preciso reconhecer que, mesmo que o bebê com T21 leve um pouco mais de tempo que os indivíduos neurotípicos para certas produções fonológicas, isso não os tornam menos competentes para a linguagem. Ghirello-Pires e Moreschi enfatizam que:

Assim, os pais começaram a perceber que o bebê com SD fazia as mesmas coisas que qualquer outro, mas, algumas vezes, por caminhos diferentes, como Vygotski sinalizou. As interações iniciais são, como já salientamos, muito importantes, pois, quando direcionadas de forma positiva, conduzirão a díade à uma interação plena, na qual os dois, mãe e bebê, serão beneficiados, preparando o caminho para futuras aquisições (Ghirello-Pires; Moreschi, 2016, p. 27).

Para as autoras a “interações iniciais” serão decisivas para que a criança com T21 se desenvolva muito próximo ou igual a seus pares etários. É normal que em razão de suas características cognitivas haja uma pequena variação quanto ao tempo desse desenvolvimento, e por isso a estimulação precoce e sistemática tem sido decisiva para esses indivíduos. Dentre os fatores que estarão na base dessas interações iniciais, mais uma vez destacamos o aleitamento materno, pela sua importância para o desenvolvimento das estruturas orofaciais que fazem parte do desenvolvimento da fala, antes mesmo dos primeiros balbucios. Segundo Gomes e Torres (2016) o bebê com T21 podem apresentar dificuldades no início da prática da amamentação,

como sonolência e hipotomia, o que pode prejudicar a eficiência do reflexo de procura, da pega correta e ordenha eficaz. Essas autoras explicam que a coordenação da sucção/deglutição/respiração pode ser uma limitação para crianças com alterações cardíacas, mas que pode ser minimizada com a orientação e acompanhamento de uma equipe de saúde. Gomes e Torres explicam que:

Além de garantir a sobrevivência do recém-nascido, a sucção tem como papel decisivo o crescimento das estruturas de desenvolvimento das funções estomacais [...]. A sucção tem a função de mobilizar e preparar a musculatura para função mastigatória, promover o crescimento ósseo e craniofacial, permitir as corretas posturas orais e musculares (língua, lábios e mandíbula, além de preparar para as demais funções de mastigação, deglutição e fala (Gomes; Torres, 2016, p. 30).

Por esta razão, meios artificiais de alimentação, trarão um prejuízo ao estímulo da atividade muscular, como também, diminuirão o contato sócio-afetivo entre mãe e filho, uma vez que, é também durante a amamentação que a mãe interage com a criança de forma mais singular, por meio de canções e pequenas frases dirigidas ao bebê, já o estimulando para os primeiros balbucios. A respeito da fala dirigida ao bebê, Ghirello-Pires (1997) observou que ao cantar para as crianças as mães estão utilizando um instrumento de alcance significativo pra chamar e manter a atenção dos bebês. Isso porque, a música apresenta maior variabilidade dos intervalos das canções em detrimento da fala, além da simplicidade das letras e fonemas produzidos nas canções infantis, que facilitam a memorização dos sons para bebê. Tudo que temos dito, torna-se o fundamento para que a aquisição da fala/linguagem ocorra dentro de um tempo significativamente menor, em detrimento das crianças que não passam por estas experiências. Por outro lado, o precário investimento nesta atenção direcionada e significativa, pode acarretar num atraso ou mesmo uma aquisição ineficiente, quando o jovem com T21 demonstra lacunas na produção de alguns fonemas ou mesmo um comprometimento maior quanto à compreensão e produção dos enunciados.

Ao falarmos da linguagem da pessoa com T21, encontramos na THC elementos que nos ajudam a compreender desde a etapa que antecede ao surgimento da linguagem, até seus níveis mais complexos, quando explica a relação entre pensamento e linguagem. Vigotski dará grande importância aos processos mentais, que para ele só podem ser desenvolvidos dentro de relações socio-culturais das crianças. Segundo Vigotski as funções psicológicas superiores, nas quais estão a linguagem, a memória mediada e a atenção seletiva, têm procedência social. Isso minimiza enormemente a ideia de limite ou atraso imposto pela genética, como alguns

tendem a entender o desenvolvimento do sujeito com T21. O desenvolvimento dessas funções, na concepção de Vigotski (1997), não está primariamente comprometido pela deficiência, mas é secundário a ela e decorrente dos aspectos psicossociais. O que esse autor nos possibilita dizer é que a linguagem tanto na ontogênese como na filogênese, tem uma natureza social e que, portanto, o investimento terapêutico e pedagógico tem que vir ao encontro das potencialidades e não repelidos pela ideia reducionista de que estas estariam ausentes. Ao contrário, reafirmamos que o desenvolvimento incompleto decorre da precária inserção social da criança com T21 ou com qualquer outra necessidade especial. Thelen (2000) descreve um ponto de vista bastante pertinente, e que coaduna com a visão de Vygotski:

Defendo uma cognição distribuída e multiplicada, em que as linhas entre perceber e agir e entre lembrar e planejar estão borradas e deslocando-se como gotas de óleo em uma poça. [...] [Esta] imagem da estrutura e função do cérebro... é perfeitamente consistente com um sistema dinâmico baseado no tempo, acoplado e incorporado. A natureza dessas conexões complexas [entre funções cerebrais], na terminologia usada por Edelman (1987, 1993), é que elas são reentrantes e degeneradas. Reentrada significa que a corrente de processamento não é unidirecional, ou mesmo paralela, mas densamente entrelaçada, de tal forma que a saída de um trato é realimentada em si mesma – a saída também é entrada. Degeneração significa que o processamento neural é determinado de forma múltipla: não existe um caminho dedicado para fazer nada. Qualquer rede pode participar de várias tarefas ao mesmo tempo em que uma única tarefa pode ser realizada por várias rotas diferentes [...] (Thelen, 2000, p. 8-9).

A abordagem de Vygotski é contrária ao que chamaremos de normatização, para focar, primariamente, na questão da diferença. Ele mesmo afirma que “uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente” (Vygotski, 1993, p. 30). Trata-se, portanto, de ver a diferença como algo que nos constitui, ou como condição, e não como patologias, mesmo porque, nem tudo que conceituamos como doença, pode ser trabalhado sob o conceito de cura. O que precisamos é ampliar as possibilidades do indivíduo conviver com sua condição, de forma assertiva e autônoma. A respeito desse movimento de ampliar possibilidades, encontramos tanto nas ciências biológicas, como nas sociais fundamentos para afirmar que tal empreendimento é possível. A respeito das primeiras, tomemos como exemplo algo de mais elementar o conhecimento que se tem hoje de neuroplasticidade, a partir da qual compreendemos que o cérebro humano se modifica a vida toda e em especial na infância. Atualmente a neuroplasticidade sináptica tem sido considerada uma propriedade universal do sistema nervoso central (Murphy; Corbett, 2009). Estudos na

área das neurociências demonstraram que fenômenos sinápticos agem diretamente no comportamento dos indivíduos. Evidentemente que quanto menor a idade, maior e mais eficazmente se dará a ocorrência destes processos que entre outras coisas se concretiza nos aumentos das sinapses. Contudo, mesmo em um cérebro adulto, em presença de lesão vascular cerebral ou outros danos, como os causados por acidentes, ou neurodegenerações, demonstram que há uma recomposição de células, ou uma reorganização celular a partir da aprendizagem e é conhecida por Plasticidade aprendizado-dependente. Barroco e Castro (2016) corroboram com estas afirmações ao dizerem que a criança com atraso mental não tem uma amputação, mas desenvolve de outra maneira em relação à criança típica. Disso, segundo essas autoras, resulta que o estudo daquela criança deve ser encarado do ponto de vista das alterações em seu desenvolvimento e das ações compensatórias que realiza.

Essa compreensão de neuroplasticidade, mesmo em indivíduos com a idade mais avançada, como foi o caso dos participantes de nossa pesquisa - entre 18-33 anos - é que torna factível a possibilidade de intervenção pedagógica/terapêutica tendo em vista fomentar o desenvolvimento desses indivíduos por meio da aprendizagem. Contudo, apenas dentro de um paradigma voltado para a inclusão real é que isso se torna possível.

Tendo em vistas tais possibilidades, a sociedade atual passa por significativas mudanças no que diz respeito à inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, dentre as quais temos destacado a T21 por sua numerosa incidência e em razão do nosso trabalho. Tais avanços, que colocaram os indivíduos com deficiência tanto na escola como no mercado de trabalho, são frutos de pesquisas no campo das neurociências, mas também das lutas travadas ao longo de décadas, por pessoas com deficiência e suas famílias em prol de uma legislação que garanta direitos mais amplos e dignos em que se estabeleçam condições educativas mais diversas e abrangentes, além da garantia de direitos nas áreas da saúde. Há muito ultrapassamos o paradigma da segregação, vigente até a primeira metade do século XX, época em a pessoa deficiente era confinada em instituições especializadas que priorizavam um pseudo atendimento educacional, pautado nos modelos biomédicos, os quais visavam tão somente treinamento para a sobrevivência. Aspectos educacionais mais efetivos e transformadores só ganharam o centro dos estudos e debates na década de 1990. A este respeito, Vygotski (1993) categoricamente afirma que o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo constituído por práticas socioculturais interativas e mediadas, e o meio pelo qual, todo desenvolvimento se torna possível. Logo, em suas palavras, “o desenvolvimento cultural é a principal área para compensação de extranormatividade, ou deficiências, quando o

desenvolvimento orgânico é deficitário; neste caso, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado” Vigotsky (1993, p. 169). Este autor acrescenta que:

O biológico e o cultural – tanto em patologia quanto em norma – revelaram-se formas de desenvolvimento heterogêneas, distintas e específicas, que não coexistem próximas umas das outras ou umas sobre as outras e não estão ligadas mecanicamente umas às outras, mas sim são fundidos em uma síntese superior, complexa, embora ainda unificada (Vigotsky, 1997, p. 26).

A partir desse entendimento de Vigotski é possível repensar as relações socioculturais constitutivas do desenvolvimento humano, demais processos psíquicos e a possibilidade de mudança cognitiva que tanto a educação, quanto os processos terapêuticos/clínicos podem promover. É na perspectiva desta concepção de deficiência como diferença – que limitações podem ser minimizadas a partir de fatores sociais que gerem desenvolvimento e aprendizagem; assim como nos diálogos fundamentais entre a neurolinguística e psicolinguística, nos propomos à observação e análise da linguagem de pessoas com Trissomia do cromossomo 21, suas singularidades e potencialidades em relação ao uso de palavras ou enunciados metafóricos. Antes, porém, traremos uma revisão do enunciado metafórico, a partir de uma conceituação que consideramos elucidativa e pertinente. Conforme dados do IBGE, 17,3 milhões de brasileiros têm alguma deficiência, correspondendo a 8,4% da população em geral. É um número muito significativo, e nos coloca como pesquisadores a responsabilidade de manter a pauta da inclusão permanentemente aberta.

3 SOBRE O CONCEITO DE METÁFORA

Chega mais perto e contempla as palavras
 Cada uma
 Tem mil faces secretas sob a face neutra
 E te perguntam sem interesse pela resposta
 [...]
 Trouxestes a chave?
 (Carlos Drummond de Andrade)

A metáfora é um elemento constitutivo da percepção humana, tanto quanto é constituído por ela. Apesar de concebermos que a metáfora seja conceitual, ela adquire materialidade na linguagem, seja na produção, seja na compreensão dos enunciados. De acordo com *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics* a metáfora é uma relação verbal condensada na qual uma ideia, imagem ou símbolo, pode por meio da presença de uma ou mais ideias, imagens ou símbolos, ser enriquecida em viveza, complexidade ou quantidade de implicações, resultando em um fenômeno matizado por conceitos (Lakoff, 1980). Nos versos de Luís de Camões (1524-1788), poeta português do século XVI, “O amor é fogo que arde sem se ver”, correlacionamos tudo que sabemos sobre o amor e sobre o fogo; o resultado pode nos dar uma compreensão mais precisa sobre o amor, que se Camões o tivesse descrito literalmente. Ainda assim, Maingueneau (1987) destaca que elementos subjetivos e sociais compõem a natureza metafórica; logo, podemos inferir que essa correlação entre amor/fogo expressa apenas um tipo de experiência amorosa, e que, eventualmente o amor não possa ser conceitualmente compreendido como um “fogo que arde “por todas as pessoas, culturas ou situações enunciativas. Nesse mesmo sentido, Ricoeur (1983, p. 283, grifo nosso) explica que: “[...] ao simbolizar uma situação por meio de outra, a metáfora ‘infunde’ no coração da situação simbolizada os **sentimentos** ligados à situação que a simboliza”. Esta mesma ideia pode ser depreendida a partir de Eco (1995, p. 121) ao conceber a metáfora “como algo que concerne a nossa experiência interior do mundo, e aos nossos processos emotivos”.

Para a perspectiva tradicional a metáfora é vista como uma figura de linguagem utilizada, principalmente, nos textos literários e poéticos. Entretanto, o problema desse ponto de vista é que além de ser reducionista ao delimitar uma função para essa “figura de linguagem” dentro do texto, nela o *lócus* da metáfora seria a linguagem.

Contudo, assumimos em nosso trabalho, uma concepção de metáfora marcada por dimensões epistemológicas que nos apresenta a metáfora como um mecanismo conceitual ainda mais proficiente do que se imaginava, uma vez que extrapola as demarcações de um estatuto

meramente linguístico. Tal concepção nos indica um ponto de vista bastante amplo pra nosso estudo, quanto conceito e o *locus* da metáfora.

Ricoeur (2000) esclarece que uma metáfora genuína não é passível de tradução, uma vez que cria seu sentido; e não é, a priori, um banal ornamento de discurso, já que diz algo 'de novo' acerca da realidade. Logo, podemos afirmar que a metáfora traz em si a "força criadora" da linguagem a qual se refere Franchi (1987, p. 31). Este mesmo autor acrescenta que:

[...] a linguagem informa também um 'pensar' e 'significar' analógicos, que não exigem a equivalência nem a transitividade, mas suportam o devaneio sem volta das similitudes e da metáfora, sem quadros fixos de valores, sem limites categoriais precisamente impostos, sem necessidades de conclusões. Ela não toma, necessariamente, um sempre mesmo sistema de coordenadas, o mesmo referencial: pode constituir o seu próprio eixo provisório para o reconhecimento e a identificação, pode ultrapassar o sistema factual de referências estendendo os sistemas que constrói a indefinidos universos possíveis, imagináveis. Pensamos que se tem privilegiado (por sua aproximação às linguagens restritas dos sistemas formais) como instrumento de regularização e de normalidade, limitando-se a sua virtualidade, quando um de seus aspectos (essencial) é o de prestar-se eficazmente à subversão das categorias e valores à expressão da 'esquizofrenia' que cria universos encantados, poemas, teorias (Franchi, 1992, p. 27).

Neste trecho Franchi faz um resumo interessante sobre a linguagem, retirando-a de um conceito restrito a seu aspecto formal e reafirmando a sua força criadora, como ocorre nos processos de metaforicidade. Já Câmara Jr. (1996) enfatiza a natureza subjetiva da metáfora, relacionada a imagem que o locutor tem de um objeto metaforizado, e daquilo que ele quer transmitir para seu interlocutor. Para este autor, a relação de similaridade entre essas imagens só é percebida no momento da concepção da metáfora e que esta não existiria previamente, como ocorre com a metonímia. Por conseguinte, podemos inferir que a compreensão metafórica não pertence ao enunciado em si unicamente. Tal entendimento também contribui para que se altere significativamente a visão tradicionalista sobre o tema, e que tem sido corroborada por Coudry:

[...] nenhum enunciado tem em si condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca'. Isto significa, em linhas gerais, que a língua dispõe de múltiplos recursos expressivos que, associados a fatores como contexto, a situação, a relação entre os interlocutores, as leis conversacionais, etc. fornecerão condições de determinação de um dado enunciado. Por outro lado, o fato de que os sistemas de referência são culturais e dependentes da experiência, fazem postular a indeterminação semântica; de fato 'as expressões das línguas naturais não tomam nunca um domínio de interpretação uno e semanticamente coerente' na medida em que a linguagem não é somente uma linguagem do mundo 'real' e atual, mas permite uma

constante revisão das categorias para falar-se de outros universos possíveis (Coudry, 1988, p. 57).

Neste trecho a autora nos permite inferir que: assim como os conceitos não estariam determinados e limitados a relação significante/significado, e sim sujeitos às transformações, especialmente em condições de interação social, dessa mesma forma a compreensão metafórica estaria entre os recursos expressivos da enunciação como inter e intra relacionados à eventos variados, entre eles os **socio/culturais** de enunciação. A metáfora, neste sentido, torna-se um elemento importante do cotidiano das pessoas por meio da linguagem, e também das ações e do pensamento em que todo sistema conceitual ordinário, por meio do qual pensamos e agimos, passa a ser compreendido como preponderante e essencialmente metafórico. Conforme podemos perceber a partir do título em inglês *Metaphors We Live By*, de Lakoff e Johnson, enfatizando o que afirma Sardinha:

[...] vivemos de acordo com as metáforas que existem na nossa cultura; praticamente não temos escolhas: se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo etc., precisamos obedecer, (live by) às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição (Sardinha, 2007, p. 30).

Desse modo foi no escopo da Linguística Cognitiva que surgiram novas possibilidades de compreensão da metáfora / enunciado metafórico como veremos a seguir, e que “a metáfora passou a ser tratada como processo fundamental no uso cotidiano da linguagem” (Vereza, 2010, p. 175). Portanto um dos traços que diferencia a Linguística Cognitiva de outras abordagens é a importância atribuída aos processos de metáfora e metonímia.

3.1 A metáfora e o estudo dos significados na perspectiva da linguística cognitiva

Diante da evolução do estudo da linguagem, a publicação do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure em 1916, tornou-se um marco que, conforme Rodrigues (2008), deu início aos estudos científicos da linguagem proporcionando aos estudiosos tanto a definição do objeto, quanto um método próprio, que deu a linguística o *status* de uma ciência autônoma. Entretanto, para a compreensão de certos fenômenos da linguagem, como a significação, seria necessário recorrer à outras disciplinas, ocasionando o surgimento de campos interdisciplinares por meio dos quais alguns temas relacionados à linguagem pudessem ser mais especificamente compreendidos. Deste modo a Linguística Cognitiva (LC), não apenas surge

como uma área para o estudo da significação, como também para o estudo dos processos cognitivos que envolvem a linguagem. Para a LC a linguagem não seria uma faculdade autônoma, mas está fortemente relacionada às outras faculdades como audição, visão e memória; se constituindo por ser aquilo que nos diferencia dos outros animais.

Ademais, para a LC mostrou-se necessário ampliar o foco no sistema conceptual a fim de explicar a questão da compreensão metafórica. Além disso, conforme Ferrari (2011) pesquisadores que atuavam na Gramática Gerativa também estavam insatisfeitos com o modelo, pelo tratamento dado à Pragmática e à Semântica, por tratar separadamente gramática e semântica. Tais contrariedades se tornaram motivações para o surgimento da Semântica Gerativa, cujo intuito era o de incorporar o significado à análise linguística. Todo esse movimento objetivava uma melhor compreensão dos “mistérios da significação” (Lahud, 1977 *apud* Morato, 1996, p. 13). Diante do novo aparato epistemológico trazido pela LC foi possível avançar na compreensão do que há de linguístico na cognição, ou a relação entre linguagem e cognição. Ferrari e Pinheiro assim afirmam sobre o surgimento da LC:

A Linguística Cognitiva surge no cenário acadêmico como resultado de uma série de questionamentos levantados por pesquisadores atrelados à Teoria Gerativa, tais como John Ross, Paul Postal e George Lakoff. Esses estudiosos, insatisfeitos com a impossibilidade de inclusão da semântica para a explicação de fenômenos sintáticos, promoveram uma ruptura com o modelo vigente, desenvolvendo, inicialmente, o paradigma que ficou conhecido como Semântica Gerativa (Ferrari; Pinheiro, 2020, p. 6).

Esse novo paradigma, conforme Morato (1996) pôde avançar a partir de um questionamento do estatuto da articulação linguagem-pensamento (ou discurso e cognição), e o devido redimensionamento do quadro, face as incompletudes da maioria dos estudos de até então. Para essa autora questões como a linguagem interna, o modo de funcionamento da atividade mental, bem como as condições de sua emergência e desenvolvimento, continuarão a ser tematizadas sem muita parcimônia.

Entretanto uma questão que julgamos necessário esclarecer, é que não há clara contradição entre a LC e a Teoria Histórico Cultural, pois na esteira desses estudos, insere-se, ainda, o programa de pesquisas de Tomasello (1999a, 1999b, 2003, grifos nossos), que a partir dos anos 1990, liderou importantes estudos **sobre os contextos culturais, cognitivos e sociais na aquisição da linguagem**. Este mesmo autor afirma que nossa cognição não se tornou possível tão somente pela via de adaptação biológica, mas pelo aprendizado, transmissão e construção evolutivo-cultural. Neste mesmo sentido, Morato explica que:

Tal percurso evolutivo não se deu somente de forma cumulativa, mas sim de forma psicossocial, por meio de sistemas de representação dos quais a linguagem é sem dúvida o mais radical. Esta é a maneira de Vygotsky (1934/1987), uma tese forte a respeito da sociogênese da cognição humana, intersubjetiva e perspectival, como assinala Tomasello (1999/2003), a partir do que se pode estabelecer um quadro relacional entre o biológico e o cultural (Morato, 2012, p. 190).

Morato (1996) ainda esclarece que as implicações de uma oposição ao empreendimento tão somente cognitivista, forjadas no quadro de uma postura epistemológica sócio-interacionista apresentam possibilidades de **relação interna de constitutividade** que Vigotski estabelece entre linguagem e cognição. Ela ainda afirma que esse novo campo, “‘híbrido’ pode proporcionar aos investigadores formulações teóricas que busquem prover a Linguística de condições que possibilitem manter discurso e cognição num quadro relacional” (Morato 1996, p. 16). Esta mesma autora afirma que:

A relação de constitutividade que Vygotsky aponta entre linguagem e cognição torna possível uma articulação do tipo epistemológico entre seu construto teórico e uma Linguística de orientação enunciativo-discursiva – cujos interesses se pautam pela análise linguístico-cognitiva dos processos de significação em jogo nas diversas atividades discursivas (Morato, 1996, p. 17).

Ainda para esta autora a partir desta “constitutividade” a língua não é um mero intermediário entre nosso pensamento e o mundo, mas afirma haver vários fatores que possibilitam essa relação, além das que concernem ao sistema linguístico: “as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade intersubjetiva das relações humanas, as contingências culturais e ideológicas da vida em sociedade e os diferentes contextos linguísticos-cognitivos em que as significações são produzidas” (Morato, 1996 p. 17). Vale ressaltar que a respeito das propriedades “biológicas e psíquicas” encontramos no aparato teórico de Lúria (1986, 1988, 2002) as mais relevantes contribuições, a serem devidamente tratadas em capítulo posterior.

Para autores como Tomasello (1999) co-diretor do Instituto Max Planck de Antropologia Evolutiva pesquisas no campo da linguagem e cognição reuniram evidências de que a aquisição de linguagem se baseia em processos cognitivos gerais associados a **contextos socio-culturais**. Entretanto aqui não nos interessa apurar se há contradições entre a LC e os construtos da THC, mas sim focar nos pontos convergentes que contribuam para a compreensão do nosso objeto. Além disso, é possível a partir de Morato (1996), Tomasello (1999, 2003) e

Ferrari e Pinheiro (2020) considerar que estas duas matérias possam explicar de forma complementares questões relacionadas à significação ou compreensão dos enunciados.

Assim, são temas centrais da LC: A Categorização, a Linguagem Corporificada e Esquemas de Imagem; Frames e Scripts e a Metáfora; esta última, que particularmente nos interessa, pode ser mais eficazmente pesquisada a partir da compreensão dos demais conceitos da LC com os quais está interligada.

Desse modo, inferimos que interpretar/compreender um enunciado metafórico envolve as habilidades analíticas em que o sujeito tende a pensar sobre o significado da palavra ou enunciado a partir tanto de seu uso original, quanto dos usos inter-relacionados em cada comunidade de falantes. A partir disso concluímos que o uso da metáfora é intencional e consciente, muito embora, aparentemente, não pareça haver essa reflexão consciente no cotidiano, especialmente a respeito daquelas metáforas de uso mais frequente: as cristalizadas. Entretanto autores como Pressoto (2020) chamam nossa atenção para a necessidade de tomarmos consciência de nossa própria linguagem, ao dizer que assim é possível auxiliar os sujeitos a ver como a língua funciona, despertando a consciência deles para a existência desses fenômenos que nela estão presentes nos mais variados contextos, inclusive na vida cotidiana como afirmam abaixo Lakoff e Johnson:

Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45).

Em consequência faz-se mister apontar à criança em desenvolvimento de sua linguagem a possibilidade dessa apropriação instrumental e não esperar que isso surja instintivamente. Sistematizando melhor essa ideia, trazemos à baila uma das questões centrais da psicologia de Vigotski que é a formação de conceitos na infância. Ele parte da premissa, de que muitas vezes a lógica conceitual da criança difere da do adulto, pois apesar da criança ser capaz de usar o vocabulário do adulto, muitas vezes seu significado não corresponde ao do adulto e, nestas situações, há a interferência do adulto para que haja a internalização do que chamaremos de conceito adequado, ou da questão dos significados. Todo este processo demanda a assistência do mediador. Da mesma forma, consideramos que o equivalente conceitual (não o sinônimo), mas a metáfora, também poderá ser instigada na infância. Vigotsky (1991) explica que, na terceira fase da formação de conceitos, o grau de abstração tem que possibilitar a

simultaneamente a generalização e a diferenciação. Essa etapa exige uma tomada de consciência da própria atividade mental pois implica numa relação especial com o objeto, internalizando o que é essencial no conceito e no entendimento de que ele faz parte de um sistema. A princípio formam-se os conceitos potenciais, tendo como base o isolamento de certos atributos afins, e em seguida os verdadeiros conceitos. Essa abstração vai ocorrer mais efetivamente na adolescência.

No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição (Vygotsky, 1991, p. 68).

Não se trata, contudo, de uma contradição do que dissemos anteriormente, mas de conhecer o processo de cada criança e qual o melhor momento (Zona de Desenvolvimento Proximal) de introduzir outras formas de conceituação, pois como veremos a partir da Teoria da Metáfora Conceitual, muitas vezes metaforizar será a maneira mais concreta de conceituar algo. O que sugerimos é que no período em que as crianças começam a fazer questionamentos a respeito dos significados, pode-se introduzi-las na capacidade de refletir sobre sua própria linguagem e a de seus interlocutores. No momento em que a criança questiona, ou demonstra não ter compreendido algo, esta é mobilizada pela necessidade de compreensão, que ao serem atendidas provocam a modificação de seu psiquismo. No caso de algumas crianças, estas necessidades precisam ser provocadas para se promover a formação de novos conceitos. O adulto interlocutor deve mais intensamente fomentar essa atividade. Guia por meio da atividade social da criança e sua relação com o mundo.

3.2 Teoria da metáfora conceitual

Lakoff e Johnson (1980) em sua obra *Metaphors We Live By* acrescentaram uma perspectiva bastante elucidativa e atual para o estudo da metáfora, ao proporem a Teoria da Metáfora Conceitual, doravante TMC. Segundo estes autores, a “metáfora não é mero recurso estilístico, mas uma maneira de conceptualizar a própria experiência humana” (Lakoff; Johnson, 1980, p. 185-238). Conceber a metáfora como uma “ferramenta conceitual implica em dizer que esta pode estruturar, reestruturar, ou ainda criar a realidade” (Kövecses, 2017, p. 13). Desse entendimento se pode concluir que a metáfora é constitutiva da linguagem, do pensamento e da ação (Lakoff; Johnson, 1980). Para Vereza (2010, p. 204, grifo do autor):

[...] a abordagem metafórica como figura do pensamento e não de linguagem a retira de sua insignificância conceptual: ela não é mais um adorno supérfluo, mas um importante recurso cognitivo usado, não só para se referir a algo por meio de outro termo mas indireto, mas, de fato, construir esse algo cognitivamente, a partir da interação com um outro domínio da experiência. Dessa forma, a metáfora não seria apenas uma maneira de falar, mas sim de pensar, ou até mesmo de ver o real de uma determinada forma e não de outra.

Entende-se a partir do trecho acima, que o autor, mesmo trabalhando com uma teoria de base cognitivista, não nega que a formação do pensamento metafórico ocorra a partir da interação com um “outro domínio da experiência”, que em consonância com nosso referencial teórico a respeito da aprendizagem, tais domínios incluem elementos socio-culturais, repertório lexical e experiências sensório-motoras. A este respeito Oliveira (1999) acrescenta algo bastante esclarecedor ao dizer que ao aceitar o pressuposto de uma relação sujeito-sujeito-signo-significado-objeto, que é constante, intensa e complexa, não se pode aceitar a existência de conceitos e redes conceptuais acabados: eles estariam sempre sujeitos às transformações na interação social. Para uma melhor compreensão da TMC, acrescentamos o conceito de mente corporificada tratado pela LC. Para Vereza (2013, p. 2004):

Nas últimas três décadas, após a publicação de *Metaphors we live by*, em 1980, a pesquisa floresceu e muito contribuiu para o entendimento da metáfora na linguagem, mas, principalmente, no pensamento. Como esse pensamento, na perspectiva da TMC, pode ter como base fundante tanto a corporeidade (experiências sensório-motoras, de caráter mais universal [...], quanto à dimensão cultural da experiência [...], estudar a metáfora passou a representar um importante instrumento para a compreensão do papel do corpo e da cultura, intermediados pela metáfora, na produção de sentidos.

Uma ideia interessante trazida pela LC que nos leva à outra dimensão do estudo da metáfora é a conceptualização entre domínios (que veremos mais posteriormente) em que o domínio - fonte envolve áreas concretas das experiências, fazendo surgir um conceito deveras elucidativo que é a mente corporificada.

3.2.1 Mente corporificada

Conforme a TMC, um dos principais domínios da experiência a que se referem os autores são as experiências sensório-motoras e sua relação com a formação de conceitos. Em outras palavras, as experiências corpóreas são referenciais para a formação do pensamento metafórico conceptual. Outro ponto importante de que trata Vereza (2010) é que o domínio-

fonte envolve propriedades físicas, e portanto, mais concretas, enquanto o domínio alvo tende a ser mais abstrato. Tomemos como exemplo as palavras:

1. afeição = quente ➔

- a) Ele me deu um **caloroso** abraço [de forma aconchegante]
- b) Ela me recebeu com muita **frieza** [de forma quase indiferente]

2. baixo = ruim ➔

- a) **Levante** esta cabeça! [anime-se]
- b) Foi tudo por **água a baixo**
- d) **Elevamos** nossas expectativas
- e) Estou **submersa** em problemas.

Tanto no exemplo 1, quanto no 2 o que se tem como base para a formação das metáforas é uma experiência corpórea. Consideremos que fisicamente estar em uma posição **baixa (abaixo de, embaixo de etc.)** não nos é favorável pois impossibilita ter uma melhor visão do ambiente que nos cerca, de poder ser pisoteado, de não ser a melhor forma de se locomover, entre outros. Daí surgem metáforas como **subir na vida** - algo **está em alta** - **estar por baixo** - **dar a volta por cima**. Essa constatação leva a LC a conceber a hipótese da mente corporificada. Pra Lakoff e Jonhson (1990) todas as chamadas faculdades cognitivas superiores recrutam habilidades cognitivas que operam em nossa experiência sensório- motora. Neste mesmo sentido, Cavalcante e Souza afirmam que a LC:

[...] compreende a cognição (e, conseqüentemente, a linguagem que dela emerge em uma perspectiva ‘corporificada’). Essa tese assegura que a mente humana e a própria organização conceptual resultam da forma como o corpo humano interage com o meio em que habita. A natureza dos conceitos e sua forma são, em grande parte, parametrizados pela natureza de nossas experiências corporais (Cavalcante; Souza, 2010, p. 68).

Assim como para Cavalcante e Souza, Abreu (2010) também consente que nossa percepção da realidade é constituída pelo formato do nosso corpo, pela maneira como ele se movimenta e pelo jeito que nossos sentidos percebem realidade. Retomando o modelo de **esquemas de imagem** que são baseados em padrões estruturais recorrentes em nossa experiência corpórea (sensório-motora), vale ressaltar que tal experiência corpórea, não raramente, pode ser substituída ou acompanhadas por gestos, como podemos verificar em Miranda e Mendes:

No âmbito das metáforas multimodais é possível descrever duas ocorrências padrão da relação entre gestos e fala (MÜLLER; CIENKI, 2009, p. 307):

- 1 - É possível encontrar a mesma fonte e o mesmo alvo em modalidades diferentes. Nesses casos, o gesto corporifica o domínio-fonte da expressão metafórica verbal, indicando que a metaforicidade dessa expressão foi ativada ou estava no primeiro plano da atenção do falante.
- 2 - É possível, também, encontrar fontes diferentes e o mesmo alvo, em modalidades diferentes. Nesses casos, encontramos uma expressão metafórica gestual, com um alvo que é verbalizado de uma forma não metafórica (Miranda; Mendes, 2014, p. 248).

Logo, conforme estes autores a abordagem corporificada, em vez de considerar os processos cognitivos como puramente abstratos ou como padrões de reconhecimento separados das emoções e das ações motoras no mundo, tais processos entrelaçam-se com os ambientes materiais, sociais e culturais em que o corpo está imerso, ao ponto de se manifestar como linguagem corporal [multimodalidade]. Os mesmos autores assim resumem essa questão:

Com base em evidências linguísticas – sobretudo relativas à metáfora conceptual –, Lakoff e Johnson (1980) argumentam que uma abordagem adequada para compreender nossa experiência, nossos pensamentos e nossa linguagem requer uma visão de que as questões do sentido e de como nós compreendemos nossa linguagem sejam moldadas pela nossa experiência. Sendo assim, ao contrário de isolar o homem do ambiente a fim de compreender aspectos externos e internos, no mito experiencialista, a compreensão emerge da interação; da negociação constante com o ambiente e com outros homens (Miranda; Mendes, 2014, p. 240).

A partir desse trecho, em que a autora menciona aspectos externos e internos, encontramos terrenos para inferir que a teoria da mente corporificada não entra em contradição com a THC, e mais uma vez podemos nos assegurar que são complementares. Algo que nos interessa, já que para a compreensão do nosso objeto entendemos ser necessário o diálogo entre disciplinas. Almeida (2020, p. 43), afirma que:

[...] sendo a mente corporificada, não é possível compreender as realizações da linguagem de forma integralizadora, desprezando as suas dimensões geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológica, que indissociavelmente se atrelam às dimensões psíquico-biológicas da espécie humana.

Em outras palavras podemos dizer que a essência do pensamento metafórico - o coração da metáfora - consiste de fazer inferências a partir de uma dimensão concreta para compreender um conceito mais abstrato, o que é bastante esclarecedor, pois conforme Almeida *et al.* (2010, p. 35), a metáfora possibilita conceber ideias abstratas, exercendo, dentro do sistema conceitual humano, uma função de destaque. Vejamos mais estes exemplos:

1. Eu estava **à beira** de um ataque de nervos. A expressão **à beira** indica lugar, mas na frase substitui um conceito de tempo, que é mais abstrato.
2. A vida tem **altos e baixos**; Estou em **sem saída**. Do mesmo modo, as expressões **altos e baixos** e **beco sem saída** que originalmente indicam lugar, são conceitos formados a partir de uma experiência corpórea, estabelecida a partir da relação do corpo com algum lugar ou objeto, mas nas frases acima substituem os adjetivos instabilidade e impasse respectivamente, que obviamente são conceitos mais abstratos.

A partir destes exemplos, acrescentamos as observações de Grady (2007), pois segundo ele as metáforas oferecem evidências ricas sobre a maneiras pelas quais alguns aspectos de nossa experiência vivida estão associados a outros por razões que refletem aspectos básicos de percepção, pensamento e possivelmente de organização neurológica. Sendo assim, podemos ratificar que a TMC traz uma dimensão importante do exposto por Lúria (2007), ao mencionar que os órgãos dos sentidos são responsáveis por como captamos a realidade, e a partir dessa recepção, segue-se os demais processos das unidades funcionais do cérebro. Tema que será melhor tratado em capítulo posterior.

Contudo, cabe, aqui, ressaltar que para Lúria (2007) a recepção, a codificação e o armazenamento de informações constituem apenas um dos aspectos dos processos cognitivos humanos. Segundo este autor, outro de seus aspectos é a organização da atividade consciente, atividade vinculada ao terceiro Sistema Funcional, responsável pela programação, regulação e verificação de atividades. Lúria acrescenta que o homem não reage passivamente às informações que chegam, e um dado importante dessa atividade é que o homem verifica sua atividade consciente, comparando efeitos de suas ações com as intenções originais [programadas] e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido. Seria então possível inferir, que se tratando da linguagem, ele inspeciona, ou identifica uma incongruência (incoerência) de uma expressão empregada equivocadamente, a qual pode vir a corrigir ou não; ou ainda no caso do enunciado metafórico, ele percebe a impossibilidade de compreendê-la literalmente, e busca a significação no contexto discursivo ou ainda cultural; ou seja, o sujeito conclui que tal expressão não tem sentido literal e lança mão de outras possibilidades de significação.

3.2.2 Domínio fonte e domínio alvo, frames e modelos cognitivos idealizados

Miranda (2009, p. 82-86) explica domínios conceituais como “conhecimentos prévios e

estruturados, social e culturalmente produzidos, que por serem estáveis, podem ser identificados e evocados em eventos discursivos”. Ainda sobre a “metáfora conceitual”, ao observamos um link metafórico entre dois domínios, a ele chamamos mapeamento (Lakoff, 2006, p. 190). Ao falarmos “Meu trabalho é uma prisão”, a menos que eu trabalhe num presídio, teremos uma incongruência cognitiva que será eliminada ao encontrarmos elos entre esses dois domínios: trabalho e prisão. Como propõem Lakof e Johnson (1980 [2002], p. 14):

A metáfora conceitual, assim, não seria ‘propriedade’ de um indivíduo. Ela faria parte de um ‘inconsciente cognitivo coletivo’, mantendo uma relação de determinação mútua com a cultura e com a língua. Usos de linguagem metafórica seriam, quase sempre, ‘licenciados’ por metáforas conceituais. O que antes era visto como uma metáfora no nível da linguagem em uso, passou a ser abordado como uma evidência ou marca linguística de uma metáfora conceitual subjacente.

Figura 5 – Mapeamento metafórico



Metáfora conceitual: A vida é uma viagem.

Fonte: elaboração da autora.

Observando o exemplo de dois domínios conceituais: VIDA [domínio fonte] e VIAGEM [domínio alvo]; ao aproximá-los, acabamos por conceber um outro elemento significativo: a metáfora conceitual A VIDA É UMA **VIAGEM**; a partir deste conceito, surgem outras possibilidades de metáforas como no poema de Carlos Drummond de Andrade “HAVIA UMA PEDRA NO MEIO DO **CAMINHO**”, ou ainda ELE PRECISA DAR UM NOVO **RUMO** NA VIDA, ou ainda, diante de uma dificuldade ESTOU PERDIDO (Andrade, 1967).

Ao conceber a vida como uma **viagem** está em jogo o que culturalmente consentimos ser a vida. Longa ou curta? Com empecilhos? Vereza (2010) explica, ainda, que nessa perspectiva, a metáfora conceitual não seria “propriedade” de um indivíduo, mas faria parte de um “inconsciente cognitivo coletivo”, mantendo uma relação de determinação mútua com a cultura e com a língua. Para esta autora “Usos de linguagem metafórica seriam, quase sempre, ‘licenciados’ por metáforas conceituais. O que antes era visto como uma metáfora no nível da

linguagem em uso, passou a ser abordado como uma evidência ou marca linguística de uma metáfora conceptual subjacente” (Vereza, 2010, p. 205). Vista dessa maneira metáfora conceitual é pré-linguística; é como nosso aparato cognitivo interpreta o mundo. Ainda a este respeito, Lúria salienta que:

A linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção; na medida em que as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não-mediada para o pensamento mediado, racional. Ele afirmava, portanto, que o ‘pensamento categorial’ e a ‘orientação abstrata’ são consequências de uma reorganização fundamental da atividade cognitiva que ocorre sob o impacto de um fator novo, social - uma reestruturação do papel que a linguagem desempenha na determinação da atividade psicológica (Lúria, 1990, p. 67).

Entretanto, referente a esse aparato cognitivo, esclarecemos que se trata de algo que abarca dois pontos principais: as teorias das expressões idealistas compreendem esse conteúdo “interior” do sujeito como um lugar de onde emana toda criação e em detrimento disso, o exterior seria um elemento passivo. Contudo, Para Bakhtin (1929), o exterior ou a situação social é que vem a ser o centro organizador e formador de toda expressão: “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental [...]” (Bakhtin, 1929, p. 112). Por esta razão compreender a metáfora conceptual em sua relação de interdependência com o social, tem servido de base para se compreender os Modelos Cognitivos Idealizados (Lakoff, 1987), que estão na base daquilo que constitui as características socioculturais linguísticas de uma determinada comunidade, assim como o sistema de *Frames*.

Quando ouvimos uma palavra, imediatamente acionamos outros conceitos que estão ligados a ela. Ao falarmos a palavra escola, logo a associamos a outras palavras relacionadas ao seu significado, como aluno, professor, aprendizagem ou mesmo o próprio prédio escolar. O conjunto dessas palavras, constitui um *frame*. Obviamente que estamos simplificando para um melhor entendimento, uma vez que *frame* tem a ver com uma complexa atividade cognitiva vinculada à memória, imaginação e construção de significados mais variados, inclusive à compreensão de enunciados metafóricos, ditados populares e expressões idiomáticas.

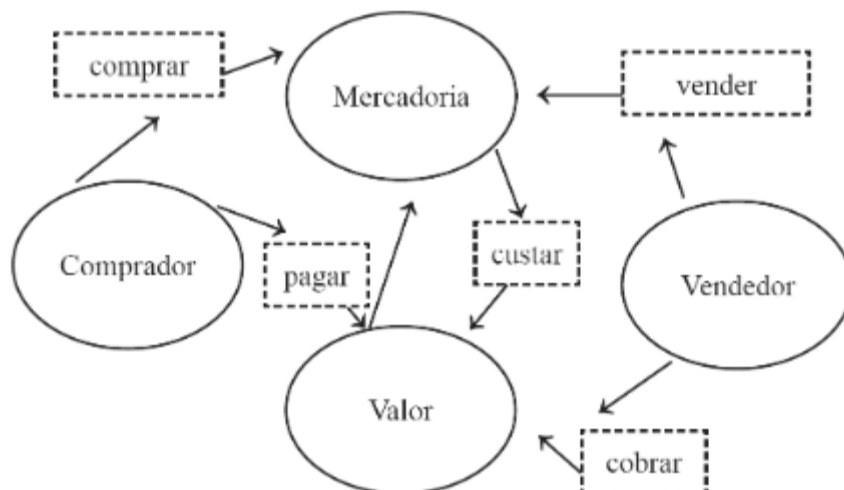
A concepção de *frame* teve sua origem com Fillmore (1982), que as definiu como estruturas de conhecimento que armazenamos na nossa memória permanente, e tem um papel importante no estudo dos significados. Nas palavras de Kövecses (2006) *frames* são construtos de nossa imaginação – e não representações mentais que se encaixam diretamente em uma realidade objetiva preexistente, *frames* são dispositivos imaginativos da mente. Logo, a ideia

de *frame* descarta a questão dos significados como se fossem uma entidade, e esclarece que para interpretar uma palavra ou expressão idiomática, por exemplo, o sujeito precisa acessar estruturas de conhecimento subjacentes e elementos de suas experiências culturais e situacionais e até mesmo o conhecimento enciclopédico/conceitos científicos. Além disso, é correto afirmar que o conhecimento geral do falante interfere na forma como ele interpreta o mundo e como compreende o significado das palavras. Algo que nas palavras de Fillmore pode assim ser explicado:

Uma generalização que parecia válida era que, muitas vezes, o frame ou contexto no qual o significado de uma palavra é definido e entendido consiste de uma porção bastante significativa da cultura circundante, e tal compreensão do contexto é melhor entendida como um ‘protótipo’ do que como um conjunto de suposições sobre como é o mundo (Fillmore, 2009, p. 32).

Neste caso, o protótipo torna-se uma forma para se compreender o significado de uma categoria por meio da identificação do exemplar (ou protótipo) desta categoria; logo, os *frames* seriam estruturas do conhecimento que se conectam e dão sentido a alguma área do conhecimento humano, principalmente palavras e expressões. Eis um exemplo proposto por Ferrari:

Figura 6 – Relação entre participantes do frame de evento comercial



Fonte: Ferrari (2011, p. 51).

Ainda para Fillmore (2009) a palavra nos oferece uma categoria que pode ser usada em vários contextos diferentes, cuja abrangência é determinada pelos múltiplos aspectos de seu uso

prototípico – o uso que essa palavra tem quando as condições da situação contextual se ajustam de maneira mais ou menos exata ao protótipo que a define.

Tendo como base a pluralidade de significados atribuídos a uma mesma palavra, de acordo com a experiência humana, “Fillmore utiliza-se de uma ampla gama de exemplos para demonstrar que existem fenômenos significativos da semântica, os quais não podem ser facilmente capturados em um modelo de semântica estrutural e traços semânticos” (Croft; Cruse, 2004, p. 8). Um exemplo do que temos dito é o caso da palavra **cheio** e **lotado**, aparentemente sinônimos. Contudo, não conseguimos imaginar um copo muito cheio ao ouvir a palavra **lotado**; pensamos em ônibus lotado, show lotado, ao passo que a palavra cheio pode ser imediatamente relacionada a um recipiente [copo] cheio. Dito de outro modo, cada palavra evocará outras com as quais tenha relação, mas também levarão em conta os contextos linguísticos imediatos ou precedentes.

Assim, Fillmore (1982) conceitua o *frame* como uma elaboração intuitiva que torna possível a relações entre semântica e sintaxe como resultado de uma análise lexical. Considerando as ideias apresentadas anteriormente, podemos acrescentar que um *frame* é uma estrutura que leva em consideração o conhecimento enciclopédico (de mundo) e que permite observar as relações (sintáticas e semânticas) manifestadas na língua. Pode-se, ainda, considerar que o *frame* seja um recurso lexicográfico, pois possibilita uma análise entre os significados das palavras, estabelecendo ligações com outros construtos semânticos (outros *frames*) que eventualmente estejam implícitos no contexto. Abreu (2010) explica que o conjunto de elementos que compõem um *frame* não é um conjunto fechado e inclui até mesmo dados da experiência individual.

A compreensão da metáfora, por sua vez, estrutura-se basicamente desse mecanismo, mas não necessariamente por conceitos inter-relacionados como no caso de muitas expressões idiomáticas, quando o ouvinte não pensa, imediatamente, num copo de leite derramado, para depois relacioná-lo a um outro domínio. Em outras palavras, parte das relações que fazemos por meio dos domínios [Domínio fonte e domínio alvo] são resultantes de experienciais no nível pré-conceitual. Compreender um enunciado metafórico, portanto, parte da habilidade de fazer relações entre um conceito, ou conceitos pré-existentes e dados pela cultura. Daí é possível observar que ao lermos um enunciado metafórico em outro idioma, embora possamos perceber a incongruência semântica presente no enunciado, nem sempre é possível interpretá-lo, uma vez que tais conceitos metafóricos foram produzidos no bojo de elementos que não fazem parte de nosso repertório cultural. Corroborando com o que temos dito, Lakoff e Johnson (1980) alertam que “não se trata de qualquer coisa poder ser qualquer coisa”, pois temos que acessar

nosso repertório cultural e não apenas lexical para fazer correlações significativas. Dessa forma, a metáfora estaria inserida no âmbito do sistema conceitual socialmente construído e compartilhado, o que coaduna com o entendimento que a THC apregoa sobre a linguagem como um todo. Ao conceber o significado da palavra como um fenômeno do pensamento, Vigotski argumenta que:

O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela se materializa, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (Vygotsky, 2001a, p. 98).

Partindo desse entendimento de Vigotski podemos afirmar que, quando se usa a expressão: “Ele está um gato hoje!” é preciso que se saiba qual a relação significativa entre estes dois domínios. A palavra (o signo linguístico) é um elemento discursivo, organizador e estruturador do pensamento e da própria linguagem, a partir das experiências interacionais do sujeito. Entretanto, o pensamento ao qual a expressão figura de pensamento se refere indica tanto o pensamento coletivo/cultural, compartilhado, bem como o pensamento individual e auto regulador dos indivíduos. Isso, porque para Vygotsky (1987) a mente é um órgão que se desenvolve cultural e psicossocialmente, resultando, portanto, do desenvolvimento de instrumentos cognitivos particulares que são adquiridos no meio em que vivemos. Sendo assim, as habilidades e conceitos que se desenvolveram em decorrência de um processo histórico-cultural, são passíveis de evolução e não se esvaem para serem substituídos por conceitos ou habilidades subsequentes, mas, em vez disso, se consubstanciam significativamente com aquilo que o antecedeu. Essa mesma ideia pode ser compreendida a partir de Thomas:

[...] o sentido não é alguma coisa inerente nas palavras isoladas, também não é produzido pelo falante (enunciador) sozinho, nem pelo ouvinte (interlocutor) sozinho. Fazer sentido é um processo dinâmico que envolve a negociação do sentido entre o falante e o ouvinte, o contexto do enunciado (físico, social e linguístico) e o significado potencial de um enunciado (Thomas, 1995, p. 22).

As considerações deste autor reiteram o que temos dito a respeito de um enunciado metafórico: que melhor seria ser compreendido e analisado dentro de uma atividade discursiva, considerando os elementos contextuais e intencionais dos interlocutores. Daí a necessidade de nos aprofundarmos um pouco mais na dimensão Neurodiscursiva dos enunciados metafóricos. Além disso, estamos falando em enunciados metafóricos e não apenas em metáfora, como se

fora um fenômeno mais limitado a palavra que o expressa. Desse modo, entendemos que uma explicação, em princípio, bastante pertinente, é considerar o conceito de metaforicidade mais cuidadosamente.

3.3 Contexto de interpretação

Temos nos referido à expressão contexto, uma vez que a compreensão de um enunciado metafórico ou de qualquer outra palavra possa, em muitas situações enunciativas, depender do contexto associado a outros elementos, ou tão somente do contexto. Desse modo, ponderamos ser necessário esclarecer qual o conceito de contexto nos referencia. A partir de Ferrari (2011) a LC tem descartado que a definição de contexto seja a representação mental e abstrata preexistente, para caracterizá-lo como um evento imagístico, sensorial e corpóreo. Ela distingue contexto cultural e contexto linguístico. Assim, essa mesma autora esclarece que as experiências linguísticas locais, como os registros compartilhados de uma conversa em andamento, contexto linguístico, ou parâmetros relacionados aos tipos de eventos de fala, contexto cultural, caracterizam, segundo Ferrari, a primeira acepção de contexto.

Um exemplo de contexto linguístico trata-se do caso do discurso precedente, mas que pode ser acessado pelo ouvinte/leitor, como no trecho de *Tieta do Agreste* de Jorge Amado: “Arfando, o homem sobe, o chapéu na mão para que não voe e se perca. Os sapatos enterram-se na areia; o reflexo do sol cega-lhe os olhos; **agudo fio de navalha**, o vento **corta-lhe** a pele; o suor escorre pelo corpo inteiro; o desejo e a raiva — quando te pegar, **peste!**” (Amado, 2009, p. 13).

No contexto da obra em questão, “peste” se refere a Tieta e mais especificamente, ao que o personagem que a persegue nas dunas pensa sobre ela; informações que estão em trechos precedentes da obra de Jorge Amado, e que possibilitam a compreensão do leitor para a palavra “peste”. O entendimento de “agudo fio de navalha, o vento corta-lhe” é compreendida pelo leitor a partir de elementos também mencionados no trecho, como o personagem segurar o chapéu para que não voe, sugerindo que ventava muito nas dunas onde se passa este trecho da história.

Uma outra situação de contexto linguístico, seria o ambiente linguístico imediato do qual dependerá mais de um significado para a mesma palavra.

- a) Eu comi **manga** hoje cedo.
- b) Coloque uma blusa de **manga** comprida, pois está frio.

Neste caso o ambiente linguístico imediato determina a compreensão. Entretanto, se falarmos: pegue a manga no sofá, o *frame* acionado provavelmente não seria manga/fruta, uma vez que não é usual se colocar frutas em um sofá; mas a manga da roupa, num momento de prova na costureira, poderia perfeitamente está em um sofá ao lado. O contexto, então, daria pistas de qual significado se deve atribuir à palavra ou expressão ouvida/lida, aliados aos elementos linguísticos imediatos acessados pelo sistema de Frames.

O segundo tipo de contexto de que fala Ferrari é o contexto relacionado à memória permanente; nesta perspectiva, ao se referir a uma cor, como por exemplo o vermelho cuja representações podem ser distintas; “isso indica que as categorias cromáticas podem variar quanto ao seu núcleo prototípico em função de sua associação a diferentes domínios cognitivos” nas palavras de Ferrari (2011, p. 45). Isso significa que ao falarmos em vermelho, cada um terá uma referência de primeira ordem que influenciará na interpretação do que se quer comunicar.

Quanto às representações cognitivas relacionadas aos modelos culturais, sabe-se que estas podem influenciar a estrutura categorial. Então “onça” como representação de pessoa zangada em um país, pode não ter a mesma representação em alguns outros países, que poderia ser urso, lobo etc. Além disso, podemos associar o contexto cultural às questões que compreendem questões situacionais, como também relações sociais estabelecidas entre os interlocutores, como na frase “Meu chefe é um carrasco”. “Assume-se que o falante não apenas constrói a realidade física, mas também os estados mentais de conhecimento ou crença de seus interlocutores” (Ferrari, 2011, p. 44). Evidentemente que estas concepções de contexto estarão na base da compreensão da metáfora, se tornando, em algumas situações determinantes da sua compreensão.

3.4 Metáforas cristalizadas e expressões idiomáticas

Outro elemento que faz parte do funcionamento normal dos sistemas linguísticos em que palavras e expressões em sentido figurado/metafórico surgem de forma bastante natural e profícua, são nas chamadas Expressões idiomáticas. A palavra Idiomático tem sua origem no grego *idiomatikós* e significa “O que é próprio de um idioma”, acrescentando-lhes características peculiares. Não é possível precisar quando e como surgiram as expressões idiomáticas, mas é fato que façam parte da formação histórica de uma comunidade de falantes. Segundo com Saeed (2003), expressões idiomáticas são estruturas formadas por mais de uma palavra, não composicionais e seriam aprendidas pelos falantes como unidades semânticas, e por esta razão constituem um desafio para as teorias do processamento da linguagem. Também

consideradas estruturas habituais na rotina dos falantes de uma região ou comunidade linguística, tais expressões são utilizadas para comunicação em várias circunstâncias, inclusive para expressar sentimentos. Conforme Nogueira (2008) as Expressões Idiomáticas são os componentes mais versáteis e ricos da nossa linguagem, capazes de mascarar a realidade com metáforas quando se considerar necessário. Para estudiosos como (Tagnin, 1989; Xatara, 1998; Ferraz, 2004), as expressões idiomáticas compreendem unidades complexas, de caráter conotativo, cujo significado é convencionalizado pela comunidade linguística. Sendo assim, podem mudar de uma comunidade para outra, e até mesmo sofrer o impacto do tempo, haja vista expressões que deixaram de ser faladas. Tagnin (1989), esclarece que uma expressão idiomática tem seu significado convencionalizado em razão da dificuldade de depreendê-lo através da análise de seus constituintes separadamente. Aqui mais uma vez lembramos da importância da relação entre significado e contexto, a exemplo da expressão “chover canivete”, pois a análise de seus elementos separados não nos conduz ao seu significado como um todo.

De modo geral, além de fazer parte da vida cotidiana de um povo e se manifestam tanto na língua falada como na escrita. Segundo Crystal (1997) e Burke (2009), as expressões idiomáticas são pequenas estruturas frasais que nem sempre são facilmente entendidas, pois o significado da expressão como um todo, não correspondem ao significado literal, sendo muitas vezes, que a expressão inteira se constitua uma metáfora. Para Kövecses (2010) de um ponto de vista por meio de metáforas ou metonímias, ou ainda por pares de palavras, símiles. Há alguns tipos que têm algum grau de decomponibilidade, como na expressão **passar a bola** ou **a bola da vez**. Nestes casos, as partes favorecem de modo praticamente explícito para a compreensão do sentido figurado, mas em sua maioria, o sentido de fato não será tão claro, como em “deu galho”.

Outra questão a ser observada, é que as expressões idiomáticas, pela sua natureza metafórica, têm seu sentido adquirido a partir do conceito metafórico subjacente, como na expressão: **Quem não tem cão, caça com o gato**. Sabemos que os cães estão para a caça, enquanto acompanhar o homem na caça não é uma prerrogativa dos felinos domésticos.

Metaforicamente estamos dizendo que na falta de um elemento mais adequando para determinada atividade, podemos substituir este elemento por outro menos provável. Há nas expressões idiomáticas ou ditados populares um fator cultural preponderante na construção do sentido. Já para a Linguística Cognitiva as expressões idiomáticas são, também, produtos de nosso sistema conceptual.

Uma expressão idiomática não é somente uma expressão que tem um significado que é de alguma maneira especial em relação aos significados das partes que a constituem, mas sim surge do nosso conhecimento de mundo mais geral incorporado no nosso sistema conceptual. Em outras palavras, expressões idiomáticas (ou, pelo menos, a maioria delas) são conceptuais, e não linguísticas, por natureza (Kövecses, 2010, p. 233, tradução nossa).

Essa concepção de Kövecses vem ao encontro de nosso entendimento de tais expressões conotativa /figuradas ou metafóricas para os indivíduos de uma comunidade, uma vez que sendo conceptuais e não meramente linguísticas, o sujeito que não as compreende estará factualmente excluído desta mesma comunidade.

Um outro estudo pertinente ao tema de que temos tratado neste tópico, é abordado por Vereza (2002) ao diferenciar expressões idiomáticas de codificação e de decodificação. Ela explica que as expressões de codificação são convencionais e que se caracterizam por sua obediência aos padrões regulares da língua, e por isso são facilmente codificáveis como no exemplo: “carteira de motorista” (Vereza, 2002, p. 130), para nomear um documento que habilita a dirigir, também chamado de carta de motorista. Vereza continua explicando que as expressões decodificáveis precisam ser compreendidas como itens lexicais, já que o significado não pode ser alcançado composicionalmente como no exemplo “bater as botas”, pois embora conheça o significado das palavras separadamente, o seu significado não é algo facilmente percebido. Esta hipótese, do acesso direto (Gibbs, 1980, 1986), ainda preconiza que o sentido figurado de uma expressão idiomática possa ser diretamente acessado sem que seja analisada seu sentido literal. Nesse sentido a identificação do sentido figurado e do sentido literal de uma expressão não ocorreria paralelamente. Ao contrário, ela antecede a derivação do sentido literal, que só ocorreria nos casos em que a interpretação idiomática da cadeia de palavras não ocorresse de forma eficaz.

Por fim, Vereza traz dois outros casos de expressões idiomáticas; as gramaticais, cuja composição apresenta uma estrutura normal como “Cortar um dobrado”. Aqui pode-se observar um verbo transitivo seguido de seu complemento (Objeto Direto). No caso das expressões extragramaticais encontramos construções pouco usuais ou que não obedecem a uma lógica sintática como em “de mais a mais”. Desse modo demarcamos aqui a essencialidade instrumental de tais expressões para todos os sujeitos.

Há questões relacionadas à compreensão de metáfora que se deve essencialmente ao tipo de metáfora de que tratamos. Por não fazer parte do nosso objetivo estudar os tipos de metáfora, vale ressaltar a questão, apenas das metáforas cristalizadas, em detrimento das novas, uma vez que estão mais presentes em nossa pesquisa. Muito se tem utilizado a palavra metáfora

para se referir a uma infinidade de expressão que não estejam em seu sentido real. O problema maior se dá quando estamos tratando de metáforas novas e talvez, também aí estejam os maiores problemas de compreensão da metáfora Paschoal (1990). Esse autor assim distingue a metáfora nova da velha, que também poder-se-á chamar de cristalizada. Para ele a metáfora viva é aquela que apresenta uma significação nova, inédita, para cuja interpretação há maior necessidade de contexto e de criatividade. Ele continua dizendo que sua significação é altamente contextual, e por isso mesmo, emerge do texto. Nas palavras de Ricoeur (1977, p. 148) “Não há metáfora viva no dicionário e sim no discurso”. Neste caso, a interpretação dependerá da percepção da ruptura semântica ou pragmática. O leitor, então, suspende a referência primária para elaborar o significado inédito, intencional e basicamente contextual. Ocorre que muitas vezes o leitor realizará um trabalho diferente deste, pois, explica Paschoal, muitas vezes a ruptura o obriga a sair dos limites do enunciado para buscar no co-texto o significado metafórico. Segundo este autor, do mesmo modo que o leitor sai do enunciado, realizando o trabalho divergente, ele volta, realizando o trabalho complementar: o convergente. Depois disso, o leitor constrói sua hipótese de significação, que será confirmada pelas condições sintático-semânticas ou pragmáticas do enunciado, de forma que restabeleça a coerência do enunciado.

Quanto às metáforas cristalizadas, ou velhas, diz respeito àquelas metáforas, que já consagradas pelo uso cotidiano e popular, e que passam a não serem percebidas como Metáforas; e por esta razão, sua conceptualização metafórica se torna imperceptível. Na frase: Estamos no mês de março, o mês não seria um contêiner no qual estamos contidos, portanto “estamos” é uma metáfora que dificilmente tem sido reconhecida como tal.

3.5 Metaforicidade e sentido literal

Segundo o Oxford Dictionaries (2016)⁴ metaforicidade é a que a define como “o fato ou qualidade de [algo] ser metafórico”. Esta definição, relativamente simples nos possibilita considerar a metáfora para além de expressões metafóricas mais óbvias como em ditados populares e textos literários, e observá-la a partir de expressões já cristalizadas pelos falantes, onde se pode conceber a metaforicidade levando em conta variadas situações enunciativas, em especial na discursividade, ou trocas comunicativas, quando as metáforas surgem de forma espontânea. A metaforicidade, portanto, além de estar ancorada na dimensão conceptual da

⁴ A fonte consultada não é paginada.

própria metáfora, também depende, necessariamente, do contexto em que está inserida para ser compreendida (Müller, 2008).

Para Deignan (2005) e Vereza (2010) uma perspectiva de metáfora fundamentada nas dimensões conceptual e discursiva exigirá do pesquisador que tenha como objetivo compreender ou explicar sua evidência, que este tenha em mente todos os aspectos que envolvem a questão, a saber, questões individuais, culturais/coletivas e obviamente os cognitivos.

Sendo assim, no que concerne às metáforas cristalizadas na cultura, algumas delas presentes nas expressões idiomáticas e na linguagem cotidiana/prosaica, alguns enunciados se encontram tão naturalmente inseridos na linguagem, que pode gerar uma dúvida sobre o reconhecimento dessas metáforas pelos falantes em suas trocas enunciativas; ou ainda, poder-se-á cogitar a respeito, que por estarem tão naturalizadas, teriam tais expressões deixado de ser metáforas. Todavia, coloca-se a possibilidade de averiguar o reconhecimento espontâneo de metáforas presentes em expressões cristalizadas como em “fome de leão” e “ficar uma fera” a partir de (Gibbs Jr., 2006a, 2006b; Müller, 2008), ao afirmarem que obter resposta a esta indagação só seria possível por meio de um questionamento formal de teste de sondagem, onde se possa monitorar o nível de consciência dos participantes de tais testes, balizando, controlando variáveis por meio de tarefas sistematizadas para obter dados quantitativos e qualitativos que sejam fidedignos.

Por outro lado, sem observamos todo o contexto (sintático) que contorna a expressão “fome de leão” a sua metaforicidade tende a não ser percebida de forma tão consecutiva, e equivocadamente poder-se-ia dizer que já nem pode ser considerado metáfora. Destarte que o contexto linguístico enriquecido da expressão: Eu estou sentindo “**literalmente** uma fome de leão” vai acentuar a sua incongruência semântica, demarcando a metaforicidade da expressão. Em razão disto, ao se ter consciência da metaforicidade de expressões já usuais, o enunciador poderá regular intencionalmente a expressão, por meio da entonação ou até trazendo-a para o discurso acompanhada de um gesto para realçar a metaforicidade de expressões que dificilmente seriam percebidas como tal; afinal nenhum humano sentiria uma fome de leão **literalmente**. Sendo assim, acentuar propositalmente um termo por meio de elementos discursivos, verbais e não verbais, textuais e contextuais, cujo objetivo será de interferir, e potencializar o reconhecimento da expressão metafórica que está sendo utilizada, para assegurar sua compreensão pelo ouvinte/leitor, vem a ser um recurso que tende a aguçar nossa percepção dos domínios conceptuais que compõem a expressão, o seu mapeamento, e desautomatizar o processamento da compreensão. Logo, podemos compreendê-las como estratégias por meio das

quais, não apenas compreendemos, como também avaliarmos a intencionalidade (consciência) da produção de uma metáfora. “[...] a metaforicidade de uma expressão que se fala ou se escreve depende não somente de processos cognitivos; [...] ela está inserida, também, no curso da fala, da escrita e da consciência” (Müller, 2008, p. 36). Logo, o reconhecimento da linguagem metafórica representa um caráter dinâmico, variável e gradual.

A este respeito Müller (2008) chama a atenção para o fato de que quanto mais recursos forem utilizados para indicar a metaforicidade, mais explícita uma metáfora será para o seu ouvinte ou leitor. Apesar de ser algo de que trataremos logo mais no trecho a respeito de como se dá o mecanismo de compreensão de metáfora, ainda segundo Müller (2008), uma investigação quantitativa, de instrumentos textuais e contextuais que sirvam de ativação da metaforicidade de um texto, pode ser considerado um meio de avaliar o reconhecimento de ser estar falando ou ouvindo uma expressão metafórica, em vez de ficar esta atividade, reduzida a avaliação dedutiva.

No presente estudo, temos falado de linguagem figurada e metaforicidade, conceitos que teoricamente se contrapõem ao conceito de literalidade ou sentido literal. Disso decorre a necessidade e esclarecermos melhor a ideia de sentido literal de que trataremos aqui, uma vez que há perspectivas diferentes, para ele dentro dos estudos da linguagem e da filosofia e até da psicologia. A abordagem aqui, entretanto, não visa um estudo que defina a questão do ponto de vista epistemológico, mas sim um posicionamento lexical que embase o que estamos contrapondo a sentido metafórico. Sendo assim, em uma abordagem tradicional, sentido literal é admitido como convencional, real ou verdadeiro, e não necessitaria, a princípio, de problematização, pois está fortemente estabelecido no senso comum, ou ainda nas palavras de Vereza (2007, p. 25) “O sentido literal parece ser, a princípio, um conceito tão transparente e com um ‘sentido literal’ tão inequívoco que poderíamos julgar desnecessário tentar defini-lo”. O sentido literal de expressões simples se encontraria armazenado nas entradas lexicais; já o sentido literal de expressões complexas seria o resultado de uma combinação dos sentidos literais das partes. Vereza afirma que:

Talvez por essa aparente ‘transparência’ existam pouquíssimas definições mais explícitas desse conceito (GIBBS, 1994). Assim, não é de se estranhar que não haja nem no dicionário Aurélio – 3a edição nem no Dicionário de Lingüística e Gramática de Mattoso Câmara2 um verbete específico ou uma menção direta ao termo. No primeiro, podemos encontrar no verbete ‘significado’ uma definição para ‘significado figurado’, mas não para o ‘significado literal’, e no verbete ‘literal’ somente o uso do adjetivo como ‘exato’, ‘claro’, ‘conforme a letra’ ou ‘óbvio’ (mas nunca para se referir ao sentido em si). Já o dicionário de Mattoso Camara não apresenta nenhum

verbetes para ‘sentido’ – literal ou outro qualquer –, nem uma definição para ‘significado’, mas sim para ‘significação’: ‘representação mental que uma forma lingüística evoca’ (Vereza, 2007, p. 22).

Ainda segundo Gibbs (1994, p. 26) essa omissão poderia ser atribuída ao fato de que para a linguística, “pressupõe-se muitas vezes que uma teoria do significado é sempre sobre o sentido literal”. Entretanto Vereza (2007) traz em seu trabalho “Literalmente falando: sentido literal e metáfora na metalinguagem” uma abordagem baseada em pesquisa empírica a respeito de algumas reflexões de teóricos da linguagem sobre esse conceito, que levaram à chamada crise da literalidade. Para Vereza uma das saídas para as divergências conceituais encontradas seria o desenvolvimento de reconceituações de sentido literal.

Para Lakoff (1986) esse o conceito de sentido literal é muito reducionista, baseado em um modelo de um mundo extremamente simplificado, a partir do qual espera-se que uma combinação de condições possa convergir em um único conceito. Este mesmo ainda explica que o conceito de “sentido literal” pode ser normalmente compreendido, a partir de sentidos convergentes:

1. Literalidade convencional: linguagem convencional, que se diferencia da linguagem poética, aproximação, exageros, polidez excessiva. Caracteriza-se pela objetividade.
2. Literalidade de assunto: linguagem usada normalmente para se falar sobre uma determinada área ou assunto específico. Ex. Linguagem técnica.
3. Literalidade não-metafórica: linguagem diretamente significativa, que não é compreendida em termos de alguma outra coisa.
4. Literalidade de condições de verdade: linguagem capaz de se referir diretamente a objetos existentes ou de ser objetivamente falsa ou verdadeira.

Vereza esclarece que para Lakoff (1986), o problema principal com a noção de “sentido literal” reside no fato de o termo ser usado sem haver uma distinção clara sobre em qual das acepções o termo está sendo usado. Isso aconteceria porque “tanto na linguística quanto na filosofia lógica, todos os quatro sentidos de ‘literal’ convergem em um só” (Lakoff, 1986). Essa convergência propiciaria o estabelecimento de pressuposições falsas sobre o sentido literal já que as implicações de cada acepção não seriam necessariamente compatíveis com as de outras. Apesar de entendermos que o estudo deste conceito seja abrangente, entendemos ser necessário delimitar elucidações que, prioritariamente, contribuam para nossa pesquisa. Sendo assim, no que diz respeito à metáfora, Lakoff propõe o uso exclusivo do sentido literal 3: Literalidade não-metafórica. Logo, ponderações sobre a metáfora, no presente trabalho, fará

referência ao sentido literal como “linguagem diretamente significativa que não precisa ser entendida, nem mesmo parcialmente, em termos de alguma outra coisa” (Lakoff, 1985, p. 296).

3.6 Mecanismo de compreensão e processamento metafórico

Quanto aos mecanismos de compreensão da metáfora, até onde podemos investigar, não existe um único modelo e realmente completo que dê conta da identificação e da análise quantitativa ou qualitativa de recursos de ativação de metaforicidade no discurso. Muitas vezes a presença constante de enunciados metafóricos em textos ou na oralidade só é percebida por leitores proficientes, ainda que não consigam interpretá-la, o que pode ocorrer quando estamos lendo em outro idioma, em razão do elemento cultural que envolve a interpretação de muitas metáforas. Neste mesmo sentido, “vale ressaltar a idéia, defendida por Kövekses (2005), de que a noção de cognição implícita na metáfora conceitual não só abriga, mas também pressupõe uma articulação entre linguagem, pensamento e cultura” (Vereza 2007). Logo, a metáfora conceitual só poderá ser compreendida em sua interdependência de seus aspectos socioculturais

Entretanto, não podemos demarcar os limites, tomando por referência a idade cronológica, uma vez que “os indivíduos descubram os significados metafóricos não se baseando primeiramente no conhecimento lexical, mas em virtude de sua sensibilidade ao contexto conversacional, visual ou situacional” (Oliveira, 2001, p. 87). A propósito de compreender este tema, utilizamos os seguintes questionamentos de Fraser (1970, p. 173):

Até que ponto a interpretação de uma expressão metafórica ou pelo menos mais provável interpretação) é predizível com base apenas nas propriedades linguísticas do enunciado? Há várias sub-questões: se o enunciado metafórico for dado fora do contexto, os locutores estarão de acordo em meio à interpretação mais provável? Quando os locutores não estiverem de acordo, são as diferenças explicáveis em termos de características pessoais, tais como idade, educação, sexo, conhecimento cultural e outras? Quando há concordância, e nesse caso, são tais propriedades parte da caracterização linguística da sentença usada, ou mais um componente do sistema de crença dos usuários? (Fraser *apud* Paschoal, 1990, p.116).

Este autor levanta três hipóteses, a partir de um estudo realizado com sentenças cujo contexto não foi explicitado aos participantes. Os resultados apontaram, naquela situação, para o contexto, como determinante para interpretação da metáfora. Contudo, Paschoal (1990) explica que a contextualização, tão somente, além de não responder todas as questões, ainda cria outra lacuna, relacionada ao próprio contexto, como por exemplo: o que poderia ser considerado “contexto de interpretação”, constituído pelo conhecimento prévio do leitor, pelo

contexto sócio-histórico no qual está inserido, ou por outras características do leitor (idade, nível de letramento, crenças) que sejam pertinentes? Por esta razão, para elucidar a questão da ação do contexto é preciso mudar o foco, deixando de enfatizar o produto - a compreensão - para focalizar o processo. Desse modo podemos demarcar nossa posição, fundamentada na THC, segundo a qual o desenvolvimento humano, e aqui destacamos o pensamento e a linguagem, ocorre mediante processos mentais superiores, por meio da utilização dos signos e nas diferentes maneiras pelas quais eles atuam, conforme Oliveira os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano - ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, **pensamento abstrato**, comportamento intencional - são processos mediados por sistemas simbólicos. Como a linguagem é o sistema simbólico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupa lugar central na obra de Vigotski (Oliveira, 2010). E o próprio Vigotski esclarece que:

Desse ponto de vista, aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas, e especificamente humanas (Vygotsky, 1994, p. 118).

Vale ressaltar que esses processos de que fala Vigotski ocorrem nos níveis filogenético e ontogenéticos. O que é processual, portanto, não está dado, mas é algo a ser construído, ou ainda, algo que se constrói continuamente, como é o caso da compreensão dos enunciados e, obviamente, os enunciados metafóricos que ocorrem dentro de um contexto discursivo ou fora deles, como em textos poéticos, por exemplo, em que a interlocução não é objetivada aprioristicamente. Sendo assim, cada metáfora nova é um **processo** novo, no qual o sujeito lança mão de conhecimentos adquiridos, e evoca elementos da cultura que existem em seu repertório conceitual/cultural. Não se pode, dessa forma, falar em um único caminho de processos mentais, mas caminhos, ou ainda, de caminhos alternativos e de multimodalidade processual.

3.7 Identificação da metaforicidade no discurso

Em um importante trabalho a respeito da análise da metaforicidade no discurso, Dalby

Dienstbach (2017) propõe que alguns elementos potencializam a identificação de elementos – verbais e não verbais, textuais e co-textuais – que podem operar como recursos de ativação da metaforicidade de algumas expressões. Eis uma síntese do que Dienstbach descreve como um instrumento sistemático para percepção da linguagem metafórica num discurso.

- **NÃO CONVENCIONALIDADE:** Por via de regra, expressões metafóricas não convencionalizadas [vivas], ou que não estejam cristalizadas culturalmente, ou não lexicalizadas têm mais chances de serem reconhecidas.
- **REPETIÇÃO:** Dienstbach menciona estudos de Stibbe (1995) e Goatly (1997), os quais sugerem que a repetição de uma expressão metafórica dentro de um mesmo enunciado aumentaria as chances de ela ser reconhecida como tal.
- **SATURAÇÃO:** Para este autor, a Saturação se refere à ocorrência, dentro de um mesmo enunciado, de expressões metafóricas, ainda que diferentes, licenciadas pelo mesmo mapeamento. Contudo, assim como no caso da repetição, ela é mais eficiente quando acontece em tipos de discurso mais tolerantes à ocorrência de outros recursos de ativação de metaforicidade, tais como a não convencionalidade ou mídias visuais
- **EXPLICITAÇÃO:** Diz respeito à ocorrência, dentro do mesmo enunciado, de palavras ou expressões claramente relacionadas ao domínio-fonte do mapeamento por trás uma expressão.
- **MARCAÇÃO GRÁFICA:** Utilização de recursos como as aspas duplas podem ser usadas para destacar palavras empregadas com qualquer conotação ou valor especial (por exemplo, afetivo ou irônico). A partir dessa observação, arrisca-se o postulado de que, a depender do gênero, o uso de marcadores gráficos (tais como aspas, itálico, sublinhado etc.) poderia colateralmente sinalizar a ocorrência de uma eventual expressão metafórica no texto. Isso o é porque tais marcadores aumentariam a possibilidade de reconhecimento de uma condição particular sua – nesse caso, a sua metaforicidade.
- **ACOMPANHAMENTO ADVERBIAL:** De acordo com Stibbe (1995) e Kyratzis (*apud* Müller, 2008), expressões metafóricas acompanhadas de determinados advérbios – tais como “realmente”, “verdadeiramente”, “literalmente” etc. – teriam maiores chances de serem reconhecidas.
- **DIRETIVIDADE:** Conforme Steen *et al.* (2010), a diretividade caracteriza expressões metafóricas que são construídas diretamente, por meio de conjunções de equivalência ou alguns verbos de ligação – tais como “que nem”, “parecer”,

“semelhar”. É o que acontece em: Este ônibus veio que nem tartaruga, devagar, quase parando.

- **IMAGENS E GESTOS:** De acordo, por exemplo, com Cienki (2008) e Müller (2008), a ocorrência, dentro do mesmo contexto, de imagens e gestos imediatamente relacionados ao domínio-fonte do mapeamento por trás de uma expressão metafórica aumentaria as chances do seu reconhecimento como tal.
- **CLASSE GRAMATICAL:** Alguns estudos realizados por Steen (2002, 2004) argumentam que expressões metafóricas pertinentes a diferentes classes gramaticais teriam maiores chances de serem reconhecidas como tais do que expressões metafóricas pertinentes a classes gramaticais invariáveis (numerais, preposições, conjunções etc.).
- **POSIÇÃO:** Steen (2002, 2004) observa que expressões metafóricas que ocorrem no final de um verso de canções teriam maiores chances de serem reconhecidas como tais (em comparação com expressões metafóricas que ocorressem no início ou no meio do verso). E essas chances aumentariam, se essas expressões estivessem em posição pós-verbal.
- **MARCAÇÃO PROSÓDICA:** A partir da análise acústica de corpora de produções orais de falantes de inglês e de francês, Cloiseau (2007) constata que padrões específicos de intensidade e de frequência fundamental de uma expressão metafórica – necessariamente, em um segmento de fala – também poderiam aumentar as chances do seu reconhecimento como tal

Também consideramos pertinente registrar que para Fraser (1979) esta relação entre o processo e o produto, a saber, compreensão de metáfora, em especial às metáforas novas, é que neste caso, não existiria um referencial de categoria, sendo necessário o interlocutor lançar mão do contexto linguístico e do cultural, eventualmente juntos. Para este autor, metáforas novas nos trazem subsídios para uma melhor entendermos como o produto foi gerado. Sendo assim Paschoal estabelece dois pontos em linhas mais gerais:

- 1- Como o leitor percebe que deve interpretar um enunciado metaforicamente? Ou, enunciando do ponto de vista do autor: que pistas linguísticas fornece o autor para indicar ao leitor que ele deve realizar uma interpretação metafórica?
- 2- Tendo percebido que o enunciado deve ser interpretado metaforicamente, como o leitor constrói o significado metafórico? (Paschoal, 1979, p.117).

Esta divisão se torna necessária porque a leitura é uma relação entre leitor e texto, e há limitações apontando o lugar de cada um. Na prática, nem sempre é possível que o texto seja compreendido conforme previa seu autor, e, muitas vezes, essa limitação é dada por ele mesmo no seu estilo textual; em outras, é uma limitação de quem lê. Não se considere aqui limitação de ordem da incapacidade de quem escreve ou de quem lê, mas a outros elementos, assim organizados por Paschoal (1979, p. 117):

Qual o papel do texto na construção do significado metafórico?

Qual o papel do leitor na construção do significado metafórico? Esta questão se subdivide em:

1. Qual o papel do contexto sócio-histórico no qual o leitor está inserido?
2. Qual o papel de outros traços do leitor, como idade, sexo, classe social e outros que venham a ser pertinentes?

Partindo destas questões elaboradas por Paschoal (1979), e esclarecendo a partir desse mesmo autor, que só a questão do contexto não explicaria o processo de compreensão da metáfora, ele afirma que:

Para compreender metáfora a imaginação entre em exercício, buscando analogias inusitadas [...] ficou evidente que a metáfora desencadeia um processo de associações imagéticas ou verbais, por analogia que constitui um verdadeiro exercício do pensamento analógico e criativo (Paschoal, 1979, p. 117).

Tendo em vista que acabamos de ler, consideramos pertinente retomar um ponto mencionado ainda no início deste capítulo: a metáfora pode ser ensinada/estimulada? Monteiro (1998) explica que em suas pesquisas ele pôde concluir que a relação entre a aquisição e aprendizagem na compreensão de metáfora é de interdependência, pois embora a compreensão seja possível, devido a assimilação cultural dos conteúdos metafóricos, decorrentes principalmente da exposição frequente desses contextos linguísticos em que esses conteúdos aparecem, também é possível que a compreensão esteja baseada na aprendizagem sistemática do significado das metáforas apresentadas. Outro ponto mencionado por Monteiro é o que ele chamou de “pista acústica”, pois, segundo ele, a entonação que usamos e demais fatores suprasegmentais contribuem para acentuar a metaforicidade de uma expressão, algo seguramente ratificado por Miranda (2013). Entretanto, no texto escrito o contexto linguístico é que ocupa este papel de “dar pistas” ao leitor. A propósito desta última afirmação, a autora esclarece que o contexto pode ser tanto o linguístico como extralinguístico. “Sendo a situação comunicativa tão importante, capaz de superar o desconhecimento do léxico” (Monteiro, 1998,

p. 172). Esta autora conclui dizendo que é preciso ter a consciência de que o sentido metafórico é um **universal linguístico**. E sempre que um texto (oral ou escrito) não fizer sentido literal, deve-se descontextualizar a palavra e buscar (re)contextualizar seu sentido dentro do enunciado proposto. A este respeito, Kleiman explica que:

[...] o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar o termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória (Kleiman, 2013, p. 13).

Desse modo, estas diversas estratégias, nos leva a concluir que a compreensão de um enunciado ou palavras no sentido metafórico requer dos personagens da enunciação, locutor e locatário, que lancem mão de diversos elementos linguísticos e paralinguísticos, culturais, conceituais e uma habilidade de interpretação que muitas vezes só pode ser acessada ou executada no momento da enunciação, apartir do contexto em que se dá a enunciação. Além disso, cada tipo de metáfora é que vai determinar que estratégias o sujeito deve escolher para chegar a uma compreensão que seja assertiva. Paschoal (1979, p. 120) explica que há “metáforas e metáforas”. Metáforas de invenção e metáforas de uso. Vivas e mortas. Originais e cristalizadas. Ele continua explicando que estas terminações podem ser melhor resumidas em: metáforas novas e metáforas velhas. Embora haja muito o que se explorar neste campo, segundo Paschoal, é seguro afirmar que as metáforas novas seriam o grande desafio para o leitor /ouvinte, pois requer uma improvisação, se pudermos assim chamar, do pensamento. Paschoal ainda explica que essa complexidade tipológica não se resume às metáforas novas e velhas, mas pode ser ampliada a ocorrência do que ele classificou como metáfora *in praesentia*, nas quais o teor e veículo estão presentes no enunciado e cabe ao leitor descobrir o que há de atributos partilhados entre eles, como no exemplo dado pelo próprio Paschoal (1979, p. 120): “Para os estudantes da linguagem a metáfora é um eclipse solar [...]”. Já para a metáfora *in absentia*, o veículo está presente o o teor ausente. Neste caso o leitor/interlocutor teria que descobrir o teor e o que constitui a similaridade entre ele e o veículo. Como veremos no exemplo:

Ei, Bexiga!
Os chocolates em túnica de prata
Justas, rescendem. A hortelã
Das balas pincel um fio verdoendo

Na boca. [...]
(Andrade, 1973, p.402).

O caso de absentia ocorre em “túnica de prata”, que constitui o veículo, mas o teor – a base da similaridade - precisa ser descoberta pelo leitor. Neste caso, o papel laminado em que está envolvido o chocolate. O que leva cada indivíduo a perceber esses elementos implícitos, a princípio seria a sua experiência subjacente, mas o próprio Paschoal admite que este tema ainda requer estudos.

Continuando, conforme inferência baseada em Lakoff e Johnson (1980), Tourangeau e Sternberg (1982) o processamento de metáforas demanda um significativo empenho cognitivo, a despeito de haver ou não o processamento literal. Desse modo, a memória de trabalho tem se mostrado fortemente relevante para a construção do sentido. Outrossim, esses mesmos autores afirmam que as dificuldades de processamento metafórico aumentam, quanto maior seja o grau de saliência da metaforicidade, ocasionando inclusive à redução de mecanismos ativadores da memória, torando o processamento mais lento, o que levaria a desintegração do sentido em detrimento de sua construção.

Por fim, as ideias baseadas nos estudos de Rohrer (2010) são sobremaneira instrutivas quanto a melhor maneira de compreender o processamento metafórico. Ideias que vão ao encontro do que já concebemos até aqui, além de esclacercer questões ainda pouco elucidadas. Rohner explica que podemos pensar na compreensão semântica a partir de um novo modelo, segundo o qual, áreas do cérebro que antes se pensava serem exclusivamente sensório-motores tem se mostrado ser muito mais relevantes para os chamados processos cognitivos “superiores”, entre eles a linguagem. Evidentemente suas ideias estão em conformidade com a LC e sua concepção de mente corpórea, segundo a qual a linguagem faz muito mais uso dos processos cerebrais de informações sensoriais do que se pensava. Ainda conforme Rohrer (2010), a teoria de Lakoff (1987) de que as expressões linguísticas evidenciavam padrões dinâmicos de experiência corporal recorrente, que formam os esquemas de imagens, eram também padrões de experiência tão frequentes e tão profundamente intrínsecos para os organismos humanos que eles provavelmente seriam instanciados em nosso sistema nervoso (Lakoff; John Filho 1999).

Por exemplo, Lakoff (1987: 416-61) observa que existem muitos sentidos linguísticos da palavra inglesa ‘over’. Considere dois deles: ‘a mosca está sobre minha cabeça’ e ‘virei a tora’. Na primeira frase ‘over’ está sendo usado no que Lakoff chama de um sentido bastante canônico de um Esquema de imagem ACIMA, onde um pequeno trajetória (a mosca) passa sobre um grande marco (minha cabeça). No entanto, ‘over’ na segunda frase também utiliza uma transformação de esquema de imagem REFLEXIVA, na qual o

trajetor e ponto de referência tornam-se o mesmo objeto (o tronco) (Rohrer, 2005, p. 3, tradução nossa).

Ele conclui que esquematizações como estas podem ser usadas metaforicamente. Johnson (1987) definiu pela primeira vez um esquema de imagem como um padrão recorrente em nossas ações, percepções e concepções, e destaca que esses padrões se tornam como estruturas significativas para nós, principalmente a partir de nossos movimentos corporais, da relação com espaço, e da manipulação de objetos, e nossas interações perceptivas. Ele argumentou que tais padrões podem então ser estendidos metaforicamente para estruturar experiências não táteis, não físicas e não visuais; em outras palavras para estruturar novos conceitos, em especial os abstratos.

Vale ressaltar que as metáforas em sua maioria ,é utilizada em substituição a conceitos mais abstratos. Johnson (1987) continua explicando que nós rastreamos muitas das noções habituais denominadas de CONTENÇÃO, e exemplifica que podemos experimentar durante uma rotina matinal típica: acordamos, nos arrastamos para fora da cama e vamos para o banheiro, onde olhamos no espelho pegamos um pente de dentro do armário. Em seguida, podemos entrar na cozinha, sentar à mesa para o café da manhã e abrirmos o jornal e nos **perdermos** em um artigo. Parte dessas experiências são espaciais e físicas, mas não envolvem o esquema de imagem prototípico de CONTENÇÃO (como no exemplo de sentar em uma cadeira), entretanto, embora algumas dessas experiências se baseiem em extensões puramente metafóricas de CONTENÇÃO como **se perder** na matéria de jornal; expressão utilizada em substituição à concentrar-se, ficar absorto.

Desse modo, pode-se inferir a partir deste e de outros exemplos dados pelo autor, que há uma transferência intermodal entre as modalidades tátil e visual dentro do cérebro infantil; uma ocorrência que levamos para a vida adulta. compartilhado como contornos de ativação em um mapa neural visual da superfície do objeto. Assim, temos as metáforas: 1. Aquele homem é um grosso. 2. Ela foi muito **fria** comigo. Ambos os exemplos, baseados em experiências sensoriais relacionadas a superfície áspera ou lisa, e fria ou quente, respectivamente. Retomando, a propósito, à metáfora conceitual em que: áspero = ruim e liso = bom; frio = ruim e quente = bom. Não obstante, o autor chama a atenção para o fato de que os esquemas de imagem não sejam interpretados como sendo obrigatoriamente intermodais em todas as situações. Para finalizar, o processamento metafórico, seja de expressões idiomáticas/ditados populares ou apenas uma palavra em sentido metafórico estão, em nossa concepção assertivamente contemplados., Logo, para compreensão da expressão popular: **Deu um passo**

maior que a perna o matrizes neurais que mapeiam os movimentos das pernas/mãos é adjacente ao entendimento, uma vez que a imagem mental de um objeto que esteja fora do alcance. Da mesma forma, estudos de Kohler (2002) chegam a sugerir que tais padrões podem servir para integrar contribuições entre modalidades; em estudos realizados com macacos mostram que seus neurônios-espelho podem disparar para abrir um pacote ao ouvir um sinal, o que fez Kohler inferir que mesmo quando acionado por outra modalidade, o cérebro tende a completar todo o contorno perceptivo de um esquema de imagem.

4 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: UM ACONTECIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL

“Não posso voltar para o ontem porque lá eu era outra pessoa” (Lewis Carroll)

Algumas teorias da aprendizagem mais aceitas no campo da psicologia a partir do final do século XIX, como o Behaviorismo, bem como, posteriormente, os estudos de Piaget (1896-1980), os quais priorizavam o amadurecimento biológico, se caracterizavam pelo distanciamento da ideia do homem como um ser, essencialmente social, e de seu processo histórico de desenvolvimento. Contudo, apesar de assentimos que estas teorias deram suas contribuições primárias para pesquisa do tema da aprendizagem na contemporaneidade, entendemos que tais impasses ou incompletudes, levaram a consolidação da Teoria Histórico Cultural como um construto que melhor fundamenta nossa concepção de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem.

Uma vez elegendo como escopo investigativo a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem da pessoa com T21, tornou-se imprescindível recorrer a uma teoria que melhor explicasse as relações entre pensamento e linguagem, e ainda compreender o que são “as possibilidades de relação interna de constitutividade que Vigotsky estabelece entre linguagem e cognição” (Morato, 1996, p. 16), de forma que pudéssemos esclarecer com base em disciplinas como a linguística cognitiva, nos construtos teóricos, da psicolinguística, da Neurolinguística e na THC a questão da produção ou interpretação de sentidos nos enunciados metafóricos por indivíduos com T21. Neste sentido, uma cuidadosa revisão bibliográfica nos permitiu concluir que um tema imbricado por questões sociais, biológicas e sócio-históricas não poderia ser compreendido a partir de um único construto teórico, mas de um novo lugar, constituído por disciplinas que possuísem pontos convergentes a propósito de nosso *corpus*. Para a THC o conhecimento é concebido por um sujeito que vem se tornando consciente de si mesmo, por meio dos objetos constituídos de interações, ou que se produzem na relação concreta entre o sujeito com o mundo. As demandas que vão se colocando para a criança e pelos recursos oferecidos pelo mundo/objeto/linguagem é que promovem esse desenvolvimento psíquico.

4.1 Psicologia histórico-cultural

A relação essencial entre os processos psíquicos e a atividade social não ocupariam lugar de destaque nas pesquisas sobre aprendizagem até o período de 1917, quando surge o interesse de Vigotski (1896 - 1934), pela psicologia. A lacuna por ele constatada, o levaria a afirmar que a psicologia passava por uma crise, já que não respondia questões relacionadas à aprendizagem humana de forma satisfatória.

Por esta razão os estudos realizados por Vigotski, Lúria (1902 - 1977) e Leontiev (1903 - 1979) - esse último com a Teoria da Atividade - trouxeram algo de novo para a forma de se pensar a aprendizagem. Este grupo, que recebeu a denominação de *Troika*, se tornou responsável pela estruturação dos principais conceitos da THC e posteriormente pelos fundamentos da Neuropsicologia ricamente explanados na obra de Lúria; construtos que estarão na base daquilo que concebemos ser o referencial que melhor explica questões relacionadas ao desenvolvimento humano, sobretudo no campo que nos interessa: o das patologias da linguagem. Contudo, apesar de sua relevância, as ideias de Vigotski chegaram de forma relativamente tardia, se comparada à outras concepções mais difundidas. Isso porque, segundo Pino (2000) se referindo a obra de Vigotski:

Condições históricas adversas fizeram com que a obra de L.S. Vigotski permanecesse ignorada por várias décadas, fora e dentro da União Soviética, da qual fazia parte a Biélorússia, sua terra natal. Se o fato de ser ignorada fora explica-se pela existência da ‘cortina de ferro’, barreira divisória de dois mundos ideológica e politicamente diferentes e opostos, o fato de ser ignorada dentro, mesmo tratando-se de um acadêmico reconhecido pelos seus pares desde a sua primeira aparição nos meios científicos de Moscou, em 1924, revela o potencial desestabilizador de muitas de suas idéias numa ordem política monolítica controlada pelo personalismo estalinista (Pino, 2000, p. 9).

Lev Semionovitch Vigotski (1896 - 1934) foi um psicólogo bielo-russo, que primeiro se interessou em explicar o conjunto de funções consideradas exclusivamente humanas. Para ele, as funções superiores têm uma origem **sócio histórica**, e dessa forma ele estabelece um de seus mais importantes conceitos: a Teoria Histórico Cultural. Em outras palavras, o desenvolvimento da criança só se torna possível a partir de suas interações com o meio e com o outro, mediado pelos *signos*. Ele propõe uma linha metodológica que tem como base o **Materialismo Histórico Dialético** a partir da qual ele procurará explicar como funciona e se desenvolve a consciência que possibilita o aprendizado, que em consequência gera

desenvolvimento. O Materialismo Histórico Dialético é um conceito marxista, muito difundido e elucidativo. Segundo Spirkine e Yakhot:

[...] O Marxismo mostrou que os homens faziam eles próprios sua história, que nenhuma força sobrenatural se dissimulava atrás do processo histórico. A história, escrevem os fundadores do marxismo, não fez nada, ‘não possui riqueza enorme’, não ‘trava combates’! É pelo contrário o homem, o homem real e vivo que faz tudo isso, possui tudo isso e trava todos os combates; não é a ‘história’ que se serve do homem como meio para realidade – como se ela fosse uma pessoa à parte –, os seus fins próprios; ela não é mais que a actividade do homem na produção de seus objetivos (Spirkine; Yakhot, 1975, p. 13).

Como consequência desse princípio compreende-se que a consciência é construída a partir do mundo concreto e da ação (trabalho) do homem sobre a natureza. Por meio de tais ações/trabalho, o homem se torna sujeito das transformações no mundo que o rodeia e de si mesmo. Além disso, para o Materialismo Histórico Dialético, o homem não é uma realidade pronta, mas um ser em constante desenvolvimento, que para modificar este ambiente que o cerca, vai precisar de mediadores concretos, os quais Vigotski denomina como *instrumentos* ou *ferramentas*, dentro de uma atividade guiada. Dentre estes instrumentos Vigotski destaca os **signos linguísticos**, que para a THC será o mais relevante instrumento mediador. Conforme Rego:

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Rego, 2001, p. 41).

Para este autor, a dialética concebia o mundo em constante transformação, e Vigotski também acreditava que novos estudos sobre aprendizagem deveriam ter em sua base pressupostos metodológicos e epistemológicos que fossem além da recorrente afirmação de que haveria fases naturais e universais válidas para todos os sujeitos, independente do tempo ou do meio em que este sujeito estivesse inserido; tampouco estaria limitado a um conjunto de comportamentos resultante de treino /estímulo-resposta. Por esta razão, Vigotski não consentia estudar o desenvolvimento humano sem que tal estudo estivesse ancorado no materialismo histórico, algo de que Vigotski tinha grande apropriação, sendo para ele um conceito basilar na

construção de um novo modelo científico para se estudar os fenômenos psíquicos, como o pensamento e a linguagem. A este respeito Prestes afirma:

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por um grupo de cientistas que liderava, foi um marco importante para a psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da psicologia como ciência. É preciso lembrar, como já dito anteriormente, que o contexto histórico, à época em que Vigotski desenvolveu suas ideias influenciou seu trabalho. O desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos; para ele o importante era o que o marxismo oferecia para a psicologia se constituir como ciência (Prestes, 2012, p. 46).

Desse modo, partindo do ponto de vista de Marx (1818 - 1883) e Engels (1820 - 1895), influenciado pela dialética, pelo evolucionismo de Darwin (1809 - 1882), e até mesmo pela filosofia espinosiana, Vigotski não buscou explicações para os processos psíquicos e cognitivos, exclusivamente, no cérebro, ao contrário disso: afirmava que tudo que fosse essencialmente humano era construído socialmente. Assim, um novo construto teórico viria a se formar, a partir da formulação de conceitos que explicavam o curso do desenvolvimento humano muito além de uma lógica interna e organicista do psíquico, e que a base biológica por si só, não gera desenvolvimento, embora estejam presentes nas funções psicológicas elementares. Para Saviani (2003, p. 13) tal processo não é garantido pela natureza, mas deve ser produzido historicamente pelos homens. Além disso, segundo este autor, a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida por ele, tendo como base o aparato biofísico. Em outras palavras, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é uma ocorrência social; da mesma forma que o desenvolvimento de habilidades e funções específicas são resultado do trabalho, como se deu o surgimento da própria linguagem na história da humanidade. Para estudiosos de Vigotski como Tuleski e Eidt:

Supõe-se que a ideia que uma criança europeia de uma família culta de hoje tem sobre o mundo e a causalidade e a ideia que uma criança de alguma tribo primitiva tem do mesmo, a concepção de mundo da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX – tudo isto é idêntico e igual em princípio a si mesmo. Dir-se-ia que o desenvolvimento cultural está separado da história, como se fosse um processo independente, autossuficiente, governado pelas forças internas nele existentes, sujeito à sua lógica imanente. O desenvolvimento cultural é considerado autodesenvolvimento [...]. Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores de forma abstrata, independentemente de seu ambiente social e cultural, bem como as formas de pensamento lógico, concepções e ideias sobre causalidade. que

predominam naquele ambiente (Tuleski; Eidt, 1931/1995, p. 22, tradução nossa).⁵

Nesta perspectiva teórica a gênese do desenvolvimento humano encontra-se nas relações sociais, e compreendida em seu caráter histórico. Para os autores acima, o desenvolvimento humano é o mesmo desde a antiguidade; ocorre dentro das relações culturais, em qualquer época ou lugar, incluindo desenvolvimento das formas de pensamento e linguagem. As ações humanas e sua relação com a natureza, através do trabalho, é que produzem e garantem a produção da própria vida. Logo, o homem recria, reproduz, e transforma a natureza e a si mesmo internamente. É isso que podemos chamar de desenvolvimento: o resultado da aprendizagem que toda essa experiência social e com a natureza, mediada pelos signos e pelos instrumentos.

4.2 Periodização do desenvolvimento psíquico para a teoria histórico-cultural

A periodização do desenvolvimento psíquico é uma proposição teórica de Vigotski, também fortemente embasada na ideia de que existe uma linha natural de desenvolvimento, que é físico, mas que está constitutivamente entrelaçada na linha de desenvolvimento cultural da criança. Isso reafirma o que temos sustentado até aqui, com base na THC, de é preciso pensar a criança em sociedade, para pensar em periodização. Pasqualini (2020) explica que conforme Vigotski (1996) que sobre a necessária captação da lógica interna do desenvolvimento psíquico como condição para a compreensão científica dos períodos de desenvolvimento é uma aplicação de sua concepção geral sobre análise psicológica sobre o problema particular de periodização. Ainda para Vigotski, enquanto as outras teorias apenas descrevem os sintomas, ou descrevem o comportamento, era preciso uma teoria que explicasse como o desenvolvimento de consolida.

Para ele não basta descrever e sim compreender qual a lógica e a processualidade desse desenvolvimento. Desse modo, ao invés de apenas observar que uma criança não se desenvolve, pode-se também intervir e potencializar seu desenvolvimento, em detrimento das questões

⁵ Se supone que la idea que tiene acerca del mundo y de la causalidad un niño europeo de familia culta de hoy día y la idea que tiene de lo mismo un niño de alguna tribu primitiva, la concepción del mundo del niño de la Edad de Piedra, del Medioevo o del siglo XX – todo esto es idéntico e igual en principio a sí mismo. Diríase que el desarrollo cultural se separa de la historia, como si se tratase de un proceso independiente, autosuficiente, regido por fuerzas internas existentes en el mismo, supeditado a su lógica inmanente. El desarrollo cultural se considera como autodesarrollo [...] Estudian al niño y el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores in abstracto, al margen de su medio social y cultural, así como de las formas del pensamiento lógico, de las concepciones e ideas sobre la causalidad que predominan en ese medio (Tuleski; Eidt, 1931/1995, p. 22).

orgânicas erroneamente consideradas definidoras do processo evolutivo, conforme Barroco afirma:

Vigotski considera a base biológica inicial para o desenvolvimento da criança, mas postula que são as mediações vivenciadas que encaminharão o seu desenvolvimento numa ou outra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual (Barroco, 2007, p. 285).

Além disso, quando se leva em consideração quais os fatores que precisam ser trabalhados [atividade] numa determinada idade, para que a criança adquira instrumentos para passar à próxima fase. Leontiev (1987) destaca que o desenvolvimento dessa atividade é condição para as mudanças mais significativas nos processos psíquicos da criança e nas características de sua personalidade.

Assim, também pensamos que ao nos depararmos com uma criança que não apresenta características próprias de uma determinada idade, não significa que ela tenha algum problema, mas que talvez tenha pulado alguma etapa de seu desenvolvimento e que será necessário voltar a ela. Ou seja, nem tudo deve ser patologizado. Já nos casos de crianças neurologicamente comprometidas, o valor desta compreensão implica em se antecipar quanto à estimulação ofertada a esta criança para garantir a melhor condição possível para que se desenvolva, dentro das singularidades daquela criança. Em outras palavras, estamos falando de estímulo, promovidos também, por meio de instrumentos, dentre os quais, mais uma vez, destacamos a linguagem. A principal função da linguagem é a comunicação entre o bebê seus cuidadores, mas até os 18 meses, o bebê ainda não compreende a função simbólica da linguagem, já que se trata de uma função mais complexa e decorre de uma operação intelectual consciente. Contudo, uma evolução da linguagem bastante significativa ocorre por volta dos dois anos, quando se tem início a formação da consciência e do pensamento (Vygotski, 1993, p. 116).

Assim, Pasqualini (2020) explica que um dos princípios fundamentais da análise da periodização para Vigotski é a negação da existência de fases naturais universais válidas para todos os seres humanos independentemente de qualquer contexto ou tempo. Para Leontiev (2001) a força motriz que impulsiona este desenvolvimento é a atividade da criança.

O comportamento da criança começa a reestruturar-se, ainda no primeiro ano de vida, condicionados, evidentemente, pelas condições que estão no meio social em que estão inseridas e pela qualidade das interações. Para Vygotski (1996) no primeiro ano de vida, praticamente toda relação social da criança está relacionada ao suprimento de suas necessidades orgânicas e

as interações são, em sua maioria, físicas, como o aleitamento, o banho, as trocas de roupa, o colocar para dormir. Nas palavras deste autor:

Há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, em virtude de uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade determinada por dois momentos fundamentais. O primeiro deles consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê, que salta de imediato à vista e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. [...]. Portanto, a relação do bebê com a realidade circundante é social desde o princípio. Desse ponto de vista, podemos definir o bebê como ser maximamente social. Segunda peculiaridade que caracteriza a situação social de desenvolvimento no primeiro ano é a seguinte: ainda que o bebê dependa por completo dos adultos, ainda que seu comportamento esteja imerso no social, ele todavia carece dos meios fundamentais da comunicação social na forma da linguagem humana (Vygotski, 1996, 284-286).

Esse quadro muda significativamente, segundo Vygotski, com o advento da fala que ocorre no início da transição para a primeira infância. O segundo período ocorre na idade pré-escolar, quando a criança em crise busca a superação de toda dependência, demonstrando maior necessidade e interesse em agir. Entretanto, há uma contradição entre o interesse da criança pelas ações [desejo de autonomia] e a interferência do adulto, gerando a crise dos 3 anos (Vygotski, 1996). Deste período decorre em diversas conquistas psíquicas, que acumuladas com conquistas anteriores, geram mais desenvolvimento. Leontiev (2001a) explica que a entrada na idade pré-escolar é caracterizada pela expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança, como um problema, pois a mesma, desafiada, buscar dominar e agir sobre este mundo que a cerca. Ele afirma que:

Durante esse desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo adulto mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como adulto (Leontiev, 2001a, p. 120-121).

Embora haja um conflito neste período, entre o que a criança deseja realizar e o que é permitido pelo adulto, não se há de negar que é um período pleno de aquisições para o psiquismo e desenvolvimento das funções mentais superiores. Já a adolescência é uma fase marcada pela saída da infância e entrada na adultez. Evidentemente que também é um período de crises, uma vez que essa mudança não é linear e contínua. O indivíduo ora age com comportamento mais infantil, ora como adolescente. Pasqualini (2020) explica que sob tais condições a passagem para a vida adulta tende a transcorrer em meio a conflitos interpessoais e intrapessoais, muitas vezes resultando na falta de preparação para cumprir o papel de adulto,

quando chega à maturidade. É importante salientar que este período também não está determinado a ocorrer, mas depende, assim como os demais, do tipo de relação que é estabelecido entre o indivíduo e o mundo. Assim, pode ocorrer que numa sociedade em que a criança não recebe tarefas adequadas à sua fase e que possibilite a sua transição, a criança tende a permanecer com traços infantis no que concerne a certas atividades. Um exemplo bastante claro, diz respeito àquelas famílias que não dão a seus filhos adolescentes nenhuma obrigação ou preocupação doméstica; esses juvenis não estarão criando condições para o desenvolvimento de novas ações, nem de ruptura com o período em que estão. O mesmo pode-se dizer das funções psíquicas e emocionais.⁶

De tudo que aqui temos visto sobre a periodização, é que as tarefas e instrumentos ofertados ao sujeito em desenvolvimento, incluindo a linguagem, deve ter em vista novos comportamentos, e que estes estão ligados entre si. O não conhecimento dessa lógica, leva, muitas vezes ao problema do fracasso escolar, erroneamente atribuída ao aluno, pois os instrumentos ofertados de forma precária ou ainda não ofertados no período anterior, impossibilitam ou retardam a aquisição seguinte. No caso das crianças neuro-atípicas isso é ainda mais prejudicial. Devemos sempre estar prontos para fazer a seguinte reflexão ao nos depararmos com uma criança que “não consegue aprender: Que lacunas no desenvolvimento desta criança foram observadas? De que forma é possível fazer a recomposição dessa aquisição/aprendizagem?

4.3 Pensamento e linguagem e formação de conceitos

Sabemos que a comunicação verbal humana se manifesta por meio de um sistema simbólico extraordinário, qualificado para transmitir a variedade de fonemas significativos de forma praticamente ilimitada. Isso porque somos dotados de estruturas cerebrais que nos permitem uma infinidade de combinações e percepções, além de uma capacidade de pensamento que nenhum outro ser vivo possui. O estudo das relações entre pensamento e linguagem é considerado um dos temas mais profícuos da psicologia histórico cultural, levando

⁶ Para a psicologia do desenvolvimento as crises evolutivas dizem respeito à realização não satisfatória das passagens do desenvolvimento do indivíduo. Elas podem ser previsíveis, já que as etapas do crescimento e os momentos decisivos em cada uma delas são conhecidos e ocorrem com a maioria das pessoas. São as situações criadas internamente, por mudanças fisiológicas e psicológicas. Leontiev (1978) afirma que as próprias crises em cada etapa de desenvolvimento podem ser superadas, ou mesmo podem deixar de existir se o processo educativo for racionalmente conduzido, se houver uma direção no sentido de já levar em consideração as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para o outro (Facci, 2004).

Vigotski a uma grande dedicação a esse tema, sobretudo no que diz respeito à questão da compreensão das bases genéticas da relação entre pensamento e linguagem, posteriormente ampliadas pelos estudos de Lúria. Para Vygotsky (2003) não existe pensamento sem linguagem:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (Vygotsky, 2003, p. 33).

Ainda para este autor, a relação entre pensamento e linguagem sofre várias mudanças ao longo do desenvolvimento, apesar de originalmente terem ocorrido de forma independente, até que possam convergir e dar origem ao funcionamento psicológico complexo. Em seus trabalhos, Vygotski chama a atenção para importância da linguagem como instrumento do pensamento, afirmando que a função planejadora da fala proporciona mudanças qualitativas na área cognitiva da criança, reestruturando várias funções psicológicas, como: atenção voluntária, memória e a formação de conceitos.

Para Vigotski a filogênese estuda a evolução das espécies, sob o ponto de vista de uma continuidade biológica/genética; em outras palavras, haveria uma sequencialidade ancestral, e sua evolução compreende um processo de transformação que ocorre ao longo do tempo. O aspecto genético da filogênese tem a ver com estas transformações geradas por meio da gradativa adaptação humana ao meio ambiente. Esse processo viabilizou o desenvolvimento de um cérebro cada vez mais plástico proporcionando as capacidades de pensamento e linguagem, segundo Fonseca (2014). Vigotski explica que o desenvolvimento da linguagem verbal estaria definido, ontogeneticamente, por uma fala pré-intelectual do estágio pré-linguístico, atividades que se interligam possibilitando a verbalização do pensamento e a intelectualização da fala. Os signos, portanto, são estruturas complexas que permitem, além do que já foi dito, designar objetos, elencar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos; é o produto de um acontecimento interno e do pensamento. O surgimento da linguagem, portanto, representa um salto qualitativo no psiquismo, originando três grandes mudanças.

A primeira está relacionada ao fato de que ela permite lidar com objetos externos não presentes, ou seja: imaginar. A segunda permite abstrair, analisar e generalizar características dos objetos, situações e eventos e formar conceitos. Oliveira (1992) reafirma este entendimento ao dizer que:

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na medição entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas:

a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização (Oliveira, 1992, p. 27).

Já a terceira se refere a sua função comunicativa; em outras palavras, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. Sendo assim, ao contrário dos outros animais que possuem a linguagem limitada a um conjunto de sons, substâncias químicas e posturas corporais, nos grupos humanos ainda que possamos nos comunicar por meio de mudanças no comportamento e por meio de gestos, nada pode ser comparado ao complexo falar humano. Vigotski assim definiu a formação de conceitos:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução dos problemas que enfrentamos (Vygotsky, 2005, p. 72-73).

É bem verdade que formas alternativas⁷ de comunicação, de natureza semiológica e ainda a multimodalidade comunicativa são frequentemente válidas em um mundo marcado pela diversidade, mas na maioria das vezes essas mesmas formas alternativas tendem a ser transformadas em signos linguísticos ou o equivalente a eles para que adquira um sentido social. O desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos inicia-se na infância, embora as funções intelectuais fundamentais para isso só ocorrem na puberdade. É importante considerar que é na infância que os conceitos começam a ser formados, entretanto só entre onze e doze anos a criança consegue de realizar abstrações que vão além dos significados mais objetivos. Também devemos ter em mente que além da idade, deve-se considerar a experiência. O que pretendemos dizer é que essa formação ou assimilação dos conceitos, bem como a

⁷ Para Barthes (1964, p. 34) “Seríamos levados a reconhecer assim nos primeiros sistemas semiológicos (não-linguísticos) três planos (e não dois): o plano da matéria, o da língua e o do uso; isto permite evidentemente explicar os sistemas sem “execução”, já que o primeiro elemento assegura a materialidade da língua; arranjo tanto mais plausível quando se explica geneticamente: se, nesses sistemas, a! língua necessita de “matéria” (e não mais de fala), é porque eles têm geralmente uma origem utilitária, e não significante contrariamente à linguagem humana.

capacidade de abstrair, não vão ocorrer naturalmente, mas em consequência de situações enunciativas dialógicas da criança. Além disso, partindo da ideia de que cada conceito já implica em uma generalização “a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir” (Vygotsky, 2009, p. 359).

Vygotsky (1999) então afirma que a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Entendemos ser relevante destacar que a formação dos conceitos está na base da psicologia de Vigotski. Para este autor a lógica conceitual da criança se distingue da do adulto, pois embora a criança consiga utilizar corretamente as mesmas palavras de um adulto, nem sempre o conceito que ela tem dessas palavras seja análogo a do adulto. Uznade ao mencionar Vigotski (1993) diz que ainda era necessário uma maior compreensão sobre os “equivalentes funcionais” dos conceitos. Ademais Vigotsky (1993) concluiu que as crianças mais jovens utilizam equivalentes funcionais aos conceitos, distinguindo dos conceitos reais. Carneiro (2015) afirma que é fundamental proporcionar a todas as crianças, e sobretudo àquelas com atraso no desenvolvimento uma rica ‘nutrição ambiental’, com acesso aos signos mediadores que permitem a formação de funções superiores. Só assim o desenvolvimento cognitivo poderá ser impulsionado consideravelmente, podendo levar o sujeito a um funcionamento intelectual diferente do que estava previsto inicialmente.

4.4 O papel regulador da linguagem

Para Lúria (1986) há mecanismos cerebrais que garantem a linguagem um papel regulador dos nossos processos psíquicos e cognitivos, mediando, como temos dito, o surgimento da consciência e do pensamento. Segundo Vigotski:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 2000, p. 496).

Segundo Langacker (1975) quando a criança aprendeu a falar, quando dominou sua língua nativa, está em posse de um sistema abstrato de regras, mas ela não tem consciência de

possuir tal sistema de regras; nem tampouco pode determinar seu caráter pela introspecção. Aprender a falar abrange o domínio de uma série de princípios; compreende o acréscimo de estruturas ao conjunto de habilidades psicológicas ou competências que moldam nosso comportamento mentalmente dirigido. Por esta razão, Langacker (1975) afirma que se pudermos compreender como as crianças adquirem a linguagem, teremos aprendido algo importante sobre nós mesmos. Também em sua obra, Bakhtin (1997) reafirma a relevância da linguagem para a experiência pessoal e interpessoal dos indivíduos ao afirmar:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra) (Bakhtin, 1997, p. 383).

Neste trecho Bakhtin reitera que a linguagem é, ao mesmo tempo, um elemento constitutivo de nossa alteridade e de sociabilidade, pois dela decorrem possibilidades de interlocução e de significação do mundo externo; além disso é por meio dela que nos apropriamos das riquezas culturais da humanidade, nos transformamos e transformamos o mundo sócio- historicamente. Outrossim, é no dialogismo proposto por Bakhtin que o indivíduo internaliza a linguagem do outro – em outras palavras: aquilo que é externo passa a ser inter-intra cognitivo ou mental. Conforme Lúria (2002) a linguagem que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadrinhamento das impressões em sistemas. Assim as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam, além do seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior.

Desse entendimento sobre o funcionamento da linguagem é que advém um imenso leque de possibilidades por meio do qual se busca esclarecer não só a aquisição da língua materna de um sujeito, como também o seu funcionamento até mesmo naquelas situações em que se manifestam em contextos patológicos. Para tanto, entendemos ser necessário compreender historicamente como as metodologias de pesquisa a respeito da aquisição e funcionamento da linguagem, bem como o diálogo entre disciplinas distintas ampliou as fronteiras do estudo da linguagem, hoje indissociável de outros saberes, ao contrário, criando com elas novos construtos onde se assentem entendimentos os mais amplos possíveis sobre este tema da aquisição, desenvolvimento e reabilitação da linguagem. Nesse sentido, Scarpa (2012) reitera que a aquisição da linguagem é uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar.

Scarpa (2012, p. 241-267) afirma que hoje em dia a Aquisição da linguagem alimenta os tópicos recobertos pela Psicolinguística e pelas ciências cognitivas que recobrem sub áreas, e coloca em primeiro lugar a aquisição da língua materna, tanto normal como com desvios. Segundo esta mesma autora:

A aquisição da língua materna, tanto normal como ‘com desvios’, recobre os componentes ‘tradicionais’ dos estudos da linguagem, como fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos, interativos e discursivos da aquisição da língua materna. Sob a égide de ‘desvios’, contam-se: aquisição da linguagem em surdos, desvios fonoarticulatórios, retardos mentais e específicos da linguagem, entre outros (Scarpa, 2012, p. 243-244).

Além disso Scarpa acrescenta que dentro desse campo de estudos ainda estariam a aquisição de segunda língua e a aquisição da escrita. Para nós, interessa ampliar a compreensão, sobretudo do primeiro tópico, particularmente quanto aos aspectos de semântica e pragmática e aspectos comunicativos, interativos - discursivos Vygotsky então afirma que:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vygotsky, 1999, p. 70).

Assim, conforme a criança vai se apropriando dos signos, abrem-se caminhos para novas aquisições, como o pensamento avançado, a generalização e na formação de conceitos. À medida que a criança vai imergindo no saber dos signos se colocam na condição de aptos para a aprendizagem seguinte, como nos degraus de uma escada. Cada degrau facilitará o acesso ao próximo. Este processo foi conceituado por Vigotski como Zona de Desenvolvimento proximal, como veremos a seguir.

4.5 Zona de desenvolvimento proximal

Vigotski denominou de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP) o interstício entre o nível real e o nível potencial que a criança vivencia. Nesta fase, se a criança tiver uma experiência dialógica relevante, função exercida primordialmente pela mãe, avançará em seu desenvolvimento metacognitivo, o que potencializará suas funções psíquicas superiores, onde ocorre a linguagem. Em outras palavras, aspectos relacionais propiciaram seu desenvolvimento linguístico. Essa ideia de troca ou interlocução: o dialogismo, está contida com bastante clareza na obra de Bakhtin (1895-1975), filósofo da linguagem, e nos permite afirmar que a capacidade

da linguagem, não é inerente à natureza humana, mas ocorre à medida que a experiência dialógica se estabeleça. É no bojo dessa experiência que o adulto vai dando à criança pistas ou modelos que possibilitarão o surgimento de sua própria linguagem.

Contudo, essa assimilação não ocorre sem que haja a mediação. É dentro desse conceito de mediação que Vigotski elabora uma de suas ideias mais significativas para a aprendizagem, que é a ZDP. Desta forma conforme a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da vivência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas pelo adulto ou criança mais velha. Se faz importante destacar que esse interlocutor precisa ter em mente o que é desenvolvimento real e o que é ainda é proximal para o aprendiz. Segundo Vigotski este nível [proximal] é bastante indicativo de seu desenvolvimento mental em detrimento daquilo que ela já consegue realizar sozinha. É a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento: real e potencial que Vygotsky (2007, p. 97) conceitua a ZDP como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da Formação do pensamento conceitual”.

Conforme abordado até aqui é possível afirmar que a linguagem é principal ferramenta responsável pela formação de conceitos sejam eles científicos/escolares, sejam aqueles do cotidiano cultural de cada comunidade ou família. Neste processo o que temos visto até aqui é que o indivíduo não é aquele com esquemas cognitivos prontos, mas vai se apropriando dos signos dentro das relações intencionais e dialéticas. Se por um lado os aspectos fonemáticos sejam os primeiros que emergem como indício do surgimento da fala, e a ele damos uma atenção especial, por outro lado, ao mesmo tempo em que a criança ouve e produz sons, ela tenta relacioná-los, num estágio mais posterior ao surgimento do balbúcio, aos objetos; em outras palavras, começa a interessante jornada da formação de conceitos, que pode ser compreendida como a capacidade desenvolvida pelo homem, para pensar, analisar e generalizar elementos da realidade.

Logo, a formação de conceitos para Vigotsky (1996) é resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. Envolve memória, percepção e atenção. Esse mesmo autor ainda distingue conceitos científicos e conceitos cotidianos, ao esclarecer que conceitos cotidianos são espontâneos, e surgem em situações concretas e cotidianas, o que normalmente ocorre na convivência diária familiar, por exemplo, por meio da observação e experiências repetitivas, assim também definidas por Damazio como:

São categorias ontológicas, intuitivas e próprias de cada indivíduo, desenvolvidas sem a necessidade de escolarização formal. Por isso, são

conceitos assistemáticos, originados em situações contextualizadas, cujas relações são orientadas pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas (Damazio, 2000, p. 54).

Por outro lado, conceitos científicos se dão como consequência das relações estabelecidas entre objetos previamente formulados e definidos historicamente pelos elementos culturais, e não individuais. Apropriar-se de tais conceitos demanda indispensavelmente uma ação mediada, como ocorre nos processos educacionais de ensino e aprendizagem, pois são apropriados pelos sujeitos por meio de ações [de ensino] planejadas. Para Damazio (2000, p. 54) “Têm como características fundamentais um alto nível de sistematização, de hierarquização e logicidade, expressas em princípios, leis e teorias”. O conceito científico, portanto, possibilita ao ser humano a realização de atividades cognitivas, independente de haver ou não um contexto concreto. Isso, porque já sua formação já começa pela mediação verbal intencional e sistemática. Portanto, no curso do desenvolvimento humano, à medida que a linguagem se estrutura de forma mais elaborada a formação conceitual assume também características mais elaboradas. Isso, porque a própria linguagem é produto da elaboração conceitual, bem como os significados das palavras. Vygotsky (1989) ao explicar a elaboração conceitual afirma que explica que este passa por etapas típicas de um modo de funcionamento mental superior como vemos em:

Nossa investigação mostrou que um conceito não se forma pela interação de associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma conciliação específica. Essa operação é dirigida pelo uso de palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo (Vygotsky, 1989, p. 70).

Com base nessa concepção de que a linguagem e o pensamento são construídos dentro da interação entre interlocutores, as proposições de Vygotsky são de que a escola ou terapeutas [acréscimo nosso] invistam seus esforços no desenvolvimento dessas funções, considerando que as funções elementares dependem mais de fatores orgânicos e não de aprendizagem. Ainda para Vygotsky (1995) a criança com atraso mental necessita, mais do que a “normal”, de que a escola desenvolva os processos de pensamento abstrato que possam proporcionar uma concepção científica do mundo, de descoberta de relações entre os fenômenos fundamentais da vida, das relações de ordem não concreta, e por fim, de formar durante a aprendizagem escolar, a atitude consciente diante da vida futura.

4.6 Lúria e os fundamentos da Psicolinguística

A fundamentação teórica de Vigotski a respeito do desenvolvimento humano, e em especial do pensamento e da linguagem possibilitaram estabelecer a relação entre a organização do sistema linguístico e do pensamento de forma irrefutável, o que levou à sistematização e ampliação destes conhecimentos por outros estudiosos, contemporâneos de Vigotski, dentre os quais destacamos Lúria (1986) e Leontiev (1983). Entretanto, se faz necessário explicar o papel inovador estudos de Lúria, e de que forma seus construtos vêm impactar nossa pesquisa. Lúria apresenta uma alternativa bastante inovadora ao debate sobre as localizações cerebrais. Ele começa distinguindo a função como funcionamento de um tecido particular e a função como sistema funcional complexo. Para ele, os processos mentais não são meras atividades neuronais autônomas e orgânicas e localizadas em uma parte do cérebro, mas incluem sensações, percepção, linguagem, pensamento, memória e passam a ser consideradas um sistema funcional complexo (Lúria, 1980). A implicação desta compreensão para o estudo das afasias é que desse entendimento surgem possibilidades de reorganização e modificação de funções perdidas. As proposições teóricas de Lúria esclarecem uma disciplina complexa que é a neurofisiologia cerebral, correlacionando com elementos externos que servem de referência para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo do pensamento e da linguagem. Lúria, portanto, estabelece os fundamentos da neuropsicologia que modificaram, enormemente, a compreensão sobre o funcionamento da linguagem.

Ainda no início do século XIX o modelo anatômico cerebral do anatomista francês Franz Joseph Gall⁸ (1758) preconizava que as funções mentais estariam estabelecidas em áreas circunscritas do cérebro, e determinava questões relacionadas ao comportamento e à personalidade do sujeito. Tal entendimento ficou conhecido como *frenologia*. Apesar de ter sofrido críticas posteriores, Gall trouxe muitas contribuições para a ciência, a exemplo de sua descoberta de que a matéria cinzenta do cérebro contém corpos celulares (componentes de neurônios) e a matéria branca contém fibras (axônios). Além disso, suas descobertas

⁸ Franz Joseph Gall "Anatomista e fisiologista germânico nascido em Tiefenbronn, Baden, próximo a Pforzheim, Alemanha, pioneiro da descrição das funções cerebrais e fundador da frenologia". "Desenvolveu a cranioscopia (1800), um método de exame do crânio para fins diagnósticos de personalidade e desenvolvimento mental com base na forma externa da caixa craniana. Depois o método foi renomeado por seus seguidores como frenologia, do grego phrenos = mente e logos=estudo" (Brasil Escola, 2022).

influenciaram outros modelos anatômicos cerebrais, sobretudo, os desenvolvidos por Brodmann⁹ (1868) e pelo próprio Lúria.

Após este período a investigação científica dos distúrbios dos processos mentais avançou consideravelmente, ainda mais com as descobertas do médico francês Paul Broca¹⁰ (1861), que segundo Lúria, teve a oportunidade de descrever o cérebro de um paciente que havia estado internado por muitos anos, na *Salpêtrière*, devido às sequelas de um acidente vascular encefálico, o qual comprometeu consideravelmente o aspecto motor de sua linguagem. O paciente, entretanto, mantinha preservada sua capacidade de compreensão comunicativa. Em seguida, Carl Wernicke descreveu, por volta de 1876, casos de lesões da parte posterior do lobo temporal. Neste caso os pacientes de Wernicke apresentavam boa capacidade articulatória das palavras, inclusive mantendo bom vocabulário e boa gramática; entretanto, o aspecto da compreensão estava bastante comprometido, já que nesta afasia, nem a fala nem a escrita faziam sentido. Com isso, estava claramente comprovado que a área descrita por Broca limitava-se ao aspecto motor enquanto a área de Wernicke esclarecia perdas que comprometiam o sentido daquilo que se desejava comunicar, pois fala ou escrita, embora bem articulada não fazia sentido nos pacientes descritos por Wernicke.

Nesta perspectiva, da observação dialética dos avanços históricos das neurociências, Lúria elaborou uma síntese que se tornaria um marco para o estudo não só das afasias, como também de todo funcionamento cognitivo e linguístico, em especial. Assim ele propõe um outro modelo que descreveria de forma mais abrangente a questão do funcionamento mental.

4.6.1 Da afasiologia ao sistema funcional complexo

Desse modo, o neuropsicólogo russo Alexander Romanovich Lúria (1902 - 1979) foi, certamente, o maior estudioso das relações entre as funções psicológicas e o Sistema Nervoso

⁹ As áreas que ele dividiu no cérebro são agora denominadas de áreas de Brodmann. Existem no total 52 áreas que estão divididas em 11 áreas histológicas.[3] Brodmann usou uma variedade de critérios para mapear o cérebro humano, incluindo a atenção à anatomia grosseira assim como a examinação de microestruturas corticais.[4] Brodmann definiu que estas diferentes áreas com diferentes estruturas tinham funções diferentes.[5] De facto, algumas dessas áreas foram mais tarde associadas a funções nervosas (Wikipedia, 2022a).

¹⁰ Paul Broca, cirurgião e antropólogo francês que nasceu em Sant-Foy-la-Grande, em 1824. Ele correlacionou evidências clínicas de afasia com lesões encefálicas descobertas post-mortem. Broca estudou oito pacientes semelhantes, todos com lesões nessa região, e em todos os casos a lesão estava localizada no hemisfério cerebral esquerdo. Essa descoberta levou Broca, em 1864, a anunciar: "Nous parlons avec l'hémisphère gauche!" (Nós falamos com o hemisfério esquerdo!). Esta disfunção passou a ser chamada de Afasia de Broca, e a área lesionada como Área de Broca (Wikipedia, 2022b).

central. Lúria teve uma formação em Ciências Sociais, concluindo aos 19 anos, quando já demonstrava bastante interesse pela psicologia, inclusive suas atividades de pesquisas nesta área já haviam sido iniciadas desde a década de 1920, no Instituto de Psicologia de Moscou. Mas foi a medicina, área em que se formou no ano de 1937, que lhe trouxe completude epistemológica para ampliar as pesquisas sobre a relação entre mente e estruturas cerebrais. Ainda em 1937, ingressou em um doutorado no Instituto de Psicologia de *Tbilisi*. Em 1924 começou uma parceria com seu então professor, L. Vygotsky (1896 - 1934), e integrou com Alexei Nikolaievich Leontiev (1904 - 1979) um grupo cujo propósito era o surgimento de "uma nova psicologia" cujos fundamentos, como mencionamos na terceira seção seria o materialismo dialético marxista, que resultou na também já mencionada **Psicologia Histórico-Cultural**.

Durante a Segunda grande Guerra Mundial, Lúria trabalhou como médico, tratando, assim, de mais de uma centena de soldados com lesão cerebral. Entretanto, ele não apenas os tratava organicamente, mas buscava entender as relações entre as lesões cerebrais e as funções perdidas pelos soldados. Para ele, esse entendimento seria fundamental no intuito de se pensar em reabilitar socialmente estes feridos de guerra, incluindo atividades laborais. Seus postulados lhe renderiam, mais tarde, o mérito de ser conhecido como o pai da neuropsicologia moderna, o que claramente admitiu ao afirmar:

Com Vygotsky como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (Lúria, 1988, p. 22).

Desse modo a Neuropsicologia surge como um escopo transdisciplinar que engloba a Neurologia, Fonoaudiologia, Linguística, Psiquiatria e a própria Psicologia. A Neuropsicologia Lúriana está intrinsecamente ligada aos estudos realizados por Vigotsky, uma vez que para Lúria, o cérebro é um sistema aberto e dinâmico, ou seja, interage com elementos que estão fora dele para se desenvolver; logo, se desenvolve socialmente.

Assim como Vigotsky, Lúria acreditava que nosso sistema nervoso não está completamente estabelecido ao nascimento, mas são flexíveis e se transformam ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Kruszielski (2014) explica que para Lúria a função cerebral não pode ser entendida como a função de uma área em particular, assim como a função respiratória não é “propriedade” apenas do pulmão, mas de todo o sistema respiratório. A função passa a ser entendida como um sistema funcional sofisticado, sem reduzir uma atividade cognitiva complexa a um ou poucos agrupamentos neuronais específicos. Esse entendimento muda

fundamentalmente como compreendemos e tratamos as afasias ou outras patologias da linguagem.

Logo, essa compreensão de Lúria a respeito das funções cerebrais como um sistema, em que cada segmento desenvolve uma tarefa por meio de mecanismos diferentes, como numa orquestra, e de forma constante, o levou a conclusão de que ainda que um elemento da “orquestra” se modifique ou até pare de funcionar, outros estarão mobilizados, permitindo assim, em termos de linguagem, um funcionamento alternativo. Entendimento assim resumindo por Morato:

Com base nessa concepção de combinação de estruturas, é que a noção de Sistema Funcional Complexo foi introduzida por Lúria (1981). Por ela se entende que as diferentes partes do Sistema Nervoso central [...] funcionam de maneira integrada, trabalhando em concerto em distintos níveis de complexidade hierárquica da atividade cognitiva (Morato, 2001, p. 179).

A possibilidade de reabilitação cognitiva a partir da transformação dos neurônios através do contato com estímulos ambientais, estabeleceu uma outra extraordinária formulação de Lúria que foi o conceito de Neuroplasticidade, presente até hoje, tanto nos estudos das neurociências quanto embasando práticas terapêuticas de desenvolvimento e reabilitação da fala e outros processos cognitivos. Ainda para Lúria as funções cerebrais possuem três características fundamentais sendo: sociais por sua natureza, sistêmicas por sua estrutura e dinâmica por seu desenvolvimento.

4.6.2 Unidades funcionais

Lúria (1988) estabeleceu três divisões para o encéfalo, de acordo com suas especificidades funcionais. Assim, temos solidamente embasadas na distinção de seus papéis nos processos mentais ou psicológicos do homem: as chamadas Unidades Funcionais Cerebrais.

Figura 7 – As três unidades funcionais propostas por Lúria



Fonte: Hennemann, 2015.

4.6.2.1 A primeira unidade: cérebro desperto

Formação Reticular: É aquela destinada à regulação da atividade cerebral e do estado de vigília. Lúria (1988, p. 28) afirma que “é apenas em condições ótimas de vigília que o homem pode receber e analisar informações, que os sistemas seletivos de conexões podem ser trazidos à mente”. O estado de vigília ainda possibilita um bom nível de atividade e alerta caso seja necessária alguma mudança de comportamento entre outras demandas. Uma descoberta importante a respeito desse tono, “de que uma lesão dessas estruturas leva a uma diminuição pronunciada do tono cortical, ao aparecimento de um estado de sono associado a sincronização do [Eletroencefalograma] EEG, e por vezes um estado de coma” (Lúria, 1988, p. 33). Porém lesões das zonas corticais não acarretam distúrbios de agnosia ou apraxia.

4.6.2.2 A segunda unidade cérebro informado

Córtex sensitivo: Esta unidade se destina ao recebimento, análise e armazenamento de informações. É nesta unidade onde inicialmente ocorre a recepção das informações recebidas por meio dos órgãos dos sentidos. Localiza-se, nas regiões laterais do neocórtex, sobre a superfície convexa dos hemisférios, nas áreas das regiões occipital (visual), temporal (auditiva) e parietal (sensorial geral). As informações obtidas passam a ser analisadas e integradas em sensações complexas, para consecutivamente serem sintetizadas em percepções ainda de maior complexidade. Ainda é importante destacar a grande qualidade modal desta unidade, uma vez

que é nela que ocorre a recepção das informações trazidas pelos órgãos sensoriais, resultando em uma organização hierárquica de sua estrutura.

4.6.2.3 A terceira unidade

A terceira unidade é responsável pelas tarefas complexas, além de também acompanhar o curso das ações, relacionando os efeitos dessas, com a intenção inicial. Em outras palavras é nesta unidade onde ocorre a programação, regulação e verificação das atividades conscientes do indivíduo, e está localizada nas regiões anteriores dos hemisférios, anterior ao giro pré-central. O organismo, portanto, sinaliza – que recebe, organiza e armazena informações – resultando na formação de intenções, projetando as ações e as realizando por meio de atos exteriores ou interiores, mentais ou motores. São, portanto, nos lobos frontais, especificamente na região pré-frontal, que estas tarefas são executadas. Podemos seguramente dizer que desempenham papel decisivo na formação de intenções e de regulação e ou verificação das formas mais complexas do comportamento humano. Uma outra característica importante desta região (pré-frontal) é sua capacidade de fazer conexões com todas as outras áreas do córtex, incluindo os níveis mais inferiores do cérebro. Devido à característica bidirecional destas conexões, a região pré-frontal não só recebe e sintetiza as informações recebidas, como também de organizar os impulsos eferentes, sendo, assim, capaz de regular a estrutura cerebral completa.

Importante destacar que há duas diferenças fundamentais entre a terceira unidade funcional [eferente], e a segunda unidade funcional [aferente]. A primeira se refere à organização hierárquica; melhor dizendo: na segunda unidade os processos seguem uma via ascendente - primária para as secundárias e terciárias -, na terceira unidade, os processos seguem uma via descendente, ou seja, começam nos níveis mais altos das zonas terciárias e secundárias, onde se planeja a programação motora, e se direcionam para as estruturas pré-motoras e motoras primárias, que por sua vez, dirigem os impulsos para a periferia. Já a segunda diferença diz respeito ao fato de que na terceira unidade não existem zonas analisadoras modalmente específicas, como ocorre nas outras unidades. Estudos que analisam as sequelas em pacientes com lesões evidenciaram que no córtex pré-frontal está a principal área da atividade consciente do homem. Contudo, é importante reiterarmos que os processos mentais ocorrem como em concerto, ou seja, funciona com participação combinada de várias áreas do cérebro, possibilitando a realização de funções corticais complexas.

Os estudos realizados por Lúria deram grande impulso ao entendimento das relações entre cérebro, pensamento e linguagem. Além disso, compreender as funções mentais de forma

tão estruturada permitiu que os estudos sobre lesões cerebrais e a perda de certas funções passassem da mera observação para um patamar mais significativos que é o da possibilidade de reabilitação por meio intervenção.

4.7 Neurolinguística: um lugar para o estudo das patologias da linguagem

Precedida, portanto, de investigações que envolviam aspectos neurofisiológicos e psicológicos elucidados pelos trabalhos de Lúria, Morato (2012) esclarece que a Neurolinguística surge, também, do interesse pela organização cerebral da linguagem, atípica ou com desvios, agora tendo como base que as dificuldades com a linguagem passam a ser visíveis a partir da correlação entre manifestações linguísticas e as áreas corticais lesadas. Sobre esse tema, Scarpa (2012, p. 244) explica como desvios na aquisição da linguagem dos surdos, desvios articulatórios, retardos mentais e específicos da linguagem, entre outros, como por exemplo, os bebês cegos, cuja aquisição apresenta similaridades e especificidades em relação as crianças consideradas típicas.

A partir disso a linguagem, como uma realidade mental, passou a ter um estatuto nosológico, e uma realidade cognitiva, isto é, um processo mental. Antes disso, lesões decorrentes de lesões do sistema nervoso central que causassem algum problema no funcionamento da fala era campo de estudo da afasiologia. Entretanto, até a década de 1960, a afasia se limitava aos aspectos sintáticos e semânticos. Ficaram também fora do alcance da afasiologia as atividades de uso efetivo da linguagem, que não considerava por exemplo, questões relativas aos aspectos socioculturais dos falantes, um aspecto que hoje compreendemos, determinante da capacidade linguística dos sujeitos. Contudo, reconhecemos as contribuições do trabalho de Jakobson (1954), estudioso das afasiologias que tomou como base a orientação neuropsicológica Lúriana, e sendo assim, coloca os estudos das afasias de forma deveras abrangente. Em seu trabalho *Metallanguage as a linguistic problem* de 1956 e “*Linguística e Poética*” de 1960, a noção de metalinguagem ganha destaque ao mostrar alterações na capacidade que um indivíduo pode ter de refletir sobre a própria linguagem. Jakobson, portanto, amplia significativamente os estudos sobre a afasia, colocando-as, inclusive, sob a ótica do estruturalismo linguístico, quando observa que o falante opera não só com unidades, mas com unidade em relação entre si, o que determina significativamente a questão da compreensão do que é dito ou escrito. Morato esclarece que:

Para Jakobson, a metalinguagem é deficiente nos afásicos que apresentam uma desordem de similaridade; nesse caso, apesar das instruções do interlocutor, os indivíduos afásicos não podem responder à palavra estímulo com uma palavra ou uma expressão equivalente e carecem da capacidade de construir proposições equacionais. Com isso o contexto mostra-se decisivo neste tipo de distúrbio [...] A função metalinguagem, aquela em que se usa a linguagem para falar sobre a linguagem (isto é, o código ou sistema linguístico), seria da ordem da fala, e é concebida apenas como expressão externa de conteúdos internos ou do pensamento (Morato, 2012, p. 188).

Desse modo, Jakobson distingue metalinguagem e função metalinguística. No caso da Metáfora o sujeito teria uma dificuldade não de organização do sintagma ou de codificação, mas da relação deles entre si, uma vez que a palavra é usada fora de seu contexto habitual e não teria sentido fora dele. Esse entendimento coloca a Neurolinguística no cenário adequado, pois está articulada com as teorias sociolinguísticas e discursivas, ou nas práticas com e sobre a linguagem, “as marcas de subjetividade exibidas de forma explícita ou implícita pelos falantes, a emergência de pressupostos culturais que constituem a rede de significações observada e, contextos enunciativos” (Morato, 2012, p. 191).

Diante disso, entendemos que, mesmo tendo sido, originalmente, pautada em modelos biomédicos. Conforme Morato a Neurolinguística tem uma agenda heterogênea e abarca também modelos psicossociais de nossa vida mental. Morato (2012). Por esta razão, consideramos pertinente que a Neurolinguística embase nossa pesquisa, não apenas pela metodologia de coleta de dados, mas sobretudo, pelo seu aspecto linguístico discurso, o que possibilita processos interventivos de melhoria dessa linguagem que se apresente atípica. Morato (2012, p. 168) então afirma que “mais recentemente, em um manual de Neurolinguística, Ahlsén define a Neurolinguística como o estudo da relação entre diferentes aspectos da função cerebral atinentes à linguagem e à comunicação”. Para fechar a questão referente à agenda da Neurolinguística, essa autora conclui dizendo que ainda que professsem diferentes abordagens relativas a distintos modelos e construtos teóricos e metodológicos, todos esses autores não deixam de considerar que os estudos sobre as condições de linguagem e de comunicação após algum acometimento neuropsicológico constituem, provavelmente, a investigação neurolinguística mais corrente e prolífera (Morato, 2012). Para finalizar, ainda Morato assegura que:

A Neurolinguística tem sido, pois, um lugar de estudo do processamento normal e patológico da linguagem, oral ou escrita, da relação entre semiose verbal e não verbal, da semiologia das patologias de linguagem, da relação entre normalidade e patologia, das condições de reorganização linguístico-

cognitiva após dando cerebral, das relações entre processos de aquisição e o de patologia de linguagem (Morato, 2012, p. 170).

Desta forma confirmamos a Neurolinguística como um lugar de estudo, como base de nossa proposta metodológica e de análise de estudo da linguagem, especialmente dentro em vista o quadro atípico de manifestação dessa linguagem. A Neurolinguística vem a ser um lugar completo e atual para nosso estudo.

4.8 Neurolinguística discursiva e o estudo dos enunciados metafóricos

Defenderemos, neste estudo, um alinhamento entre as teorias que embasam nossa concepção de metáfora e o que consideramos ser o ambiente teórico mais apropriado para analisar o pensamento e linguagem: a Neurolinguística Discursiva; melhor dizendo, propomos uma visão discursiva de metaforicidade. Ao falarmos em discursividade, naturalmente que a concebemos como sendo direcionada a um interlocutor [leitor ou ouvinte]. Logo, todo ato de fala tem a ideia subjacente de um interlocutor, que a bem da verdade, pode ser real ou imaginário, imediato ou não. Bakhtin (2006), cujos pressupostos que relacionam filosofia e linguagem, nos impulsiona à ideia de que “todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos”, ampliando o conceito de diálogo, que passa a ser todo ato de comunicação.

Sendo assim, empreender um estudo sobre enunciados metafóricos, numa perspectiva dialógica é deveras enriquecedor, uma vez que o ambiente de trocas enunciativas, razoavelmente espontâneas, nos possibilita observar dados fecundos e peculiares. Logo, no dialogismo proposto por Bakhtin (2006), a palavra é ideológica por excelência. É preciso conceber uma análise aprofundada da palavra como signo social para alcançar sua atividade de instrumento da consciência. Esse autor compreende a palavra como algo que:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações de sua própria prática linguística (Bakhtin, 2006, p. 95).

A língua se torna, dessa forma, um sistema heterogêneo, pois o discurso se torna polifônico e polissêmico, na medida em que ocorre em situações interativas, ou de interlocução como Bakhtin (1992) esclarece ao afirmar que:

A verdadeira substância da língua não é fundada por um aparelho abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pela ação psicofisiológica de sua produção, mas pelo fenômeno social do intercâmbio verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal institui assim a realidade fundamental da língua. O arcabouço da enunciação é uma estrutura genuinamente social. A enunciação como tal só se torna essencial entre falantes (Bakhtin, 1992, p. 123-127).

Tirando consequência das palavras de Bakhtin, pode-se afirmar que é dentro das relações dialógicas dos discursos/interlocução que a palavra ganha sentido ou mesmo um sentido novo, pois transita pela palavra do outro e agrega significados mais ricos e abrangentes. Entendimento que valida a Neurolinguística como uma disciplina relevante para o nosso estudo sobre a metáfora na linguagem de pessoas que apresentem algum tipo de patologia da linguagem, uma vez que a Neurolinguística é heterogênea que comporta tanto modelos biomédicos, ao considerar o aparelho fisiológico cerebral, como psicossociais da atividade mental, sobretudo da linguagem (Morato, 2001). A sua área mais profícua diz respeito a como a linguagem se processa no cérebro, especialmente após algum acometimento neurológico. Esta mesma autora se refere a um estudo da linguagem cuja interpretação decorra da convergência e interdependência de estruturas linguística e de um contexto pragmático em que tal linguagem é utilizada. Conforme Franchi (1986) a construção e reconstrução dos objetos linguísticos, têm que ser postas em uma perspectiva interacionista: não trabalho de um sujeito encapsulado e só, mas trabalho conjunto em que este sujeito se constitui, que se dá na ação com o outro e sobre o outro (atividade comunicativa) e com o outro sobre o mundo (atividade representativa).

Nestas palavras de Franchi encontramos elementos que vão ao encontro das ideias de Paschoal (1990) ao afirmar que a metáfora é um fenômeno essencialmente discursivo, no qual o sujeito encontra espaço para subverter as regras da língua e para exercer sua subjetividade criativa. Por essa razão adotar em nosso trabalho uma metodologia ancorada na neurolinguística, nos parece a forma mais adequada de se pesquisar um fenômeno como o enunciado metafórico, que é pleno de discursividade. A este respeito Coudry (1986) acrescenta que a descontextualização das tarefas de linguagem propostas, simulando situações artificiais para uma suposta atividade linguística seria inadequado para o estudo das afasias [no caso da autora em questão]. Sampaio (2009) acrescenta que na ND, o sujeito é visto em relação ao seu meio sócio/histórico, conforme a perspectiva da THC. Também na ND não se considera o indivíduo como “amostra” de uma população, mas sim como um sujeito, com uma história de vida, o que se reflete na metodologia do dado-achado, muitas vezes “achado” em razão das singularidades do sujeito. Em outras palavras, ao se estudar enunciados metafóricos fora de

atividades epilinguísticas, priva-se o sujeito de uma atividade indispensável da produção e reprodução de sentidos.

Além disso, o conceito de metáfora que está na base de nosso trabalho, sustenta que a metaforicidade de uma metáfora falada ou escrita, não depende apenas de processos cognitivos, mas está inserida nas situações enunciativas. Outrossim, o pesquisador também não terá dados aos quais se possa chamar de fidedignos a respeito do fenômeno estudado, uma vez que, estando dentro de situações artificiais de uso da linguagem, não se pode ter pistas dos caminhos cognitivos percorridos pelo sujeito da pesquisa, uma vez que a manipulação do método tende a induzir ou limitar tal caminho. Evidentemente que tais fatores possibilitaram o surgimento de novas concepções sobre a natureza da metáfora. Neste mesmo sentido Sperandio (2014) explica que a partir de 1970 uma mudança paradigmática marcou uma ruptura profunda do pressuposto objetivista, possibilitando uma reformulação em nossa maneira de conceber a objetividade, a verdade, o sentido e a metáfora. Esta última passa, no novo paradigma, a ter seu valor cognitivo reconhecido, deixando de ser uma simples figura de retórica para configurar uma operação cognitiva fundamental.

O que a autora demarca neste trecho é exatamente o que Vereza (2010, p. 205) chama de “virada paradigmática”, ao trazer um outro ponto de vista sobre a metáfora, que parte de uma concepção bastante enriquecedora sobre a questão do *lócus*.

Isso significa que não se dão dentro do cérebro, isoladamente, **pois este [o cérebro] não produz imagens**, logo, não constrói conceitos. É preciso que haja interação com signos que têm sua origem no mundo exterior. Nas palavras de Bergson (1999) é o cérebro que faz parte do mundo material, e não o mundo material que faz parte do cérebro. Suprima a imagem que leva o nome de mundo material, você aniquilará de uma vez só o cérebro e o estímulo cerebral que fazem parte dele. “Não diríamos, portanto, que nossas percepções dependem simplesmente dos movimentos moleculares de nossa massa cerebral” (Bergson, 1999, p. 20).

Com isso, não negamos que haja uma sofisticada engrenagem cerebral voltada para o funcionamento das “funções mentais superiores”, ricamente descritas da obra de Alexander Romanovich Lúria, mas reafirmamos nossa posição de que o desenvolvimento humano, especialmente o cognitivo, é fruto de relações intencionalmente estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente [todos os elementos que dele fazem parte], por meio de uso de instrumentos, com destaque para a linguagem, e as várias formas alternativas de significação para referir ao signo, ou melhor dizendo a multimodalidade, cada vez mais pertinente para nossa comunicação.

Destarte compreender o enunciado metafórico dentro de uma perspectiva discursiva é possível avançar em direção ao arcabouço teórico da ND onde se pode compreender o papel do indivíduo como sujeito da linguagem. Para Franchi (1977):

Cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso. Por isso essas regras podem ser alteradas, sobretudo quando o sujeito investe de significação recursos expressivos não necessariamente ‘catalogados’ ou ‘codificados’ (Franchi, 1977, p. 12).

O principal pressuposto da neurolinguística é olhar para além da linguagem; em outras palavras, deve-se considerar o sujeito como parte integrante dela, num sistema dinâmico e relacional. Conforme Coudry (1986) o discurso é, inicialmente, interação; é também uma relação complexa entre interlocutores e depende do conhecimento mútuo, das pressuposições que partilham, de um contínuo ajuste recíproco; é a linguagem em funcionamento. Finalmente, Morato afirma que:

Na Neurolinguística assentada sobre parâmetros enunciativo-discursivos, a construção da significação dependerá de complexas relações que são colocadas na medição entre interlocutores e a língua, como as condições que ambos interpretam e que orientam a construção do sentido ou as imagens recíprocas que fazem os interlocutores (Morato, 1996, p. 17).

A partir disso, a autora conclui dizendo que mais do que apontar para o fato de que uma linguística do discurso tem o que dizer sobre processos cognitivos, o objetivo da Neurolinguística que buscamos desenvolver é a partir de aspectos linguísticos e cognitivos alterados [...] estudar o papel da linguagem na constituição dos processos cognitivos. Segundo essa mesma autora “O contexto patológico mostra-se também, como muitos investigadores têm indicado, um lugar importante para se pensar a relação entre linguagem e cognição” (Morato, 1996, p. 17). Por esta razão, consideramos adequado e até mesmo frutífero que estudássemos a produção e compreensão do enunciado metafórico dentro de uma perspectiva da ND. E mesmo que tenhamos utilizado um questionário pronto, oportunizamos que as perguntas destes questionários pudessem ser colocadas em uma interlocução mais ampla e contextualizada.

5 METODOLOGIA

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou, sobre aquilo que todo mundo vê. (Arthur Schopenhauer)

5.1 Sobre a pesquisa

O presente estudo é de natureza não experimental, uma vez que não haverá manipulação dos dados. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, por se considerar a variabilidade dos dados e as singularidades de cada sujeito no que diz respeito a seu desenvolvimento linguístico, bem como o seu contexto sócio-cultural. Participaram da pesquisa dois grupos compostos de quatro indivíduos cada.

Como primeira etapa de nossos procedimentos, foram enviados aos participantes/responsáveis legais, necessariamente por e-mail, uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após ter sido devidamente aceito pelo Conselho de Ética em Pesquisa. O TCLE foi lido pelos convidados a participar da pesquisa, assinado por meio virtual, e devolvido ao pesquisador, também por e-mail. Por meio do TCLE, esclarecemos partes importantes da pesquisa, como os objetivos gerais, os benefícios para o participante e os benefícios secundários da pesquisa. Neste instrumento, constam também o detalhamento da pesquisa, como datas, número de encontros e o meio virtual utilizado para aplicação dos questionários. Foi, ainda, por meio do TCLE, que esclarecemos e asseguramos ao sujeito participante, que sua participação seria voluntária, e sobre seu direito de não responder às perguntas do questionário, caso não soubesse ou não quisesse responder. Além disso, explicitamos no TCLE, que o participante poderia desistir de sua participação a qualquer tempo que ele julgasse apropriado. Sendo assim, após a assinatura e devolução do TCLE, pelo participante, iniciamos a coleta de dados, que ocorreu no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em caráter remoto (via aplicativo *Google Meet*). De natureza longitudinal, os encontros ocorreram semanalmente, e tiveram seus áudios gravados para posterior transcrição e análise por parte do pesquisador. O contato sistemático com os sujeitos, e com o fenômeno estudado possibilitou ao investigador uma melhor observação dos achados e dos indícios, conforme proposto por Coudry e Freire (2010). Tendo em vista os objetivos propostos, esta pesquisa se divide em duas etapas:

- Ocorrência do fato no momento da interlocução;
- Análise desse fato que passa a se constituir um dado.

Uma vez que ocorra a transformação de fato em dado Coudry (2002), o dado “pressupõe um tratamento discursivo em sua análise e nas formas de seu acontecimento” (Coudry; Freire, 2010, p. 25); sendo assim, o confronto dos dados com o referencial teórico permitirá a confirmação ou reformulação das hipóteses mencionadas.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, CAAE nº 49710221.8.0000.0055 em 27/08/2021, parecer número: 4.940.185.

5.2 Instrumento de coleta de dados

Após o recebimento do TCLE devidamente assinado, e devolvidos via e-mail à pesquisadora, iniciou-se a fase de coleta de dados. Como objetivo geral esperamos descrever como este recurso conceitual: a metáfora, aparece na linguagem dos grupos citados, buscando identificar linhas de similaridades e de diferenças entre os dois grupos, bem como aplicar atividades de intervenção que potencialize o desenvolvimento desta habilidade no pensamento e na linguagem dos jovens participantes. Para atingir tais objetivos, utilizamos um questionário, cujas respostas nos forneceram dados, os quais podem comprovar, ou não, as hipóteses da pesquisa. Foram realizados 10 encontros com cada sujeito em formato de vídeo chamada. Nestes encontros aplicamos individualmente os questionários, uma vez que cada participante apresenta singularidades culturais e características cognitivas diferentes. O instrumento de coleta de dados, portanto está assim organizado:

5.2.1 Questionários

5.2.1.1 Questionário 1

Constituído de frases curtas onde uma única palavra está em sentido metafórico, e com alternativas de respostas, apresentados aos participantes neste formato:

Figura 8 – Trecho do questionário 1

1. Este professor é um sonífero.	2. Esse livro é um tesouro.
a) O professor é um remédio pra dormir. b) O professor dá sono. c) O professor fala sobre sonífero. d) Não sei ou não quero responder. 	a) O livro tem informações sobre um tesouro. b) O livro é feito de ouro. c) O livro tem boas informações. d) Não sei ou não quero responder. 

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

5.2.1.2 Questionário 2

Constituído de ditados populares amplamente usados em nosso meio cultural, sem um contexto e resposta abertas;

Figura 9 – Trecho do questionário 2

Frase 1	Frase 2
Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. 	Agora não adianta chorar o leite derramado. 

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

5.2.1.3 Questionário 3

Contendo os mesmos ditados populares do questionário 2, entretanto dentro de um contexto escrito ou ainda ampliado dentro da conversação durante sua aplicação. O objetivo deste questionário é analisar o papel do contexto para a compreensão dos enunciados metafóricos.

Figura 10 – Trecho do questionário 2 com contexto

Frase 2	Frase 3
Você desistiu de ir para a festa e ficou em casa sozinha, mas agora não adianta chorar o leite derramado.	Eu já estava sem esperança de resolver este problema, mas finalmente apareceu uma luz no fim do túnel.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

5.2.2 Intervenção

Atividade que trabalha o sentido literal e figurado de palavras ou expressões a partir de imagens acrescidas de diálogos estabelecidos na hora da aplicação.

Figura 11 – Lágrimas de crocodilo

Fonte: Carvalho, 2022.

Figura 12 – Vou cortar as asinhas dele

Fonte: Queiroz, 2020.

1. Reaplicação do questionário 1 para verificação das mudanças alcançadas após atividade de intervenção.
2. Reaplicação do questionário 2 para verificação das mudanças alcançadas após atividade de intervenção.

5.2.3 Roteiro

- **1 O primeiro encontro:** Foi realizado com o intuito de conhecer o sujeito participante, como também lhe apresentar a pesquisa e seus objetivos.

- **2. Segundo encontro:** Aplicação do questionário 1 via aplicativo *Google Meet* por meio do compartilhamento de tela. O primeiro questionário é constituído por frases, nas quais apenas **uma palavra** apresenta-se em sentido não-literal. O pesquisador leu as perguntas expostas na tela, mas também deu oportunidade para os participantes que quiseram ler; e em seguida foram lidas as alternativas, sempre esclarecendo o direito do participante não responder caso não quisesse ou não soubesse responder.
- **3. Terceiro encontro:** Aplicação do questionário 2, via aplicativo *Google Meet* por meio do compartilhamento de tela. O segundo questionário é composto por 15 **ditados populares**. Da mesma forma, as frases foram lidas ora pelo pesquisador, ora pelo participante que demonstrou interesse em ler. As respostas deste questionário foram expressas **oralmente** pelo participante. Com a resposta dada, o pesquisador decidirá se é necessário algum tipo de intervenção, como contextualização da expressão, ou pistas que levassem o participante a pensar sobre outras possibilidades de significação.
- **4. Quarto encontro:** Aplicação do questionário 2, via aplicativo *Google Meet* por meio do compartilhamento de tela. O segundo questionário é composto por 15 **ditados populares dentro de um contexto discursivo mais amplo**. Da mesma forma, as frases foram lidas pelo pesquisador, e as respostas foram expressas **oralmente** pelo participante.
- **Quinto, Sexto, Sétimo e Oitavo encontros:** Foram realizadas atividades de intervenção, buscando mostrar ao sujeito participante a diferença entre a linguagem literal e a figurada, por meio de imagens e frases numa perspectiva da neurolinguística discursiva, em que o sujeito participa da construção de sentido junto com o pesquisador.
- **Nono encontro:** Reaplicação dos questionários 1 com intuito de observar as mudanças ocorridas após intervenção.
- **Décimo encontro:** Reaplicação dos questionários 2 com intuito de observar as mudanças ocorridas após intervenção.
- Foram realizados 4 encontros com Jovens de 15 anos sem a T21 para aplicação dos dois questionários. Os dados deste grupo só serão apresentados nos gráficos.

5.3 O sujeito da pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa na atualidade tem sido, mormente embasada [metodológica e teoricamente] no Sujeito; em especial nas ciências humanas dentre as quais destacamos os estudos sobre a linguagem. Assim, esta pesquisa foi realizada com quatro jovens com T21 que participam do projeto “Fala Down”, vinculado ao LAPEN/UESB em Vitória da Conquista. Os critérios que determinaram a escolha dos participantes, foram: faixa etária entre 18 e 35 anos e domínio da leitura e escrita, já que os participantes poderiam optar pela leitura do questionário em lugar de solicitar a leitura da pesquisadora. Também participaram da pesquisa quatro jovens neurotípicos com faixa etária entre 15 e 18 anos, com proficiência em leitura e escrita. O grupo de sujeitos da pesquisa foi formado por adesão, pois a disponibilidade/voluntariedade para a participação no estudo resultará em dados isentos e significativos. Aqui nos referimos a eles apenas pelas iniciais de seus nomes.

5.3.1 *Conhecendo os participantes da pesquisa*

5.3.1.1 *Quem é AA?*

AA é uma jovem do sexo feminino de 33 anos de idade. Segunda filha de uma família de dois irmãos. Tem licenciatura em Biologia, mas não atua na área de formação. Apresenta boa função comunicativa. AA dirigiu-se ao LAPEN no ano de 2016 com intuito de melhorar suas habilidades linguísticas, bem como ampliar seu círculo de convivência social. Ela trabalha como bibliotecária num cursinho pré-vestibular. Devido ao distanciamento social recomendado pela OMS, em decorrência da pandemia de COVID 19, AA retornou ao trabalho após vacinação, na recepção, onde atua atendendo telefonemas dando informações e recados. Demonstra desenvoltura e autonomia quanto ao uso dos recursos tecnológicos de comunicação como *WhatsApp* e a plataforma *Google Meet*, onde costuma haver os encontros com o grupo de Jovens com Trissomia do 21, e os encontros individuais com a pesquisadora. AA sempre prefere usar áudios quando se dirige à pesquisadora pelo *WhatsApp*. Sua linguagem é caracterizada pelo bom desenvolvimento sintático e pragmático, pois suas falas têm morfemas organizados de forma coerente e linear. Claramente organiza seu pensamento quanto ao que deseja comunicar. Além disso é possível perceber que AA demonstra habilidades de interpretação e entende sem grandes dificuldades tudo que lhe é dito em conversações com a pesquisadora. Gosta de ler e escrever, mencionando, inclusive estar escrevendo uma peça [no

período da pesquisa] a qual deseja ensaiar quando o momento for oportuno. AA também escreveu alguns poemas. Quando acha que não foi bem compreendida, AA apressa-se em explicar melhor sua ideia para alcançar um melhor entendimento de seu (s) interlocutor (res).

5.3.1.2 Quem é MB?

MB é uma jovem do sexo feminino de 28 anos de idade. Filha única, MB mora com uma tia, por ter perdido sua mãe, ainda no final de sua adolescência devido às sequelas de um acidente automobilístico, fato que abalou muito MB, e ao qual ela sempre se refere emocionada. MB é formada em Artes Plásticas na modalidade Ensino à Distância (EaD). Apresenta boa função comunicativa. Sua linguagem é caracterizada pelo bom desenvolvimento Sintático e pragmático, pois suas falas têm morfemas organizados de forma coerente e linear, além de organizar o pensamento em relação ao que deseja comunicar. MB é comunicativa e ativa em suas redes sociais (em especial o *Instagram*) onde costuma postar vídeos de danças e fotos suas. Interage com seus seguidores e com as pessoas que ela segue, escrevendo, à exemplo disso, uma mensagem para a família da cantora Marília Mendonça, morta em 2021, em um acidente de avião. MB se solidarizou com a família, pois Mendonça era uma de suas cantoras preferidas, tendo até mesmo suas letras trazidas pra as conversações com a pesquisadora durante os atendimentos, e de onde retirou exemplos de metáforas de forma voluntária. MB começou a frequentar o LAPEN no ano de 2017 Apesar de já demonstrar boa comunicação oral, MB desejava adquirir novas habilidades, e ter um grupo de convivência com pessoas de sua idade. MB já tinha desenvoltura e autonomia quanto ao uso dos recursos tecnológicos de comunicação como WhatsApp e a plataforma Google Meet, onde ocorreram os encontros com o grupo de Jovens com Trissomia do 21 nos anos de 2020 e 2021.

5.3.1.3 Quem é ML?

ML é uma jovem do sexo feminino de 19 anos de idade. É filha única e mora com sua mãe no Paraná. ML perdeu seu pai ainda pequena e tem uma relação muito próxima com sua mãe e tia mais velha que morava em sua casa. Entretanto, nos anos entre 2021 e 2022, em que ocorreram a pesquisa, ML viveu um período de isolamento ainda maior, por ter um núcleo familiar muito pequeno e formado apenas por adultos, o que diminuiu sua interação com seus pares. Assim, ML começou a participar dos encontros do Fala Down Jovem, em modo virtual, por não residir em Vitória da Conquista. ML concluiu o ensino médio no ano de 2021. Ainda

não trabalha, mas tem uma rotina de atividades bastante diversificada, que inclui atendimento psicológico e fonoaudiológico; teve aulas de pintura, e continuou pintando em casa, durante a pandemia. Sua linguagem é caracterizada pela boa oralidade, bem como um desenvolvimento Sintático e pragmático adequado para sua idade e escolaridade, pois suas falas têm morfemas organizados de forma coerente e linear, além de organizar o pensamento para melhor comunicar. ML gosta de ler, de ouvir música e de pintar em telas. MB se vinculou ao LAPEN no ano de 2019. NA ocasião, além de continuar as terapias de apoio à estimulação e melhoria de sua linguagem, ML buscava ampliar sua interação social, algo que também é proposto pelo grupo de jovens fala Down. Por morar em outra cidade, sua inserção no grupo foi 100% remota, mas isso não diminuiu sua frequência nem investimento afetivo com relação ao grupo e suas atividades. Ter desenvoltura e autonomia quanto ao uso dos recursos tecnológicos de comunicação como *WhatsApp* e a plataforma *Google Meet*, foi fundamental para ML. Mesmo porque, no início deste ano, todas as atividades do LAPEN passaram a ser remotas. Durante as atividades com a pesquisadora ML sempre relatava como tinha sido sua semana, e destacava acontecimentos relevantes.

5.3.1.4 Quem é KA?

KA é um jovem do sexo masculino com 18 anos de idade. Reside em vitória da Conquista e frequenta o grupo de Jovens com Trissomia do 21 que se reúnem na associação Conquista Down, e o grupo de atividades desenvolvidos pelo LAPEN: Fala Down Jovens. KA é bastante comunicativo. Se expressa com clareza e tem boa fluência em leitura. Gosta de música e conhece várias letras de artistas como Caetano Veloso. KA faz 3º ano do ensino médio no curso técnico em agronomia. Como faz parte de uma família grande, durante a pandemia não foi privado de convivência com amigos próximos ou primos. KA demonstrou desenvoltura com o uso de celular e seus aplicativos. Tem boa memória e sempre se destacava quando as atividades do grupo envolviam músicas. Ao ser convidado a participar da pesquisa, tínhamos em mente que seria interessante para KA, poder compreender o belo literário nas letras, que muitas vezes são constituídas por expressões metafóricas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 – Questionário 1 participante AA

Frases	Pesquisadora	AA
1. Este livro é um tesouro. a) O livro tem informações sobre um tesouro. b) O livro é feito de ouro. c) O livro tem boas informações. d) Não sei, ou não quero responder.	P - Lê a frase e as alternativas. Pergunta: O que você entende dessa frase? AA relê as alternativas e responde. P. Você já tinha ouvido uma frase assim?	Letra A. O livro tem informações sobre um tesouro. Sim.
2. Meu trabalho é uma prisão. a) No meu trabalho tem grades. b) Meu trabalho é cansativo. c) Eu trabalho em uma prisão. d) Não sei ou não quero responder.	AA lê as frases em voz alta, em seguida responde.	Meu trabalho é ruim.
3. Aquele ônibus é uma tartaruga . a) O ônibus está cheio de tartarugas. b) O ônibus é muito lento. c) O ônibus transporta passageiros. d) Não sabe ou não quer responder.	P - Você já andou num ônibus assim?	Claro. Ela vai bem devagar.
4. Minha vizinha é uma cobra . a) Minha vizinha toma veneno. b) Minha vizinha gosta de cobras. c) Minha vizinha é malvada. d) Não sabe ou não quer responde	P- O que você entende dessa frase? Já ouviu alguém	Já ouvi. Minha vizinha é uma pessoa má.
5. Meu pai me deu uma mãozinha. a) Meu pai me bateu. b) Meu pai me obrigou a trabalhar. c) Meu pai me ajudou. d) Não sabe ou não quer responder.	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: P - O que você entende dessa frase?	Ele me ajudou em algum trabalho.
6. Minha tia rodou a baiana . a) Minha tia fez a baiana rodar. b) Minha tia dançou com a baiana. c) Minha tia fico furiosa. d) Não sabe ou não quer responder.	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: P - O que você entende dessa frase?	Eu já ouvi muito. Quer dizer que ela ficou agitada.
7. Meu irmão vive no mundo da lua . a) Meu irmão sempre está distraído. b) Meu irmão viajou à Lua. c) Meu irmão mora na Lua. d) Não sabe ou não quer responder.	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: P - O que você entende dessa frase? Ótimo!	Distraído...sonhador.
8. Eu cheguei em casa com uma fome de leão . a) Eu cheguei com muita fome. b) Eu como a mesma quantidade que um leão.	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: P - O que você entende dessa frase?	Com muita fome.

c) Na minha casa tem um leão com fome. d) Não sabe ou não quer responder.		
9. Este seu amigo é um palhaço . a) Seu amigo está vestido como um palhaço. b) Seu amigo é muito engraçado. c) Seu amigo trabalha num circo. d) Não sabe ou não quer responder.	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: P - O que você entende dessa frase? P - Sim...	Já ouvi e já falei. Tem pessoas que gostam de fazer graça, né?
10. Aquele homem tem coração de Pedra . a) Aquele homem é doente do coração. b) Aquele homem é insensível. c) Aquele homem foi atingido por uma pedra. d) Não sabe ou não quer responder	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: P - O que você entende dessa frase?	Quer dizer um coração duro
11. Este professor é um sonífero . a) O professor é um remédio pra dormir. b) O professor dá sono. c) O professor fala sobre sonífero. d) Não sei, ou não quero responder	P - Você conhece esta palavra, Sonífero?	Ah...conheço. Dá sono. Letra A. O professor é um sonífero pra dormir quando a aula tá...tá chata.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A primeira estratégia para observar o nível de compreensão do enunciado metafórico pelo sujeito AA foi o questionário 1, composto de frases curtas com uma palavra em sentido metafórico, bastante populares na nossa cultura local. AA lia cada frase na tela em silêncio. Algumas vezes ela o fazia em voz alta. Cada resposta dada, dispensava a necessidade de interferência, como a releitura ou quaisquer outras intervenções ou pistas, como foi a proposta deste primeiro questionário. AA respondeu corretamente a 90% das perguntas do primeiro questionário. Logo foi possível lançar mão das hipóteses elencadas a princípio para esclarecer o bom resultado de AA nesta atividade. É necessário evidenciar que as palavras em sentido metafórico eram palavras muito utilizadas culturalmente, sendo consideradas como cristalizadas. Neste caso, nos referimos aos estudos de Dienstbach (2018) os quais sugerem que a repetição de uma expressão metafórica dentro de um mesmo enunciado aumentaria as chances de ela ser reconhecida como tal; são repetitivas nas trocas enunciativas cotidianas, de modo que seu entendimento não exigiu de AA um pensamento mais abstrato. Tomemos como exemplo as frases em que aparecem as palavras “tartaruga” e “fome de leão”; a metaforicidade destas expressões tende a não ser percebida de forma tão consecutiva, e equivocadamente poder-se-ia dizer que já nem pode ser considerado metáfora. Contudo, a concepção de contexto trazidas por Ferrari (2011) ao esclarecer que as experiências linguísticas locais, como os registros

compartilhados de uma conversa em andamento (contexto linguístico), ou parâmetros relacionados aos tipos de eventos de fala (contexto cultural) contribuem para a compreensão da metaforicidade de uma expressão, é possível inferir que AA tenha familiaridade com as expressões de forma a compreender seu sentido, sem ser necessário interpretar a partir de abstrações mais complexas.

Para nós o que fica evidenciado é que já faz parte do domínio conceitual de AA que a tartaruga é um animal lento, em consequência, AA acessa e seleciona informações significativas sobre os domínios e encontra a ligação entre eles. Porém, se usássemos em vez de tartaruga, a lesma, não estamos certos de que qualquer outro sujeito ou mesmo AA responderia corretamente sem que soubesse o que é uma lesma. O que queremos destacar é que a compreensão ora pode basear-se apenas no acesso a compreensão de um conceito subjacente, enquanto outras vezes, mesmo sem conhecer o conceito científico de determinadas palavras, busca-se compreender o enunciado pelo contexto linguístico imediato ou precedente. Isso nos leva a inferir que o conceito, já cristalizado de lento = tartaruga, por exemplo, parece ser elemento decisivo para a compreensão dos enunciados metafóricos neste questionário.

Concluimos que no que depender da questão lexical/conceitual AA poderá interpretar enunciados com palavras em sentido metafórico, desde que tenha um conhecimento subjacente. Entretanto, espera-se para AA um padrão evolutivo, devido à suas características sócio-culturais como ser filha de uma professora e viver em ambiente que provavelmente favoreça a leitura, por exemplo. Além disso, ainda falando da questão lexical, AA é uma jovem de 33 anos, trabalha em uma recepção de cursinho pré-vestibular; logo, tem em sua atividade de atendimento ao público um ambiente que lhe estimula a comunicação. E como temos dito, a partir da ND, a linguagem em funcionamento leva ao desenvolvimento da própria linguagem. AA também gosta de ler, e chegou a cursar uma faculdade na modalidade EaD.

Dimensionando tudo isso, temos um perfil de contexto sócio-cultural bastante favorável a formação de um repertório lexical acima da média de seus pares que não têm a mesma experiência. Oliveira (1999) nos assegura de que ao aceitar o pressuposto de uma relação sujeito-sujeito-signo-significado-objeto, que é constante, intensa e complexa, não se pode aceitar a existência de conceitos e redes conceituais acabados: eles estariam sempre sujeitos a transformações, especialmente em situações de interação social.

Ainda neste sentido, evocando Paschoal (1984) ao indagar sobre qual o papel do leitor na construção do sentido, entendemos que no caso de AA, sua boa fluência em leitura, resulta num repertório lexical amplo, o que pode ter sido fundamental para a compreensão das frases. Por que falamos em **fome de leão** e não em fome de gato? É uma pergunta que não precisou

ser feita para AA. Embora o conceito científico possa apresentar nuances em certas situações, Paschoal (1984, p. 116) explica que o “conceito de interpretação” é constituído pelo conhecimento prévio do leitor.

Quadro 2 – Questionário 1 – participante MB

Frases	Pesquisadora	MB
1. Este livro é um tesouro . a) O livro tem informações sobre um tesouro. b) O livro é feito de ouro. c) O livro tem boas informações. d) Não sei, ou não quero responder.	P -O que você entendeu que querem dizer sobre o livro? MB lê as alternativas em voz alta e responde:	É assim... pode ser tesouro, pode ser qualquer; tesouro ou pode ser também um texto falado que tesouro é jóia.
2. Meu trabalho é uma prisão . a) No meu trabalho tem grades. b) Meu trabalho é cansativo. c) Eu trabalho em uma prisão. d) Não sei ou não quero responder.	MB lê a frase em voz alta P - Quando uma pessoa fala assim, o que ela quer dizer?	Não, é porque o trabalho é muito cansativo
3. Aquele ônibus é uma tartaruga . a) O ônibus está cheio de tartarugas. b) O ônibus é muito lento. c) O ônibus transporta passageiros. d) Não sabe ou não quer responder.	MB lê a frase. P - Você já pegou um ônibus assim?	Que o ônibus é muito lento.
4. Minha vizinha é uma cobra . a) Minha vizinha toma veneno. b) Minha vizinha gosta de cobras. c) Minha vizinha é malvada. d) Não sabe ou não quer responde	A leitura é silenciosa e imediatamente respondida.	É claro que a vizinha é malvada.
5. Meu pai me deu uma mãozinha . a) Meu pai me bateu. b) Meu pai me obrigou a trabalhar. c) Meu pai me ajudou. d) Não sabe ou não quer responder.	MB lê silenciosamente.	Meu pai me ajudou .
6. Minha tia rodou a baiana .	Lê as alternativas e pergunta: P - Você já ouviu esta expressão.	Acho que ouvi. Acho que é ela dançou.

a) Minha tia fez a baiana rodar. b) Minha tia dançou com a baiana. c) Minha tia ficou furiosa. d) Não sabe ou não quer responder.		
7. Meu irmão vive no mundo da lua . a) Meu irmão sempre está distraído. b) Meu irmão viajou à Lua. c) Meu irmão mora na Lua. d) Não sabe ou não quer responder.	Já ouviu esta expressão? (MB repete as alternativas e pensa...) Mas consegue entender?	Não lembro agora. Acho que é Meu irmão está distraído.
8. Eu cheguei em casa com uma fome de leão . a) Eu cheguei com muita fome. b) Eu como a mesma quantidade que um leão. c) Na minha casa tem um leão com fome. d) Não sabe ou não quer responder.	MB lê em silêncio e responde prontamente.	É quando chega em casa com muita fome.
9. Este seu amigo é um palhaço . a) Seu amigo está vestido como um palhaço. b) Seu amigo é muito engraçado. c) Seu amigo trabalha num circo. d) Não sabe ou não quer responder.	MB lê a frase na tela em silêncio e em seguida responde.	Este seu amigo é engraçado.
10. Aquele homem tem coração de Pedra . a) Aquele homem é doente do coração. b) Aquele homem é insensível. c) Aquele homem foi atingido por uma pedra. d) Não sabe ou não quer responder.	A pesquisadora lê as alternativas e pergunta: P - MB, você já ouviu esta expressão. MB lê a expressão em voz alta e responde.	Já. Aquele homem foi atingido por uma pedra.
11. Este professor é um sonífero . a) O professor é um remédio pra dormir. b) O professor dá sono. c) O professor fala sobre sonífero. d) Não sei, ou não quero responder.	P - Você já ouviu esta palavra? Sonífero? A pesquisadora lê as alternativas. Então ? Qual dessas alternativas.	Sonífero...sim! Parece que é tipo um líquido, pode ser até em cápsulas, tipo um remedinho, né? Minha tia tem. Foi o que você falou aí...é... quer dizer o aluno vai... é quer tirar uma dúvida, o professor não tá vendo, não tá ouvindo.

		Eu vou arriscar, né? Eu acho que é a letra A.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Desde logo fica evidente que as respostas de MB estão de acordo com os conceitos trabalhados em nossa base teórica, uma vez que, dentre as frases que ela respondeu corretamente, estão algumas que ela afirmou já ter ouvido antes. MB se comunica com facilidade com um número grande de pessoas já que usa frequentemente o aplicativo de *instagram*; além deste, que propicia interlocução verbal com pessoas que comentam suas postagens, MB se refere a sua tia ou a seu pai como sendo pessoas de quem já ouvira algumas das expressões do questionário. Entretanto, Vigotsky (1996) explica que a formação de conceitos envolve memória, percepção e atenção. Esse mesmo autor ainda distingue conceitos científicos e conceitos cotidianos, ao esclarecer que conceitos cotidianos são espontâneos, e surgem em situações concretas e cotidianas, o que normalmente ocorre na convivência diária familiar, por exemplo. Contudo, é importante salientar que a criança não aprende um significado só de ficar exposta à repetição desta palavra, embora isso potencialize algumas aprendizagens. Isso explica por que MB a não responde corretamente a todas as expressões e palavras que já ouvira.

A este respeito, Vigotski (2001) afirma que é preciso que a fala seja dirigida à criança, e de forma intencional, fomentando a construção do sentido, a troca e até perguntas, ou seja, a construção do pensamento. O próprio Vigotski (1995, p. 119) destaca que “a criança com atraso mental necessita, mais do que a “normal”, de que a escola desenvolva os processos de pensamento abstrato”. Mas uma vez trazemos aqui a questão que nos parece ser primordial para a compreensão não apenas de um enunciado metafórico, mas a formação de qualquer outro pensamento e desenvolvimento da linguagem: interlocução mediada pelos signos. Para Vigotsky (1996) a formação de um conceito [e aqui destacamos o conceito cristalizado por uma metáfora] é resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. Envolve memória, percepção e atenção. Quando MB diz já ter ouvido praticamente todas as expressões, podemos inferir que sua atenção estaria aguçada, assim como sua memória, mas a percepção precisava ser estimulada com pistas ou perguntas. Lembramos ainda que responder corretamente a frase, sem que se tenha feito esta correlação entre dois domínios diferentes, constitui uma pseudo compreensão de metáfora. Já na frase 9, entendemos que palhaço e engraçado são praticamente sinônimos conceituais, embora de classes gramaticais diferentes. Ser engraçado é uma prerrogativa *sine qua non* do palhaço e nisto reconhecemos que não havia essencialmente o que compreender. Em todo caso, nem todo

amigo é engraçado o que valida uma percepção adequada feita por MB.

Quadro 3 – Questionário 1- participante ML

Frases	Pesquisadora	ML
1. Este livro é um tesouro. a) O livro tem informações sobre um tesouro. b) O livro é feito de ouro. c) O livro tem boas informações. d) Não sei, ou não quero responder.	P - Você pode ler a frase ou se desejar eu leio pra você.	Eu posso ler. O livro é feito de ouro.
2. Meu trabalho é uma prisão. a) No meu trabalho tem grades. b) Meu trabalho é cansativo. c) Eu trabalho em uma prisão. d) Não sei ou não quero responder.	P - Você já ouviu alguém falando assim?	Acho que não ouvi. Meu trabalho tem grades.
3. Aquele ônibus é uma tartaruga. a) O ônibus está cheio de tartarugas. b) O ônibus é muito lento. c) O ônibus transporta passageiros. d) Não sabe ou não quer responder.	A pesquisadora percebe que ML lê as frases silenciosamente. P - Qual alternativa ?	O ônibus transporta passageiros.
4. Minha vizinha é uma cobra. a) Minha vizinha toma veneno. b) Minha vizinha gosta de cobras. c) Minha vizinha é malvada. d) Não sabe ou não quer responde	Você já ouviu alguém falar assim?	Já ouvi eu acho. Minha vizinha gosta de cobras.
5. Meu pai me deu uma mãozinha. a) Meu pai me bateu. b) Meu pai me obrigou a trabalhar. c) Meu pai me ajudou. d) Não sabe ou não quer responder.	ML lê a frase em voz alta.	Não sei essa.
6. Minha tia rodou a baiana. a) Minha tia fez a baiana rodar. b) Minha tia dançou com a baiana. c) Minha tia ficou furiosa.	P - Você já ouviu esta expressão?	Minha tia fez a baiana girar?

d) Não sabe ou não quer responder.		
7. Meu irmão vive no mundo da lua . a) Meu irmão sempre está distraído. b) Meu irmão viajou à Lua. c) Meu irmão mora na Lua. d) Não sabe ou não quer responder.	A pesquisadora lê a frase com entonação e expressão diferenciada para destacar o sentido da frase “mundo da lua” P – O que você entendeu?	Meu irmão viajou para a lua eu acho.
8. Eu cheguei em casa com uma fome de leão . a) Eu cheguei com muita fome. b) Eu como a mesma quantidade que um leão. c) Na minha casa tem um leão com fome. d) Não sabe ou não quer responder.	A pesquisadora lê a frase. ML lê as alternativas em voz alta, e responde em seguida.	Acho que na minha casa tem um leão com fome.
9. Este seu amigo é um palhaço . a) Seu amigo está vestido como um palhaço. b) Seu amigo é muito engraçado. c) Seu amigo trabalha num circo. d) Não sabe ou não quer responder.	P - Quer ler? ML lê a frase em voz alta e pensa na resposta.	Eu acho que meu amigo está vestido de palhaço.
10. Aquele homem tem coração de Pedra . a) Aquele homem é doente do coração. b) Aquele homem é insensível. c) Aquele homem foi atingido por uma pedra. d) Não sabe ou não quer responder	P - Já ouviu alguém falar esta frase?	Já. Aquele homem é doente do coração.
11. Este professor é um sonífero . a) O professor é um remédio pra dormir. b) O professor dá sono. c) O professor fala sobre sonífero. d) Não sei, ou não quero responder	A pesquisadora percebe que ML lê silenciosamente. P - Você sabe o que é sonífero?	Não sei. O professor fala sobre o sonífero.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As respostas de ML se caracterizaram por uma grande surpresa, tendo em vista a boa capacidade de expressão oral demonstrada com ML, como um bom padrão lexical. A partir

disso, tiramos consequência de Vigotsky (1993) ao dizer que o conceito cotidiano ao situar-se entre o conceito científico e seu objeto, adquire toda uma série de relações novas com outros conceitos e se modifica em sua relação com o objeto. O que queremos dizer é que ter conhecimento das palavras tão somente, não leva o sujeito a fazer correlações ou generalizações. A criança em desenvolvimento de sua linguagem, não precisa apenas ser exposta a um vocabulário do qual possa se lembrar eventualmente, mas essas mesmas palavras devem ser dirigidas à criança, de forma intencional e contextual. Do contrário ela apenas as repetirá, como faria um gravador, mas sem que haja reflexão a respeito delas. Logo, pelo fato de ML se expressar bem criou-se a expectativa de que ela conseguiria fazer relação entre conceitos distintos (domínios distintos) e estabelecer conceitos novos.

Isso é o que consideramos, a partir de Lakoff e Johnson (1980), uma compreensão metafórica. É relevante mencionar, que esta parece ser a primeira vez que um trabalho como este foi realizado com ML, onde ela precisaria buscar um significado, evocando outro conceito, relacionar os dois buscando uma similaridade muitas vezes dada pelo contexto e não pelas palavras, que pudessem resultar em um novo sentido. Logo, nos interessa explorar alguns aspectos do erro que pudessem nos levar a um caminho percorrido por ML a partir das respostas emitidas, entretanto nos pareceu bastante aleatórias, como se ML não conseguisse vislumbrar um outro sentido possível. Essas respostas evidenciaram que ML não teria feito nenhuma aproximação semântica, e nem mesmo uma tentativa de compreensão literal das frases, mesmo que em algumas, a tenha realizado ao que tudo indica, casualmente.

Quadro 4 – Questionário 1 - participante KA

Frases	Pesquisadora	KA
1. Este livro é um tesouro . a) O livro tem informações sobre um tesouro. b) O livro é feito de ouro. c) O livro tem boas informações. d) Não sei, ou não quero responder.	P - Você quer que eu leia?	Eu sei lê. Aquele livro é um tesouro.
2. Meu trabalho é uma prisão . a) No meu trabalho tem grades.	KA Lê todas as frases e alternativas com muita rapidez e já responde.	Meu trabalho é cansativo.

b) Meu trabalho é cansativo. c) Eu trabalho em uma prisão. d) Não sei ou não quero responder.		
3. Aquele ônibus é uma tartaruga. a) O ônibus está cheio de tartarugas. b) O ônibus é muito lento. c) O ônibus transporta passageiros. d) Não sabe ou não quer responder.	KA lê as alternativas. P – O que significa?	O ônibus está cheio de tartaruga.
4. Minha vizinha é uma cobra. a) Minha vizinha toma veneno. b) Minha vizinha gosta de cobras. c) Minha vizinha é malvada. d) Não sabe ou não quer responde	Após KA ler as alternativas rapidamente a pesquisadora intervém: P - Você pode pensar com calma, k.	Minha vizinha tomou veneno.
5. Meu pai me deu uma mãozinha. a) Meu pai me bateu. b) Meu pai me obrigou a trabalhar. c) Meu pai me ajudou. d) Não sabe ou não quer responder.	KA lê as alternativas. P - Você já ouviu esta frase?	Meu pai me bateu. Já sim.
6. Minha tia rodou a baiana. a) Minha tia fez a baiana rodar. b) Minha tia dançou com a baiana. c) Minha tia ficou furiosa. d) Não sabe ou não quer responder.	KA parece lê silenciosamente. P – O que você entendeu?	Minha tia dançou com a baiana.
7. Meu irmão vive no mundo da lua. a) Meu irmão sempre está distraído. b) Meu irmão viajou à Lua.	A pesquisadora lê as alternativas e KA responde em seguida.	Meu irmão mora na lua.

c) Meu irmão mora na Lua. d) Não sabe ou não quer responder.		
8. Eu cheguei em casa com uma fome de leão . a) Eu cheguei com muita fome. b) Eu como a mesma quantidade que um leão. c) Na minha casa tem um leão com fome. d) Não sabe ou não quer responder.	KA lê silenciosamente e responde: P - Quer ler outra vez?	Com muita fome. Não precisa.
9. Este seu amigo é um palhaço . a) Seu amigo está vestido como um palhaço. b) Seu amigo é muito engraçado. c) Seu amigo trabalha num circo. d) Não sabe ou não quer responder.	KA parece lê silenciosamente e responde:	Seu amigo está vestido como um palhaço.
10. Aquele homem tem coração de Pedra . a) Aquele homem é doente do coração. b) Aquele homem é insensível. c) Aquele homem foi atingido por uma pedra. d) Não sabe ou não quer responder		Aquele homem é doente do coração.
11. Este professor é um sonífero . a) O professor é um remédio pra dormir. b) O professor dá sono. c) O professor fala sobre sonífero. d) Não sei, ou não quero responder	A pesquisadora lê as alternativas e pergunta: P - Você sabe o que é sonífero? KA responde:	O professor fala sobre sonífero. Acho que não sei.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Não foi necessária a ajuda da pesquisadora para ler ou estimular que KA lesse as frases. Ele estava muito empolgado e demonstrou boa vontade e fluência na leitura. Também não foi possível observar se KA pensava bem antes de suas respostas, pois as dava tão logo acabava de

ler e demonstrava segurança ao falar. Característica observada também nos encontros com o grupo Fala Down Jovens, momentos nos quais KA se destacava em pequenas competições do tipo, a título de exemplo, “Qual é a música”.

Foi possível inferir, que essa rapidez prejudicou sua atividade de pensamento em níveis mais complexos como a interpretação, que requer um mínimo de tempo para pensar. Pensando melhorar as condições com relação ao tempo entre a leitura e a resposta, em alguns momentos a pesquisadora o interrompeu com frases que pudessem lhe conduzir a questionar suas respostas. Entretanto, mesmo nas respostas não corretas, é possível observar que KA escolhe uma alternativa que tenha o mínimo de coerência, o que pode sinalizar que ele buscava o sentido literal das frases e não a possibilidade de outro significado que não fosse o real, a exemplo da frase número 7. “Meu irmão vive no mundo da lua”. Com relação a esta situação, que em um primeiro momento pode ser denominada como impulsividade, de KA, e de outros jovens com T 21, é o que Lúria caracteriza como falta de estruturação do lobo frontal ocasionando dificuldade de controlar os impulsos. Vale ressaltar aqui que essa estruturação é adquirida por meio das operações extra-corticais, ou seja, a intervenções orientadas do outro.

Quadro 5 – Questionário 2 - Participante AA

Expressões	Pesquisadora	AA
1. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.	“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura “Quando alguém usa esta expressão você entende o quê? Muito bom, AA. Tem a ver com insistir que até as coisas mais difíceis e demoradas se tornam possíveis.	AA: Eu entendo assim: se você quer fazer algo e você não consegue, você tem que botar na cabeça que você consegue. Você tem que insistir mais, do que que você ficar no meio do caminho.
2 Não adianta chorar o leite derramado.	Não adianta chorar o leite derramado”Essa você já deve ter ouvido, não é? A consequência não pode ser desfeita, não é? Não tem como botar o leite de volta no copo. Isso. Muito bom, AA.	Já. Não isso aí é quando você faz algum erro e depois vem reclamar. É por isso que fala, né? Não adianta chorar o leite derramado, porque você já fez uma besteira, e tem que ter a consequência. Não mesmo!
3.Finalmente apareceu uma luz no fim do túnel.	Finalmente apareceu uma luz no fim do túnel. Quando alguém fala isso está se referindo a quê?	solução de um problema que ia acontecendo, e aí você descobre que uma pessoa ou algo que pode resolver.
4. Tirei um peso das costas.	Quando terminei minha tarefa, tirei um peso das costas.	Quando a tarefa tá difícil, você se estressa muito mais. Quando você já faz aquilo, naquele momento e

		vê que foi fácil, você fica bem relaxado.
5. Aquele político chorou lágrimas de crocodilo.	Você já ouviu essa expressão? Já? Não são lágrimas legítimas, não é A ?	Já. É uma pessoa falsa, Todo político vai passar por isso, agora que começa...no próximo ano vai começar a campanha pra presidente. certamente a gente vai ouvir muuuito... É o que mais tem. (risos)
6. Eu vou ver aquele filme, ainda que chova canivete.	Esta expressão “chover canivete”, você já ouviu? Quando você ouve, é isso que você entende ? Olha, você já ouviu esta expressão? Realmente falam muito. Mas ela tem outro sentido. Você acha possível chover canivete? Canivete você sabe o que é, não é? (A pesquisadora mostra um canivete de apontar lápis) Há várias maneiras de entender uma frase, mas algumas tem só uma forma possível. Nessa do canivete, agente volta depois.	Já. Quando você está chateado com alguém, a pessoa quer se vingar. Sim. Já. Canivete, depende do canivete. Se for gelo, granizo, aí mata, né? Mas canivete não. É... da próxima vez que você perguntar, eu já posso dizer outra coisa.
7.Não adianta dar murro em ponta de faca.	Olha, você já ouviu esta expressão? E o que significa pra você? Tá forçando a barra, não é?	Já. Quando é algo que você não vai conseguir e você insiste, é você tá dando murro mesmo, em algo que não vai dar certo. É.
8. Nossa! Como o tempo voa.	O tempo voa é uma frase que a gente ouve tanto, não é ? O tempo tá voando... A vida passa rápido, é isso?	Depende também. Quando você tá com uma pessoa que você gosta, o tempo tá “voaaado” pra você conversar com ela. Mas existe outro tipo de situações também, o tempo voa tão rápido que é a vida. É.
9 .Não podemos perder tempo, pois tempo é dinheiro.	Se fala muito, não é? Tem gente que fala: Não perca tempo, que tempo é dinheiro. Que sentido tem pra você “Tempo é dinheiro “? Então o tempo tem um valor. E ele pode ser comparado ao dinheiro, mas ele pode ser também, uma consequência do	Quando você dá um trabalho e alguém está aí conversando, procure algo pra fazer. Eu acho que isso é o ideal. Ao invés de ficar parando sem fazer nada. Aí, nossa! “Tô “recebendo, mas não “tô “fazendo nada. Quer dizer algo mais produtivo ao trabalho e a consequência do trabalho é o dinheiro.

	melhor uso do tempo a gente pode ganhar dinheiro, não é, AA? É isso que você quis dizer?	Com certeza
10. Todo mundo sabe que mentira tem pernas curtas.	O que as pessoas querem dizer quando falam assim, “Mentira tem perna curta”? A mentira não vai muito longe, não é? Isso mesmo, A.	Que se você conversa uma mentira pra uma pessoa, essa pessoa vai descobrir logo a verdade. Não vai. Mas depende da mentira. Se a mentira for pra ajudar. Aí eu acho que é perna longa. Mas se for uma mentira mal intencionada, acho que não.... não é tão longa não.
11. Aquele emprego é só um quebra-galho.	Que é que você entende? Isso mesmo, uma quebra galho, uma coisa temporária, não é?	É aquele “bico” É.
12. Eu iria viajar, mas deu galho.	Você já ouviu essa frase? Isso mesmo; Deus galho é o mesmo que dizer Aconteceu um imprevisto.	É quando você tá pronto pra viajar, tá tudo pronto! sempre acontece algum imprevisto
13. Não vejo a hora de botar a mão na massa.	AA responde antes mesmo da pesquisadora comentar ou pergunta-lhe algo. Começar alguma coisa, um projeto, não é?	Fazer algo . Com certeza.
14. Aquele menino é um amigo da onça.	AA lê as frases e as alternativas.	Aquele menino não é um bom amigo.
15. A onça bateu as botas.	AA Lê as frases e as alternativas.	Ah... (risos) Bater as botas é morrer.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Do mesmo modo, AA responde corretamente a 90% das questões do segundo questionário. Mais uma vez ressaltamos que o questionário foi todo formado por expressões culturalmente conhecidas. Neste caso, a variável idade de AA é relevante, pois a criança tende a ampliar conceitos, e a capacidade de interpretar com o aumento da idade. Ao ler a frase “Nem que chova canivete” AA parece não perceber o *nonsense* da expressão, e por isso não foi buscar em seus conhecimentos subjacentes a relação entre domínios **chover canivete /impossível**.

Em que pese a dificuldade de expressar um conceito abstrato e difícil de ser definido por si só, relacioná-lo a um objeto ou situação concreta é um exercício mais complexo ainda. Lakoff e Jonhson (1980) afirmam que as metáforas conceituais são motivadas e baseadas na experiência corporal, ou seja, como o ser humano funciona e interage com o mundo material ou físico. Ainda neste sentido usa-se a expressão “nem que a vaca tussa”, mas não é conhecida nem mesmo a possibilidade de que uma vaca tenha tosse ou não. Usa-se esta expressão de forma

	(?) MB estava escrevendo seu TCC na época.	
5. Aquele político chorou lágrimas de crocodilo.	MB lê a frase que aparece na tela. A pesquisadora relê e pergunta: Eu já ouvi assim, M: Olha, essa mulher é muito falsa, isso são lágrimas de crocodilo	Essa eu também não sei.
6. Eu vou ver aquele filme, ainda que chova canivete.	MB demonstra ter lido e pensa. Após um período de silêncio a pesquisadora pergunta: Você lembra de ter ouvido esta expressão, M?	Não; Não lembro.
7. Não adianta dar murro em ponta de faca.	MB lê na tela e fica em silêncio. A pesquisadora pergunta: Você já ouviu alguém falando assim?	Eu acho que eu já ouvi, mas não lembro o que é.
8. Nossa! Como o tempo voa.	E o que significa o tempo voa?	O tempo passa voando, eu acho. Passa rápido.
9. Não podemos perder tempo, pois tempo é dinheiro.	A pesquisadora espera que MB leia silenciosamente e em seguida lê em voz alta para ela.	Eu nunca ouvi essa.
10. Todo mundo sabe que mentira tem pernas curtas.	MB lê as frases e alternativas em voz alta, e responde.	Eu já ouvi essa. É que não deve mentir ,né ?
11. Aquele emprego é só um quebra-galho.	MB lê em voz alta e avisa que não sabe.	Essa eu não sei.
12. Eu iria viajar, mas deu galho.	Você já ouviu esta uma frase como esta? Já ouviu alguém falando assim?	Eu já, mas não sei o que significa não.
13. Não vejo a hora de botar a mão na massa.	Essa frase se usa muito não é?	Sim. Quer dizer fazer um pão ou um bolo?
14. Aquele menino é um amigo da onça.	A pesquisadora pergunta a MB se ela quer ler em voz alta. MB lê. E aí ?	Estou pensando ainda. É daquelas pessoas que protege os animais. Tipo de ONG dos animais.
15. A onça bateu as botas.	MB lê silenciosamente e responde.	Quando morre, né? Essa eu sabia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

MB demonstrou uma compreensão de enunciados metafóricos, um pouco abaixo na média esperada, uma vez que apresenta uma boa capacidade de comunicação oral. MB disse conhecer praticamente todos os ditados mencionados no questionário. Este fato se tornou muito relevante pra os seus acertos. Entretanto, não é seguro afirmar que ela, embora compreenda que o significado de “fome de leão” implique em uma fome muito grande, pois ao a pesquisadora dizer eu tenho uma fome de javali, MB disse não compreender. Aqui percebemos duas coisas: a primeira é a dificuldade de generalização: animais grandes sentem muita fome.

Desse modo tanto faz dizer, fome de elefante, fome de leão etc. A segunda é que não ficou claro na amostra, se ao compreender que fome de leão significa “muita fome”, MB não

estaria realizando uma pseudo compreensão de metáfora ao não encontrar elos de ligação entre o leão e uma fome maior que outras. Este dado nos leva a refletir que muitas expressões são internalizadas pelo falante e adquirem um significado autônomo, pois para Siqueira e Lamprecht (2007) percepção de similaridade é condição necessária [não suficiente] para que a compreensão de um enunciado metafórico seja considerada válida. Essa capacidade de reconhecimento de similaridades não-literais entre dois objetos separados ao que Gibbs (1996) chamou de “intenção”, prerrogativa que levaria o sujeito a também elaborar enunciados metafóricos novos.

Quadro 7 – Questionário 2 - participante ML

Expressões	Pesquisadora	ML
1. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.	(relê a frase) O que você entende nesta frase?	Quando a pedra bate na janela alguma coisa na chuva já começa a furar com o bater muito forte.
2 Não adianta chorar o leite derramado.	Você já ouviu esta expressão “Chorar o leite derramado?” Você já ouviu alguém falando assim? Então pode falar o que você quiser, o que você entendeu. Entendi.	Leite derramado? Quando chora muito, mas... peraí; leite derramado... quando se derrete muito, né? Eu acho que eu já ouvi. Leite derramado é quando a pessoa fica derretendo (pausa) dengosa...
3.Finalmente apareceu uma luz no fim do túnel.	Relê a frase que aparece no <i>slide</i>	ML (repete) “Uma luz no fim do túnel “(pausa) Quando acende a luz e não tem o fim do túnel. Você vai continuando até o fim.
4. Tirei um peso das costas.	Tirar o peso das costas “pra você significa?” É uma expressão conhecida sua, não é L?	Tirar os problemas das costas. Isso que eu fiz esse ano. (ML se refere ao término de um namoro problemático) É
5. Aquele político chorou lágrimas de crocodilo.	Lágrimas de crocodilo “Você já ouviu? O que você entende?” Pergunta novamente: Você já ouviu alguém falando esta frase ?	Lágrimas de crocodilo?...é...animais também choram, né? Porque morrem de sede, morrem de fome. Não.
6. Eu vou ver aquele filme, ainda que chova canivete.	Neste momento a investigadora interrompe: Você já ouviu esta expressão? Você nunca ouviu esta expressão?	Chove canivete... chover canivete ...chover... Muito pouco esta frase. Eu acho que é muita chuva. Não.
7.Não adianta dar murro em ponta de faca.	Esta frase dá até medo só em pensar, não é? Você já ouviu?	Nunca ouvi.
8. Nossa! Como o tempo voa.	Relê a expressão: O tempo voa.	O tempo voa, não li, mas diz assim, ó: O tempo voa, a semana passa e o ano termina.

9 .Não podemos perder tempo, pois tempo é dinheiro.	(Depois de ML ler a frase) Esta eu ouço toda hora e você?	Tempo é dinheiro...? Eu tenho tempo, mas não tenho dinheiro. Ouço também
10. Todo mundo sabe que mentira tem pernas curtas.	“Mentira tem perna curta “?	Quanto mais você mentir, mais o nariz vai crescer.
11. Aquele emprego é só um quebra-galho.	Você já ouviu esta expressão? Tudo bem. Pode falar o que você entender	Quebra galho? Quando você ...um quebra galho... deixa eu ver, peraí; Quebra galho. Às vezes... (pausa) Não. Quebra galho acho que é quando o galho cai, né?
12.Eu iria viajar, mas deu galho.	A P. lê a frase dando entonação de decepção/lamentação no intuito de contribuir para a compreensão de ML. P. Você já tinha ouvido esta expressão antes?	Essa eu não sei. Não.
13. Não vejo a hora de botar a mão na massa.	A pesquisadora relê a frase em voz alta para ML. Isso. Muito bom...	Trabalhar.
14.Aquele menino é um amigo da onça.	Essa expressão é bem conhecida. Você já ouviu alguém dizer que o outro é um amigo da onça?	Porque ele é bravo, né? Talvez eu já ouvi.
15. A onça bateu as botas.	Nossa! Bater as botas não é bom. O que quer dizer?	Não é mesmo. Eu não tenho bem certeza. Acho que são botas velhas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Mais uma vez entendemos como inesperados os resultados obtidos no questionário 2 de ML, dento em vista suas características mencionadas anteriormente. Outro fato relevante, é que nos momentos que antecederam a coleta e nos posteriores ML manteve um diálogo com a pesquisadora sobre temas de sua vida familiar e pessoal como um todo, entretanto no momento da coleta, de se responder ao questionário, ML falava pouco e demonstrava não compreender as frases. Desse comportamento foi possível inferir que a preocupação de ML era a de encontrar o sentido lógico ou literal das frases, o que evidentemente não ocorria, e aparentemente/possivelmente lhe causava frustração e pouco interesse ou entusiasmo, pois suas respostas eram curtas e desprovidas de comentários ou perguntas.

Uma evidência de que ela apesar de não ter interpretado os enunciados, percebeu que não havia sentido possível (literal) pra aquelas frases. A este respeito, mencionamos que segundo Vigotsky (1995) as ferramentas psicológicas são formações artificiais, são sociais por natureza. Neste sentido é preciso ressaltar que ML vive em um ambiente com muita proteção,

neste sentido, parece ser privada em sua formação de situações em que precisasse pensar e questionar o que ouvia; como se num gesto naturalmente protetor, as pessoas preferissem dirigir-se a ela com expressões de fácil compreensão. Obviamente que esta hipótese se sustenta no fato do qual já falamos, que é o bom desenvolvimento linguístico oral de ML, no fato de ela fazer terapia psicológica, aulas de pintura de dança entre outras atividades que contribuíram para um bom desenvolvimento e autonomia. Tendo inclusive já terminado o ensino médio. Algo mais que nos chamou a atenção, foi o fato de ML não relacionar as frases a nenhum episódio cotidiano, o que evidentemente aumentaria as chances de aproximação semântica. Sabe-se que “amigo da onça” é uma expressão bastante comum. É portanto, inadiável afirmar que nas relações discursivas com uma criança em desenvolvimento, e em especial aquelas que apresentem algum comprometimento em sua linguagem, que se possa estimular o pensamento como contribuição para o seu processo de desenvolvimento da linguagem de forma ampla.

Quadro 8 – Questionário 2 participante KA

Expressões	PESQUISADORA	KA
1. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.	KA lê muito rapidamente a expressão. Você já ouviu alguém falando assim?	Já ouvi. Meu pai falou. Quer dizer que se bater na pedra pode machucar a mão.
2 Não adianta chorar o leite derramado.	A pesquisadora pede pra ler.(Acrescenta uma interjeição e expressão que possa dar pistas do significado) Ah... agora não adianta chorar o leite derramado.	Que não pode derramar o leite não.
3.Finalmente apareceu uma luz no fim do túnel.	KA lê a frase antes. A pesquisadora relê, acrescentando uma entonação e expressão de alívio.	É porque o túnel é muito escuro.
4. Tirei um peso das costas.	Você já ouviu esta expressão?	Não me lembro. É quando algo tá pesado.
5. Aquele político chorou lágrimas de crocodilo.	Você sabe o que significa chorar lágrimas de crocodilo?	Não sei.
6. Eu vou ver aquele filme, ainda que chova canivete.	KA lê. Você compreende quando alguém usa essa expressão “ainda que chova canivete”?	Eu vou ver aquele filme. É porque não vai chover canivete.
7.Não adianta dar murro em ponta de faca.	KA mais uma vez se adianta e lê. A pesquisadora relê acrescentando uma entonação de desaprovação com relação a dar murro em ponta de faca, para que KA a compreenda como algo negativo.	Se der murro em ponta de faca machuca a mão.
8. Nossa! Como o tempo voa.	KA lê rapidamente e prontamente responde.	O tempo passa rápido. Meu fala essa.

9. Não podemos perder tempo, pois tempo é dinheiro.	KA responde rapidamente após leitura.	Porque o tempo é importante.
10. Todo mundo sabe que mentira tem pernas curtas.	KA lê a frase.	Quer dizer que mentir é ruim.
11. Aquele emprego é só um quebra-galho.	KA lê rapidamente. Quer que eu leia pra você outra vez?	Essa eu não sei. Não precisa. Eu já entendi.
12. Eu iria viajar, mas deu galho.	KA lê, mas em tom de estranhamento, como se não reconhecesse a expressão.	Nunca ouvi essa também não.
13. Não vejo a hora de botar a mão na massa.	Eu também amo pizza!! Você sabe fazer? Ah...que legal!! Você bota a mão na massa mesmo. Quando você trabalha no jardim, também bota a mão na massa?	De trabalhar no bolo ou em massa de pizza. Eu gosto de pizza. Eu sei um pouco. É. Não. Aí não é massa.
14. Aquele menino é um amigo da onça.	KA lê a expressão.	Amigo da onça é que não é amigo bom.
15. A onça bateu as botas.	KA lê a expressão.	Essa eu acho que entendi. Bater as botas, bater as botas é quando morre.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A análise com questionário de KA evidenciou que ele ora compreendia literalmente, ora compreendia metaforicamente. Mais uma vez evoco a questão da memória e da cultura. Ele ouve a expressão “bater as botas” dentro de um determinado contexto e assimila seu significado, mas não parece haver uma compreensão de fato, e sim uma acomodação semântica. No caso da expressão 13 ele fez uma aproximação semântica e quase literal, uma vez que “pôr a mão na massa” pode perfeitamente ser massa de pizza. Mas ao ser perguntado sobre trabalhar no jardim ele não considerou que “botar a mão na massa” seria realizar qualquer outro trabalho. Na expressão 11 K responde a pesquisadora quando esta lhe pergunta se ele deseja que a frase seja relida: “Não precisa, eu já entendi.”. Com esta resposta, que não é a compreensão do enunciado metafórico, ele demonstra ter compreendido o significado de cada palavra da frase, mas que em sua totalidade não fez sentido para ele, como se houvesse um erro semântico. De todo modo, nos intrigou observar que ele não questionou o sentido das expressões que ele não compreendida, assim como os demais participantes. Se a pesquisadora utilizasse a expressão, a vaca estava voando, é muito provável que os participantes questionem a absoluta falta de sentido nisso. O fato de KA e nenhum outro ter questionado, é sugestivo de que estivessem buscado um sentido literal.

6.1 Comentário geral sobre os questionários 1 e 2

Como nossa meta investigativa intentava verificar o nível de compreensão de metáfora, neste trabalho priorizamos utilizar expressões conhecidas pela população média de nossa região, embora saibamos que muitas expressões são comumente utilizadas por quase todas as regiões do país. Desse modo, MB afirma ter já ter ouvido quase todas as expressões. Entretanto, apenas ter ouvido, ainda que muitas vezes, não é o suficiente para levar o sujeito à compreensão.

MB, que possui um vocabulário médio para sua idade e em comparação a seus pares com T21, possivelmente não tenha consolidado conceitos suficientes para resolver as questões de compreensão. Tal fenômeno nos permite fazer algumas inferências.

Como dissemos já na introdução de nossa pesquisa, quando o sujeito não compreende uma metáfora utilizada no seu meio social, cria-se um hiato na comunicação. Desse modo, tão somente ouvir, ou ficar exposto à expressão, não garante sua assimilação e compreensão. Se faz necessário que a fala seja intencional e direcionada à criança.

Uma fala assim elaborada, traz consigo a entonação, gestualidade, e muitas vezes a contextualização, o que contribuirá sobremaneira para a compreensão. Schwartman (2003) explica que é através da interação com o outro que a linguagem da criança se estruturará. Ele explica que a forma como a família e os demais membros do meio social interagem com a criança com T21, possibilitará diferenças no desenvolvimento da linguagem por essas crianças. No caso da criança com T21, essa atividade da fala intencional e dirigida a ela, deve ser ainda mais expressiva pela sua dificuldade de sistematizar e desenvolver a fala. Bakhtin (2004) afirma que na interação verbal a palavra precisa ser dita em função do interlocutor, de modo a fazer um elo entre locutor e interlocutor. Para isso o locutor deve considerar as especificidades do interlocutor, ajudando-o a compreender o enunciado. Isso implica também em fazer a triangulação entre os elementos diferentes como na fala: **Nossa! ele está com uma fome de leão. Porque leão come muito.** Ou seja, fazer o sujeito pensar nas particularidades ou semelhanças entre os elementos.

Ainda neste sentido, Vigotski afirma que a mediação implica uma reconstrução interna de processos construídos na relação com a cultura. Este mesmo autor explica que “a criança com atraso mental necessita, mais do que a ‘normal’, de que a escola [família] (acréscimos nossos) desenvolva os processos do pensamento abstrato [...]” (Vigotsky, 1995, p. 119). Tudo isso diz respeito a uma mediação pedagógica dialética, frequente e sistemática, como também requer do sujeito uma atenção deliberada. Logo, a criança não aprende só de ouvir, por estar perto, mas a compreensão é construída pela representação que lhe é dada pelo outro.

No entanto, AA demonstrou conhecer 90% das frases do questionário, sugerindo que a sua relação como seus interlocutores, dentre os quais destacamos a mãe, foi plena de significado. Contudo, questionamos quanto a sua capacidade em se tratando de metáforas novas, o que não foi possível verificar nesta amostra. É provável que essa habilidade tende a ser reduzida em leitores com pouca proficiência em leitura. Diante do exposto, nota-se que a apropriação do conceito envolve aspectos internos e externos. Os externos são dados pelo outro e os internos envolvem questões como memória, recepção, percepção e análise conforme explica Lúria no seu compêndio sobre as três unidades funcionais. Existindo uma estrutura hierarquicamente constituída, cujo funcionamento envolve uma rede contínua de comunicação neuronal a partir dos receptores, entre eles os auditivos, não se pode dar por conclusa uma comunicação onde apenas se fale, em especial com uma criança, e esperar que ela “construa” sua compreensão. Os estímulos devem continuar ocorrendo, de forma que a criança alcance o que Lúria chamou de “decomposição analítica” (1981, p. 49). Esta intervenção deve ser ainda mais aprimorada no caso de crianças com funcionamento atípico de sua linguagem, pois apresentarão uma estrutura do córtex pré-frontal diferenciada. Entretanto, conforme Vigotsky (1995) a atividade instrumental humana pela interação com signos culturais, neste caso, expressões metafóricas são instrumentos de formação e transformação cognitiva superior. Disso, podemos inferir que mais tarde, em contato com outras expressões metafóricas, mesmo que não façam parte de seu universo linguístico cultural, será maior a probabilidade do indivíduo reconhecer um enunciado que não faça sentido literal, e daí buscar sentidos, que possam não estar no âmbito de seu repertório conceitual/lexical, e que precisará de outras estratégias para interpretação desse enunciado, como o contextual.

6.2 Atividades de intervenção

Aqui optamos por colocar apenas um recorte que sirva de exemplo para o tipo de atividade que fora realizada ao longo da pesquisa com todos os participantes. O fato de não transcrevermos todas em sua íntegra, se deu porque, muito embora pesquisa qualitativa, sobretudo em atividade de ND comumente gere resultados únicos. Foi possível encontrar similitudes que tornaram desnecessária a repetição de cada questionário. O que pretendemos destacar com similitudes é que mesmo que as pistas dadas pela pesquisadora pudessem ser diferentes a depender da reação de cada participante, a não compreensão dos conceitos a partir das atividades foi algo que se replicou na maioria dos resultados obtidos. Nossa proposta de intervenção levou em consideração que durante o período de aquisição da fala a criança se

espelha na fala do adulto, por meio dos sentidos, estimulados pela imagem apresentada pela pesquisadora, bem como as perguntas e pistas dadas por ela, e até mesmo outros exemplos, pudessem servir de modelo de uma forma de pensamento, como veremos a seguir nos três trechos que destacamos:

1. Pesquisadora: FINALMENTE APARECEU UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL

Nós usamos esta expressão, pra nos referir ao momento em que encontramos a solução de um problema.

Figura 13 – A luz no fim do tunel



Fonte: Mercadante, 2021.

Quadro 9 – Atividade a luz no fim do tunel

Atividade	Pesquisadora	ML
A pesquisadora utiliza a imagem concreta de um túnel em que a luz apareça ao final.	Você já passou de carro em um túnel? Que bom. A maioria das pessoas tem medo. Ainda mais quando é um túnel muito longo. Veja esse túnel escuro. Esse túnel representa um problema sem saída... você não sabe como sair de uma situação. Quando falamos que finalmente apareceu uma luz no fim do túnel, é como se a gente tivesse encontrado a solução daquele problema. Quando entramos num túnel, ficamos com medo, não é? Ver a luz indica que a saída está próxima; que tem saída. Dá um alívio?	Sim. Eu não tive medo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

2. Pesquisadora: NÃO ADIANTA CHORAR O LEITE DERRAMADO

Figura 14 – Não adianta chorar o leite derramado

Fonte: Rocha, 2020.

Quadro 10 – Atividade não adianta chorar o leite derramado

Atividade	Pesquisadora	MI
A pesquisadora utiliza a imagem concreta de um leite derramado.	Este leite derramado pode ser colocado de volta no copo? Não é possível, não é? Então quando alguém diz: Não adianta chorar o leite derramado, o que elas querem dizer com isso?	Fica em silêncio com expressão de que não sabe o que dizer. Não. Limpar, né?
A pesquisadora tenta outro exemplo que leve ML a compreender a irreversibilidade de um acontecimento.	Olha o que aconteceu comigo, L: eu não tive cuidado com meu celular novo, ele caiu e quebrou... Não foi possível consertar. Agora não adianta chorar o leite derramando. Tá sem jeito, e vou ter que comprar outro. ML não acrescenta comentários	Sim.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

3.Pesquisadora: ESTA SALA TÁ UM FORNO / ESTÁ MUITO CALOR!

Figura 15 - Esta sala tá um forno

Fonte: Pintereste

Figura 16 – Está muito calor

Fonte: Pintereste

Quadro 11 - Atividade esta sala tá um forno / está muito calor!

Atividade	Pesquisadora	MB
Mostra as duas imagens para MB, para que ela reflita a qual destas imagens a frase se refere.	Olha essas duas imagens. Quando a gente diz: Essa casa tá um forno! a qual imagem você associa esta frase? (A pesquisadora descreve em detalhes as imagens) Isso mesmo, M. A casa tá um forno, significa que faz muito calor não é? A pesquisadora reforça apontando para as imagens; destacando o sol da segunda imagem e explicando que a primeira está no sentido real e a segunda no sentido metafórico ou figurado. M, quando está muito sol, a casa fica quente, não é? Mas significa que esteja ocorrendo um incêndio.	Eu acho que a segunda. A segunda imagem, eu acho. Muito calor, a pessoa não aguenta ficar dentro da casa. Porque quando tá pegando fogo, quer dizer que tá incendiando.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As atividades dos quadros 9, 10 e 11 ocorreu com o propósito de comprovar nossa hipótese, de que atividades de intervenção, mediadas por signos linguísticos e também os não verbais, executadas dentro de uma relação dialógica poderia potencializar o desenvolvimento da habilidade de compreensão de enunciado metafórico, a pesquisadora mostrou aos participantes várias imagens de ditados populares. Conforme Vigotski (2001) textos que utilizam a linguagem não verbal são importantes porque estimulam o pensamento e a linguagem. Por esta razão este foi o instrumento escolhido como primeiro estímulo para promover uma reflexão sobre o sentido/significado, mas a atividade verbal foi utilizada para fazer perguntas ou dar pistas e outros exemplos. Desta atividade depreendemos que em um primeiro momento ML não construiu uma sentença descritiva, mesmo que fosse literal, embora tivesse capacidade para isso, porque entendia que não era isso que se esperava dela: uma representação literal da imagem, ao mesmo tempo que a possibilidade de outra compreensão não estava sendo alcançada naquele momento. Para participar, ela aciona o sentido literal da imagem, assim como naturalmente o fez com relação ao texto verbal, quando foi o caso dos questionários. Esse fato nos fez refletir sobre o que ML sabia sobre a possibilidade da linguagem figurada. Em outras palavras, quanto de atividade epilinguística ML ou qualquer dos outros indivíduos com T21 conseguem realizar?

Para Franchi (2006) a atividade epilinguística é a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Nosso intuito de conduzir os jovens participantes a alcançar o conceito de irreversibilidade – que é um conceito deveras abstrato - a partir da imagem e das pistas da pesquisadora – uma atividade epilinguística - não foi alcançado, neste espaço-tempo da pesquisa, demonstrando que não é o elemento ou os conceitos concretos que produzem os

significados linguísticos, e sim a relação entre estes elementos e a experiência do indivíduo. Muito embora tenhamos embasado esta atividade de intervenção, na ideia enfaticamente abordada pela THC em que assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente, e como os novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos de pensamento dão origem a novas estruturas mentais. Mas nem toda compreensão pode ser transmitida; conforme Lúria, é também uma construção pessoal, interna e intransferível, resultante da organização que ocorre nos sistemas funcionais. Mas sim, entendemos que o outro pode fazer uma efetiva contextualização ao evocar elementos e memórias e relacionando ao saber cotidiano de cada sujeito para que ideias, saberes e conceitos novos surjam a partir do que se possui.

Um outro exemplo foi a atividade realizada com o participante MB. Passando de um sistema de linguagem (não verbal) para outro, (verbal), esperávamos que MB pudessem reorganizar a experiência e a compreensão. A não compreensão, entretanto, nos leva a concluir que esse condicionamento deve ser exercitado à medida que se desenvolve a linguagem. Observamos que MB também não consegue pensar sem essa interferência da literalidade. “A casa tá um formo” é uma hipérbole, expressão metafórica também comum em dias quentes, nos quais expressões como “dá pra fritar um ovo no asfalto” ou “eu vou cozinhar aqui dentro”. Nesse sentido, embora para MB fique claro que a imagem não faz sentido, não pode ser real, ela não consegue fazer correspondência para um sentido metafórico, ao evocar a expressão “incendiando”. Nesta atividade, mais uma vez utilizamos a multimodalidade textual, no intuito de oferecer uma outra maneira do sujeito compreender e lidar com conceitos mais abstratos. Lakoff e Johnson (1990) chamam a nossa atenção para o fato de que há verdadeiros sistemas metafóricos, e que nós podemos através deles compreender de que maneira nós concebemos a realidade.

Finalizamos esta parte afirmando que essa habilidade de compreensão não é algo que possa ser ensinado por meio de um número determinado de tarefas de intervenção, mas precisa ser desenvolvida ao longo do desenvolvimento do sujeito, respeitando o nível de complexidade possível para cada etapa do seu desenvolvimento. Melhor dizendo, é necessário que atividades de reflexão sobre a linguagem, os conceitos e as possibilidades de significado de uma palavra ou expressão possam ser desenvolvidas ao longo do que aqui denominaremos **de história da linguagem de cada criança**, de formas diferenciadas, sempre tendo em perspectiva a próximo etapa a ser alcançada, desde a aquisição da linguagem, ao se cantar músicas ou brincar de forma que se estimule o simbólico como outra possível compreensão do real; atividades que possam

ir para além do real, e criando zonas de desenvolvimento proximal, desenvolvendo a criatividade e o pensamento por meio de proposições provocativas que leve a criança a pensar e questionar aquilo que recebe do outro, seja verbal ou não verbal.

Quadro 12 – Transcrição da reaplicação questionário 1 do participante AA

Frases	Pesquisadora	AA
1. Este livro é um tesouro .	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: O que você entende dessa frase? A relê as alternativas e responde. Você já tinha ouvido uma frase assim?	Letra A. O livro tem informações sobre um tesouro. Sim.
2. Meu trabalho é uma prisão.	AA lê as frases em voz alta, em seguida responde.	Meu trabalho é ruim.
3. Aquele ônibus é uma tartaruga .	Você já andou num ônibus assim?	Claro. Ela vai bem devagar.
4. Minha vizinha é uma cobra .	O que você entende dessa frase? Já ouviu alguém	Já ouvi. Minha vizinha é uma pessoa má.
5. Meu pai me deu uma mãozinha .	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: O que você entende dessa frase?	Ele me ajudou em algum trabalho.
6. Minha tia rodou a baiana .	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: O que você entende dessa frase?	Eu já ouvi muito. Quer dizer que ela ficou agitada.
7. Meu irmão vive no mundo da lua .	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: O que você entende dessa frase? Ótimo!	Distraído...sonhador.
8. Eu cheguei em casa com uma fome de leão .	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: O que você entende dessa frase?	Com muita fome.
9. Este seu amigo é um palhaço .	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: O que você entende dessa frase? Sim...	Já ouvi e já falei. Tem pessoas que gostam de fazer graça, né?
10. Aquele homem tem coração de Pedra .	Lê a frase e as alternativas. Pergunta: O que você entende dessa frase?	Quer dizer um coração duro
11. Este professor é um sonífero .	Você conhece esta palavra? Sonífero?	Ah...conheço. Dá sono. Letra A. O professor é um sonífero pra dormir quando a aula tá...tá chata.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 13 – Transcrição da reaplicação do questionário 2 do sujeito ML

Ditado popular	Pesquisadora	Sujeito ML
1. Eu não disse que iria conseguir pintar esta tela?	A água é uma coisa fluida; mole... mas se ela pingar dia e noite sobre uma pedra, pode ser uma gotinha, mas ao longo dos	

<u>Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.</u>	anos ela vai acabar fazendo um buraco naquela pedra. Digamos que um rapaz quisesse namorar com você e você não aceitasse, mas ele insiste, insiste ...ele foi tão persistente que acabou conseguindo. Aí alguém fala pra ele: É... “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. De tanto insistir, ele acabou conseguindo, mesmo que tenha levado tempo. Você entende? Tem haver com ser persistente, sabe? Tem a ver com não desistir de uma coisa que você quer conseguir. Consegue me dar um exemplo?	(Diz insegura): Sim... ML não acrescenta nenhum comentário. E diz: entendi mais ou menos. Não sei.
2. Nosso time perdeu mesmo, agora não adianta chorar o leite derramado.	Você já ouviu alguém falando assim? O que você entende hoje nesta frase? Quando um leite, uma água ou qualquer líquido é derramado no chão, é possível apanhar? Colocá-lo de volta pra dentro do copo outra vez? Então deixa eu te dar uma pista: (ML não acrescenta comentários) Quando um leite, uma água ou qualquer líquido é derramado no chão, é possível apanhar? Colocá-lo de volta pra dentro do copo outra vez? Não é possível, não é? Então quando alguém diz: Não adianta chorar o leite derramado, o que elas querem dizer com isso? Olha outra frase: L. eu não tive cuidado com meu celular novo, ele caiu e quebrou... agora não adiante chorar o leite derramando. Tá sem jeito.	Fica em silêncio com expressão de que não sabe o que dizer. Não. Limpar, né? Sim.
3. <u>Depois de pensar muito, finalmente apareceu uma luz no fim do túnel! Achei a solução para resolver meu problema.</u>	Que será que significa quando alguém diz isso? O túnel é um lugar claro ou um lugar escuro? Você já entrou num túnel, dentro de uma carro com alguém, passeando? Dá um pouco de medo?	Uma luz no fim do túnel...uma luz no fim do túnel... uma luz que não se apaga. Um lugar escuro. Não.

	É que este túneis em que a gente anda nas cidades não são tão longos, né? Mas tem túneis, como os de metrô, que vão todos por baixo da terra. Algumas pessoas têm medo. Tem também pessoas que entram em cavernas... entram em lugares escuros e ficam aliviadas de verem uma luzinha, não é? Significa que acharam a saída daquele lugar. Então, L. quando você está passando alguma dificuldade, uma situação bem difícil e alguém chega pra você e diz: L, não se preocupe, que eu já achei uma solução; apareceu uma luz no fim do túnel! Ela quis dizer o quê?	Sim. Que eu já passei na luz do túnel.
4. Terminei aquele exercício enorme e senti que tirei um peso das costas.	P - Você acha que tinha uma coisa pesada aqui enquanto eu fazia a tarefa? (A P. gesticula apontando seus próprios ombros) P - Significa, L, que a tarefa estava pesando aqui, tipo isso? (Neste momento a pesquisadora põe um caderno no ombro. P - Quando a gente tira uma bolsa das costas, ou algo pesado que a gente vinha carregando, a gente sente o quê? Então quando eu digo que terminei minha tarefa e tirei um peso das costas, significa que eu fiquei...? Isso. Muito bom!	Sim. Não. Um alívio. Aliviada.
5. Aquele político roubou o dinheiro do povo, e na hora da inauguração da escola, fingiu ficar emocionado, mas chorou lágrimas de crocodilo.	ML lê a frase “Aquele político chorou lágrimas de crocodilo” P – Você já ouviu esta frase ? P - Mas você já ouviu falar que um crocodilo chorou? Quando a gente ouve que “aquele político chorou lágrimas de crocodilo” quer dizer que são lágrimas que ninguém vê, ou que são falsas. Olha, L. se tem uma menina na escola que não gosta de você, e mal fala com você. Aí você perde seu caderno e fica muito triste. A menina vem e chora por isso; você pensa aí: Ué...?! Essa menina nem gosta de mim; isso aí são lágrimas de crocodilo. Às vezes acontece de uma pessoa que a gente gosta muito, sofrer e a gente chora junto, não é? Mas quando as lágrimas são falsas, a gente diz que são lágrimas de crocodilo. Esse choro não é de verdade,	Eu nunca vi essa. Não. Ah...eu não sabia dessa.

	porque essa menina nem gosta de mim, entende?	
6. Não quero perder aquele filme, vou ver ainda que chova canivete.	O que queremos dizer com isso? P. (modifica um pouco a frase) Não perco isso por nada; eu vou ainda que chova canivete. Você sabe o que é canivete? (ML fica em silêncio) a P. continua. O canivete, ML, é como uma faquinha; tem uns que apontam lápis, assim ó. (a pesquisadora finge apontar um lápis, usando o próprio dedo e uma lápis) P. Tem esses de apontar lápis, mas tem uns mais afiados. É impossível chover canivete, não é? Então quando alguém diz eu vou ainda que chova canivete, ela quer dizer que mesmo que algo muito difícil, impossível mesmo de ocorrer, ela vai assim mesmo.	Vou ver mais vezes, né? Ah...sim Exagerando, né? Quer dizer que impossível, né?
7. Já são 4h! Nossa, <u>como o tempo voa!</u>	Você não acha, L.? O tempo está voando... já está tarde. Você entendeu por que eu falei que o tempo voa? O que entendeu? L. Você já viajou de avião? Como se chega mais rápido, de carro ou de avião? Então ... quando dizemos que o tempo voa, é pra dizer que o tempo passa rápido.	Fica escuro logo. Mais ou menos. Que vai ficar tarde, né? Já sim. De avião, claro! Sim.
8. Não podemos perder tempo, porque tempo é dinheiro. Vamos rápido terminar essa arrumação.	Tempo é dinheiro eu ouço muito e você? Você também acha que tempo é dinheiro? Olha, L. dizemos que tempo é dinheiro, porque o tempo é muito valioso, entende? Por isso se diz que devemos aproveitar bem o tempo.	Eu ouço às vezes. Não. Sim; aproveitar fazendo o que a gente gosta.
9. Ele me contou que não tinha namorada, mas eu vi as fotos no Face. Não adianta mentir, <u>que mentira tem perna curta.</u>	Nossa, já pensou: Ele falou pra garota que não tem namorada, mas no <i>Faceboock</i> ela pôde ver que ele tem sim. A mentira não vai muito longe, porque tem perna curta. O quê? Um menino mentir dizendo que não tem namorada e ser descoberto? Por que dizem que mentira tem perna curta? Sim, mas principalmente porque a mentira é logo descoberta.	Eu já vi isso acontecer direitinho. Sim. Porque uma hora você cansa de ouvir mentiras, não é? Sim.

10.Meu tio estava desempregado e finalmente arranhou um trabalho. Não é nada muito bom, é apenas <u>um quebra galho</u>.	Você que ele arranhou um bom emprego? Mas quando ele diz que é só um quebra galho, ele não parece tão feliz com o emprego. Quebra galho se diz quando algo é temporário, que não resolve o problema ainda. Isso mesmo!	Trabalho é trabalho, né? Ele não está feliz, mas é o que tem. Sim. Vai arranjar um emprego melhor.
11.Eu iria viajar, mas <u>deu galho</u>	Quando é que a gente fala assim: deu galho? Você já ouviu esta expressão? Deu galho, é quando algo dá errado. Como um impedimento, sabe? Quando tem um galho na estrada, geralmente impede a passagem, a não ser que seja um galhinho muito pequeno.	Não entendi. Acho que não.

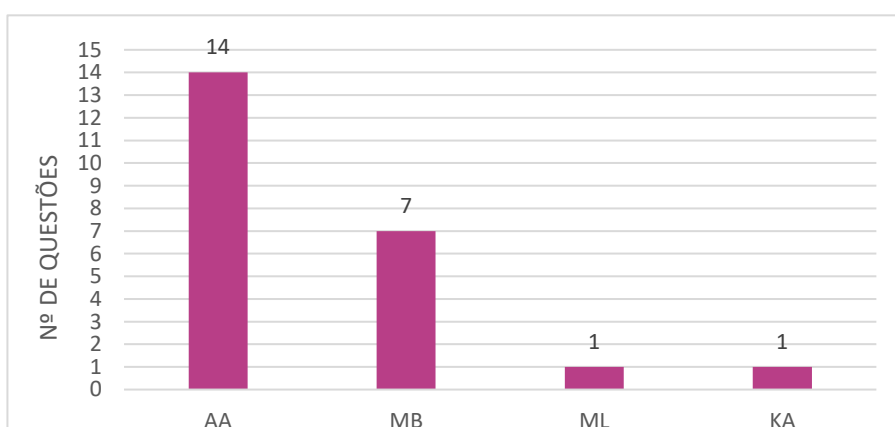
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na reaplicação não foi possível observar mudanças qualitativas durante as reaplicações do questionário, uma vez que não houve uma compreensão voluntária, ainda que também nesta atividade a pesquisadora tenha investido na estimulação do pensamento por meio de outras pistas e exemplos, ou ainda criando contextos linguísticos, como se pudesse conduzir o participante até uma ZDP. Entretanto, há de se concluir que este não é o único caminho para que pessoas com T21 alcancem este nível de compreensão de enunciados. Os estímulos à abstração, bem como a habilidade de relacionar ideias explícitas ou implícitas em um texto é algo que precisa ser estimulado tão logo se perceba que a criança está apta para essa aquisição, ou seja, numa ZDP. Neste mesmo sentido, é preciso conhecer o processo de periodização infantil, para intervir na crise, não permitindo que a criança permaneça no estágio do qual deve sair. Isso porque, segundo Vigotski (1996) trata-se de um período de tensão que envolve ao mesmo tempo um trabalho destrutivo do psiquismo, para possibilitar o surgimento do novo. No caso de crianças típicas, elas fazem perguntas, têm um pouco mais de autonomia, ou acervo lexical que já lhes permita questionar ou duvidar do que ouvem. Entretanto, observamos na maioria de nossos participantes uma certa passividade quanto ao que ouviam ou liam, como se não fosse possível ou não soubessem questionar expressões, embora saibamos que questionam outros acontecimentos na sua vida cotidiana, como por que não vão comer uma coisa em vez de outra, ou por que não vão mais sair para determinado lugar. A contradição, bem como os desafios são a força motriz do desenvolvimento.

É preciso desestabilizar a criança fazendo-lhe perguntas que a levarão a pensar. Leontiev (2001^a) explica ainda, que a entrada na idade pré-escolar é marcada pela expansão da quantidade de objetos humanos, cujos domínio desafia a criança como um problema; neste mesmo sentido, entendemos que o mesmo ocorre com a linguagem. Ainda conforme Leontiev (2001a, p. 120-121) “Durante esse desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta integrar uma relação ativa com as coisas, diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo adulto mais amplo, isto é, ela esforça-se para agir como um adulto”. Cremos ser este um bom momento para o estímulo à níveis mais reflexivos sobre o que ele ouve e sobre o que fala.

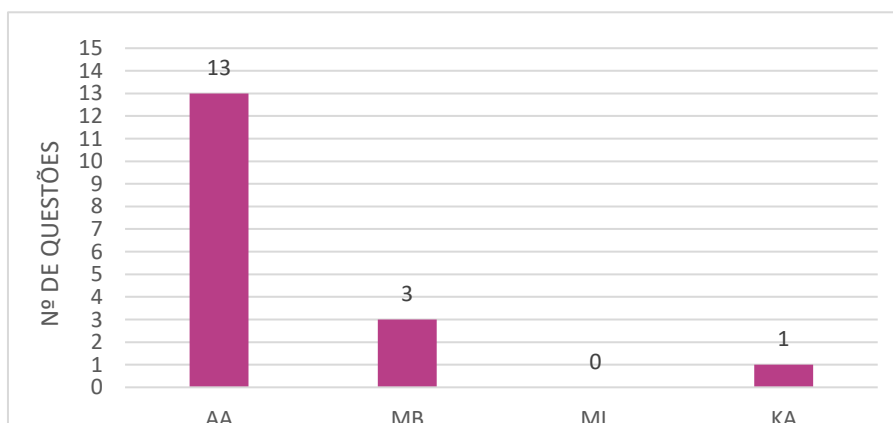
6.3 Análise dos gráficos

Gráfico 1 – Desempenho dos participantes com T21 - Compreensão de 1 palavra em sentido metafórico. Com alternativas



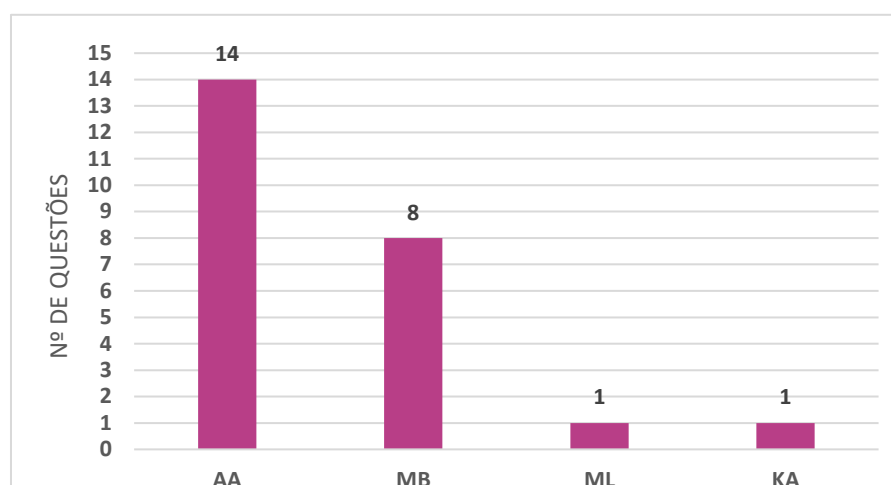
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 2 – Desempenho dos participantes com T21 - Compreensão de enunciado metafórico em ditados populares



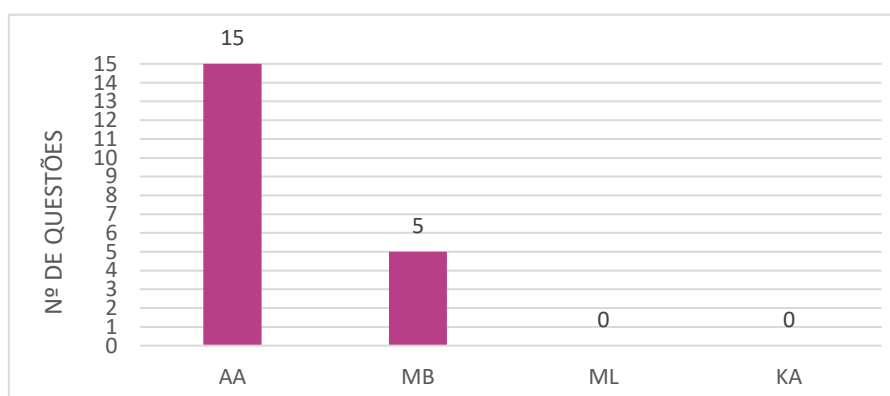
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 3 – Reaplicação do questionário 01 - compreensão de palavras em sentido metafórico com ampliação do contexto enunciativo



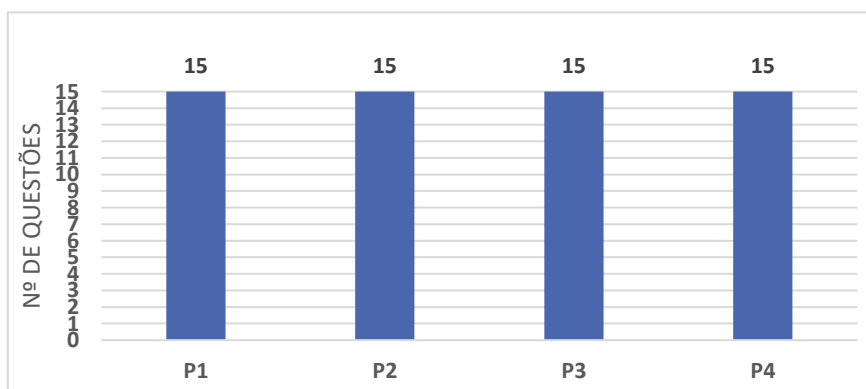
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 4 – Reaplicação do questionário 02 - para os participantes com T21 com aplicação do contexto enunciativo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 5 – Desempenho dos participantes neurotípicos compreensão de enunciados metafóricos em ditados populares



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A cuidadosa análise dos gráficos possibilita a constatação de uma disparidade de resultados bem relevante entre os sujeitos participantes, embora estes tenham sido escolhidos eliminando a maior parte das variáveis significativas entre eles no momento da pesquisa. A exemplo, citamos a fluência em leitura e bom desenvolvimento de sua oralidade. Todos os sujeitos pertencem à classe média. Sendo assim, que aspecto central pode ser associado à diferenciação de seus resultados? Evidentemente que ao traçarmos um certo perfil dos participantes da pesquisa, tínhamos em mente uma expectativa menos diversa possível. A única variável mais marcante teria sido a idade, mas isso não explica a discrepância entre os sujeitos MB e ML. No intuito de elencar hipóteses, recorreremos mais uma vez à conceituação a partir da psicologia de Vigotski. Para este autor, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo entra em contato com instrumentos linguísticos (conceitos) que precisam ser internalizados, e a aquisição de cada um permitirá ao indivíduo a próxima aquisição. Esse processo possibilita a reorganização de seu comportamento, mas sobretudo de seu pensamento.

No questionário 2, cujos dados estão no segundo gráfico, com respostas livres ou abertas, não pudemos observar nos sujeitos ML e K, nem mesmo uma aproximação semântica entre suas respostas e os ditados populares. É possível inferir que ao eliminarmos a questão da contextualização, dada pela pesquisadora, restou-nos destacar o conhecimento prévio dos sujeitos. No caso específico da compreensão de metáfora, o conceito por si só, já leva o interlocutor a entender o enunciado como metafórico, ainda que não compreenda seu significado. O conhecimento do contexto ou da intencionalidade do emissor conduziria a um sentido. No caso das frases mencionadas nos questionários, praticamente todos os participantes da pesquisa afirmaram tê-las ouvido, o que nos pareceu de fato. Nossa hipótese mais provável é que não haja, ainda, em todos os sujeitos participantes um nível de aprimoramento linguístico que possa contribuir para que diferenciem significado e sentido. Desse modo, embora saibam que a tartaruga é um animal lento e que o ônibus é um meio de transporte estes dois conceitos não foram relacionados pelos jovens para criar uma nova unidade conceitual. Essa percepção de similaridade não tem a ver com o conceito científico de nenhum destes dois domínios. Para Paivio (1979), a compreensão da metáfora é basicamente um problema cognitivo que gira em torno da seguinte questão trazida por esse autor: Como uma nova entidade conceptual emerge de partes aparentemente incompatíveis? É uma questão central em relação à produção, assim como à compreensão de metáfora, para o criador da metáfora primeiramente deve aparecer o significado de uma relação metafórica, antes de ela ser enunciada. O problema assim formulado se vincula aos conceitos de similaridade, relação e integração, assim como à ideia de novidade.

Embora este autor pareça resumir a questão da similaridade como uma questão mais relevante, ele mesmo explica que os processos envolvidos na compreensão de metáfora resultam da associação verbal e de imagens. Melhor dizendo, o indivíduo precisa formular a imagem de um ônibus lento, ao ouvir ou ler “Este ônibus é uma tartaruga”. Desse modo, concluímos, que essa relação sujeito-significado-objeto, conforme Oliveira, “é constante, intensa e complexa. Não se pode aceitar a existência de conceitos e redes conceptuais acabados: eles estariam sempre sujeitos a transformações de interação social.”. Podemos considerar que ML e KA não atingiram o nível requerido em processos mentais superiores para a análise solicitada. apresentada na compreensão de metáfora, e que esse desenvolvimento incompleto dessas funções possa ser estruturado a partir de interações sociais mais amplas e ricas, e não ensinados em uma atividade de intervenção isolada do seu cotidiano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Decifra-me, mas não conclua...
Eu posso te surpreender”.
(Clarice Lispector)

Durante todo o processo de pesquisa, viemos delineando, de certa forma, nossas conclusões, pois cada dado encontrado durante o processo de coleta já nos levava a fazer inferências e proposições, visto que nos propomos a compreendê-los dentro de um contexto enunciativo-discursivo, em detrimento de sua análise isolada como um *corpus* estático ao final da pesquisa. Obviamente que tais inferências (não)seriam posteriormente confirmadas, quando analisadas à luz do referencial que escolhemos para nortear a pesquisa como um todo. Entretanto faz-se necessário refletir que em um trabalho de pesquisa qualitativa a incompletude ou mesmo as dúvidas também estarão permeando partes do trabalho e/ou mesmo ao final dele. Isso porque estamos lidando com um cérebro em desenvolvimento e que continuará se modificando a vida inteira, o que nos leva a considerar nossos dados, sob este aspecto, provisórios. A propósito, para Vigotski a linguagem tem uma função mediadora e constitutiva/transformadora dos processos cognitivos superiores, e portanto, do próprio pensamento e linguagem. Sendo assim o simples fato destes jovens terem participado da pesquisa, os levará a evoluções posteriores a ela. Acreditamos que em se tratando de aprendizagem e linguagem não é possível dizer que estamos prontos, acabados.

Isso dito, dos dados aqui achados, poder-se-ia dizer que são indiciários, pela natureza do estudo que não se baseava na objetividade científica, mas considerou aspectos relacionados à subjetividade dos sujeitos participantes e de sua linguagem. Logo, **na amostra obtida** foi possível concluir que Jovens com T21, entre 18 e 30 anos compreenderam apenas parcialmente enunciados metafóricos. Ou seja, apenas um tipo de enunciado: aquele que é recorrente em seu universo linguístico /cultural, e ainda, mesmo que utilizem tais expressões dentro de um contexto significativo, este contexto precisa ser familiar. Isso significa que não compreendem enunciados fora de um contexto pré estabelecido ou subjacente. Logo, sua compreensão dos enunciados metafóricos não é abrangente segundo conceito de metáfora que concebemos mais assertivo que é Teori da Metáfora Conceitual. A nossa tentativa de criar um contexto factível que facilitasse a compreensão dos enunciados que escolhemos como sendo comuns em sua comunidade de falantes, não trouxe uma contribuição significativa.

A nossa hipótese de que as atividades de intervenção aplicadas, teriam um papel potencializador da compreensão ou produção do enunciado metafórico, ou pensamento

metafórico, não se confirmou, o que pôde ser visto na segunda aplicação dos questionários. Isso porque o pensamento metafórico não é algo a ser trabalhado dentro da relação ensino/aprendizagem, como comumente se compreende outros elementos linguísticos. Em detrimento disso deve-se ir preparando a criança, tão logo esta inicie em seu processo de apropriação de conceitos. Nesse sentido, Vigotsky (2002, p. 140) afirma que “Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas”.

Ao compararmos os resultados dos jovens sem a T21 e os participantes com T21, evidenciou-se que não há similaridades entre eles, como se pode comprovar nos gráficos. Entretanto, não se pode concluir que estes dois grupos tenham diferenciações tão amplas em sua capacidade com esse recurso conceitual. A explicação que nos pareceu bastante elucidativa, é que as crianças neurotípicas, um pouco antes do início de sua adolescência, período em que conforme Vigotski a habilidade de compreensão e interpretação e torna mais favorável, vão identificar incongruências na linguagem do seu interlocutor, ainda que não possam compreendê-las, pois já teriam um acervo de conceitos razoáveis que os levam a questionar o significado das coisas que ouvem de seus interlocutores. É comum que neste período, entre os 5 e 11 anos, costumem fazer perguntas a respeito do significado do que ouvem dos interlocutores, e estariam, ainda conforme Vigotski na ZDP para desenvolvimento da habilidade de interpretação, que se iniciaria no início da adolescência. Entretanto as crianças com T21 precisarão ser instigadas a isso para que consigam passar por este processo um pouco mais tarde, ou o mais próximo possível de seus pares não sindrômicos, pois conforme Lúria, a semelhança do que afirma a respeito da aquisição da escrita que passa por fases graduais tanto no âmbito ontogenético, como na filogênese, externa e internamente, também o pensamento e a linguagem como um todo passa por fases até que quem possam ampliar suas funções psicológicas, como memória, raciocínio lógico-linguístico, percepção, atenção, concentração e planejamento, para enfim consolidar uma habilidade nova que a atividade de interpretação.

Habilidade essa, que mudará significativamente a atividade cognitiva dos indivíduos com T21 gerando desenvolvimento. Um ponto que desejamos destacar, é que as dificuldades quanto à compreensão de enunciados metafóricos, tem outras causas possíveis que não sejam necessariamente do indivíduo com T21. Ocorre por questões absolutamente alheias a sua capacidade ou limitação; mas que começam no seu nascimento. Nos primeiros meses de vida as famílias dos bebês com T21 costumam direcionar boa parte da atenção aos problemas de saúde que por ventura os bebês tenham, ou em suas capacidades funcionais. E aqui lembramos

que segundo dados da secretaria de saúde do Paraná e o Manual MSD*, bem como dados do Boletim da Sociedade Pediátrica de São Paulo crianças com T21 estarão mais propensas a cardiopatias, malformações do trato gastrointestinal, problemas de visão e audição, além de chances maiores de desenvolverem diabetes e alterações da tireoide, certas alterações dermatológicas como a língua fissurada. Obviamente que nem todas as crianças vão apresentar esses quadros de forma mais grave, entretanto, é recorrente que as famílias se mobilizem na investigação da presença ou não dessas comorbidades para que possa trata-las. Tal situação ocasiona que o atraso na aquisição da linguagem se torne ainda mais acentuado do que já o seria devido às outras características da síndrome. Sendo assim, além das terapias que buscam minimizar questões relacionadas à hipotomia muscular, por exemplo, inclusive da língua, à questão da linguagem fica relegada a segundo plano, mesmo que haja investimentos no desenvolvimento da fala do ponto de vista fono-articulatório. Desse modo, o desenvolvimento mais global da criança, que servirá de suporte para aprendizagens mais complexas, acaba não ocorrendo ou ocorrendo de forma precária. Isso explicaria jovens com boa desenvoltura na fala, no andar, no comportamento, mas com um déficit no nível mais superior do pensamento e linguagem, como foi constatado em nossa pesquisa.

Logo, não sendo possível dar respostas definitivas às perguntas que nos levaram a fazer esta pesquisa, e que nos trouxeram até aqui, impulsionou novas indagações, como: O que podemos esperar a respeito da compreensão de enunciado metafórico por crianças com T21, se forem instigadas a pensar sobre sua linguagem, o que cantam, o que ouvem; se lhes fizermos perguntas que os leve a pensar no que disseram ou ouviram?

Desse modo, começando de onde outros pararam quanto à pesquisa sobre a linguagem de pessoas com T21; de construtos que atravessaram gerações e se renovam continuamente a partir de cada novo ponto sob o qual é visto, é que a humanidade, filogeneticamente, saiu de paradigmas excludentes para consolidar a inclusão escolar e social em que a compreensão do mundo, pela via do enunciado metafórico também seja um direito de todos; aqui reafirmamos Tchekhov ao dizer que “Se um homem não entende as brincadeiras, adeus!”. Ressaltamos que cada novo passo dado pela pesquisa científica possibilite melhores condições de intervenção pedagógica e terapêutica para estes indivíduos.

Assim, as atividades desenvolvidas durante esta pesquisa procuraram gerar dados que respondessem à pergunta elaborada no início do trabalho e verificar às hipóteses elencadas. Contudo, estamos diante de um processo evolutivo de aprendizagem de seres humanos, podemos também nos deparar com incertezas e incompletudes, uma vez que o cérebro humano se modifica a vida inteira. Não seria temerário assumir que os resultados aqui obtidos por meio

desta pesquisa seriam dados preliminares, mas que no percurso do processo dialético que nossos participantes vivenciaram melhoraram sua linguagem como um todo. O que também é referendado por Bakhtin (1995, p. 123) quando afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizadas através das enunciações”. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. Portanto, a respeito da amostra obtida pela pesquisa realizada no período entre 2021 e 2022, cuja pergunta norteadora foi: Como ocorre a compreensão e produção de enunciado metafórico por pessoas com T21? Considerando o método em que se deu esta pesquisa, é possível confirmar a nossa hipótese de que a enunciação ou a atividade discursiva é um lugar privilegiado para a observação, análise e desenvolvimento da linguagem e que a intervenção/mediação propiciem uma modificação no aparato cognitivo e linguísticos dos participantes, ainda que essa mudança não signifique um processo concluso dentro do espaço tempo em que se deu as atividades de pesquisa e que pessoas com T21 poderão desenvolver a habilidade de compreender enunciados metafóricos desde que o processo de pensamento conceitual com base em metáfora seja antecipado, e que relegar ao segundo plano este aspecto pode gerar a não aquisição dessa aprendizagem.

Alguns elementos nos chamaram a atenção: AA demonstrou ter uma memória mais acessível que seus pares, que afirmaram já ter ouvido os enunciados do questionário. O que é potencialmente verdadeiro, uma vez que os enunciados pertencem ao repertório linguístico regional. Ainda com relação a memória, sabemos que a memória de curto prazo, ou memória operacional, como o nome já indica, tem como característica a perda rápida do conceito adquirido ou quaisquer outras informações. Neste sentido, apenas a exposição repetitiva de determinadas expressões e conceitos poderiam consolidar sua compreensão pela criança, ou seja, a memória de longa duração não é apenas uma superposição de conceitos repetidos, mas sim a sua compreensão e apreensão. Conforme Vigotski:

O homem criou novos procedimentos, com a ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a seus fins, controlar o curso da memorização, torna-la cada vez mais volitiva, transformá-la no reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana (Vygotsky, 1998, p. 43).

Desse modo, a memória verbalmente mediada e apreendida socialmente no início do desenvolvimento, influi fortemente na relação entre pensamento e concreticidade e que a criança tende a não conseguir descontextualizar seu pensamento de um conceito literal com seus atributos para ressignificar a expressão enunciada. O que nos parece claro pelos resultados

de AA é que além de ela ter tido acesso a esta memorização mediada, que ao repetir a informação contextualiza e direciona a formação do conceito, ela ainda vivenciou episódios de repetição, o que não apenas ampliou sua capacidade de seu armazenamento, como foi um elemento decisivo pra formação do pensamento conceitual e para todas as construções mentais. Ao falarmos em repetição, estamos nos referindo ao fato de AA trabalhar num ambiente de muita movimentação e uso da linguagem: recepção de um cursinho pré-vestibular e posteriormente em uma biblioteca; nos parece obvio que ela tenha tido necessidade de se comunicar com mais frequência e isso gerou um maior desenvolvimento de sua linguagem. Ao trazermos à evidência, mais uma vez os dados do participante AA, objetivamos ressaltar que memorizar, tão somente, não implica numa compreensão real, mas em uma pseudo compreensão, sem a ruptura semântica dos significados ou entre os domínios fonte e domínio alvo. Ao final de nossa pesquisa, propomos a reformulação das práticas pedagógicas e terapêuticas para que indivíduos com T21 possam experimentar uma modificação real e significativa de sua linguagem. Nesse ponto, é importante questionarmos a quantidade e qualidade de informações que chegam às pessoas com trissomia do 21 pelo fato de as pessoas acreditarem que em função da deficiência intelectual elas não tenham condições de compreender as informações dadas.

Recuperando Vigotski (1977, p. 143) o problema em si não é a deficiência intelectual, mas suas consequências sociais, o desenvolvimento social incompleto pelo pouco contato com a coletividade e mais ainda nas palavras do autor, pela “negligência pedagógica”. Ainda segundo o autor bielo-russo, não devemos nos deter na insuficiência, na carência, mas na reação que nasce na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento, entretanto para isso teremos que ter programas de educação que lhes apresentem desafios, como por exemplo uma linguagem elaborada que os faça refletir sobre aquilo que não é dado diretamente, como por exemplo, a razão de nosso estudo a compreensão metafórica.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada**. Cotia: Ateliê, 2010.

ALMEIDA, E.C. **Categorização e Corporificação em Dicionários escolares : Um análise do paradigma definicional** , Dissertação de Mestrado 2019. Fortaleza-CE. Acessado em 2023.

ALMEIDA, M. L. L.; PINHEIRO, D. O. R.; LEMOS DE SOUZA, J.; NASCIMENTO, M. J. R.; BERNARDO, S. P. **“Breve introdução à Linguística Cognitiva”**. In: ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de; PINHEIRO, Diogo Oliveira Ramires; FERREIRA, Rosângela Gomes; LEMOS DE SOUZA, Janderson; GONÇALVES, Carlos Alexandre. (orgs.). *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2010, v. 1, p. 15-50. (Citado como ALMEIDA *et al.*, 2010)

AMADO, J. **Tieta do agreste**. 2009.

ANDRADE, C. D. **Poesia completa e prosa**. 1973.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____ **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra.

_____ **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.

BARNES-Holmes, D. (2000). **Behavioral pragmatism: no place for reality and truth**. *The Behavior Analyst*, 23(2), 191-202

BARROCO, S.M.S **A educação do novo homem soviético e a psicologia de L.S.Vigotski : implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**, 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista “ Julio de Mesquita Filho “ , Araraquara,2007.

_____, CHAVES e TULESKI, **Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 24 – n. 1, p. 27-44, Jan./Abr. 2012.

_____ ; CASTRO, F. S. **Psicologia histórico-cultural e a deficiência intelectual: considerações em busca do desenvolvimento humano**. In: GHIRELLO-PIRES, C. S. A. (org.). **Síndrome de Down: perspectivas atuais** (131-151). Vitória da Conquista: Ed. UESB, 2016.

BARTHES, R. (1964) **Retórica da Imagem**. *Comunicações*, 4, 40-51.
<https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>

BERGSON, H. **Matéria e memória** – ensaio entre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL ESCOLA. **Franz Joseph Gall**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/franz-joseph-gall.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022

BURKE, A. **Psicologia anormal: uma perspectiva sul-africana**. Oxford University Press África do Sul, 2009

CÂMARA Jr. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMERON, D. **Researching language: issues of power and method**. London and New York: Routledge, 1997.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015

CARVALHO, L. D. Lágrimas de crocodilo. **Vírus da Arte & CIA**, 2022. Disponível em: <https://virusdaarte.net/lagrimas-de-crocodilo/>. Acesso em: 03 nov. 2023

BARROCO S.M.S. e CASTRO,F.S. **Psicologia histórico-cultural e a deficiência intelectual: considerações em busca do desenvolvimento humano**. In Síndrome de Down : Perspectivas Atuais (p.131- 151) - Edições UESB, Vitória da Conquista, 2016.

CAVALCANTE, S.; SOUZA, A. L. Linguagem e cognição sob a perspectiva da Linguística Cognitiva. In: HERMONT, A. B.; SANTO, R. S. do E.; CAVALCANTE, S. S. M. S. (org.). **Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2010.

COUDRY, M. I. **Diário de Narciso: afasia e discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M.I.H “ **Linguagem e afasia uma abordagem discursiva da Neurolinguística** ” . Cadernos de Estudos Linguísticos 42, jan/jun. 2002

COUDRY, M.I.H. e FREIRE , F.M.P **O trabalho do cérebro e da linguagem : a vida e a sala de aula**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp. (Coleção Linguagem e letramento em Foco), 2005.

CROFT, W.; CRUSE, D.A. **Conitive Linguístic**. Cambridge: Cambridge University, 2004.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAMAZIO, A. **O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão**. 2000. Tese (Doutorado) - UFSC, Florianópolis, 2000.

DEIGNAN, A. **Metaphor and corpus linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1995

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores**. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. CEDES*, v. 24, n. 62, abr. 2004. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011

FERRARI, L.; PINHEIRO, D. **Linguística funcional, linguística cognitiva e gramática de construções**: mapeando o campo das abordagens cognitivo. 2020

FILLMORE, C. Frame Semantics. In: **Linguistic Society of Korea** (ed). *Linguistic in morning calm* Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p.111-137

FILLMORE, **Semântica de frames**. In.: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº 25, jul-dez, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila books.google.com

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem**: abordagem neuropsicopedagógica. 5. ed. Lisboa: Âncora, 2014.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Almanaque**, São Paulo, n.5, p.9-27, 1987.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.

FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva** “ Almanaque 5. São Paulo: Brasiliense (1992 [1977])

FRANCHI, “ **Reflexões sobre hipótese de modularidade da mente**” *Abralin* nº 8 ,1986.

GHIRELLO-PIRES, C.S.A **A atenção dos bebês frente à fala e ao canto materno**.1997. 44 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GHIRELLO-PIRES C.S.A; MORESCHI, S. Especificidades no acompanhamento inicial de crianças com Síndrome de Down : uma abordagem histórico cultural. *In: GHIRELLO-PIRES, C. S. A. (org.). **Síndrome de Down: perspectivas atuais**. Vitória da Conquista: Ed. UESB, 2016.*

GIBBS, Jr, R.W **Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation**. Mem Cognit. 1980.

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

GIBBS, R. e Nascimento . “ **Como falamos quando falamos de amor: conceitos metafóricos e compreensão da poesia amorosa.** ” . Em *Abordagens empíricas à literatura e à estética* Editado por: Kreuz , R. e MacNealy , M. 221 – 240 . Norwood, NJ : Ablex. .1996

GIBBS Jr., R. W. **Embodiment and cognitive science**. New York: Cambridge University Press, 2006a.

GIBBS Jr., R. W. Embodied simulation in metaphor interpretation. **Mind & Language**, v. 21, p. 434–458, 2006b.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In: **Mitos, emblemase sinais: morfologia e história**. Tradução: Frederico Carotti, 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.*

GOATLY A. **The Language of Metaphors**. London and New York: Routledge. 1997

GOMES, C. F.; TORRES, K. de C. Aleitamento Materno em Crianças com Síndrome de Down. *In: **Síndrome de Down: perspectivas atuais**. Vitória da Conquista: Ed. UESB, 2016 cp.2. p.29-45.*

GRADY, J. E. **Metaphor**. *In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007

HENNEMANN, A. L. **Uma orquestra dentro de seu cérebro**. 2015. Disponível em: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2015/01/uma-orquestra-dentro-de-seu-cerebro.html>. Acesso em: 03 nov. 2023

JAKOBSON, R. “ **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia** “ *In: Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, (1954 [1999^a0]).

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

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KÖVECSES, Z. **Language, Mind and Culture**. Oxford. Oxford University Press, 2006

KÖVECSES, Z. **Níveis de Metáfora** , *Jornal Linguística Cognitiva* 2017

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. 2 ed. Nova York: Oxford University Press, 2010

KRUSZIELSKI, L. **Teoria do sistema funcional**. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301895/mod_resource/content/1/Teoria_do_Sistema_Funcional_texto_LEANDRO%5B1%5D.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

LACERDA N.P. **Cardiopatia Congênita e Síndrome de Down: investigação do perfil de apresentação clínica na fase pré-operatória de cirurgia cardiovascular**. Monografia de Especialização Em Cardiologia Pediátrica , UFMG – Belo Horizonte , 2014

Things: What Categories Reveal about the Mind, Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. Conceptual metaphor: the contemporary theory of metaphor. *In: GEERAERTS, D. Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlim: 2006. p. 185-238.

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

LAKOFF, G & JOHNSON, M. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought** . New York, Basic Books, 1999

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LANGACKER, R. **A linguagem e sua estrutura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **El desarrollo del psiquismo**. Madrid:Akal, 1983.

LEONTIEV, , A.N. **El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar**. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (9ª ed.). São Paulo: Ícone.2001

LÚRIA, A.R **Higher Cortical Functions in Man**. Nova Iorque: Basic Books,1980.

LÚRIA, A.R **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp,1981.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Tradução: Diana Myriam Lichstenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 251p.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

LÚRIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** São Paulo: Ícone, 1988.

LÚRIA, **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre:Artes Médicas,1990

Luria, A. R. (1994). **The problem of the cultural behavior of the child**. In **The Vygotsky reader** (T. Prout, trans., pp. 46-56). Cambridge: Blackwell Publishers. (Trabalho original publicado em 1928).

LURIA, A. R. **Uma Introdução À Afasiologia De Luria Teoria E Aplicação De Aura Kagan**; Michael M. Saling Pela Artes Médicas (1997) .

LÚRIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 3. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso** Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. da UNICAMP, 1987.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha Síndrome de Down**. Organizadoras Ângela Maria Dias da Silva; Adriana A. Burato Marques Buytendorp. Campo Grande: SEDMS, 2019. Disponível em: cartilhaed-1019-sed.ms.gov.br Acesso em :09 nov. 2023

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. **Revista Integração**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002

MERCADANTE, A. Mil dias de escuridão e a luz no fim do túnel. **DCM**, 3 out. 2021. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/artigo-alozio-mercadante-fim-do-tunel-1/>. Acesso em: 03 nov. 2023

MIRANDA, Maíra Avelar; MENDES, Paulo Henrique Aguiar. **A emergência de metáforas multimodais: análise da metaforização e da compressão no debate político-eleitoral**. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 34, p. 237-256, 2º sem. 2013.

MIRANDA, M.A.; MENDES, P.H.A A emergência de metáforas multimodais: análise da metaforização e da compressão no debate político-eleitoral. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 34, p. 237-256, 2014.

MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 81-95, 2009.

MONTEIRO, R.S. **A Compreensão de metáforas, aprendizagem ou aquisição?** 1998. p. 172. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51613/1/1998_art_rsmplantin.pdf.

MORATO, E. M. **Neurolinguística, cap.4. Introdução à linguística Domínios e fronteiras** (orgs.) Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes – 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORATO, E. M. Neurolinguística. *In: Introdução à linguística domínios e fronteiras* São Paulo: Cortez, 2001. v. 1 cap. 4, p.167-200.

MORATO, E.M. **Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1996.

MOVIMENTO DOWN, Alteração que origina a síndrome de Down não está apenas no cromossomo 21. **Movimento Down**, 24 abr. 2014. Disponível em: <https://www.movimentodown.org.br/2014/04/alteracao-que-origina-sindrome-de-nao-esta- apenas-cromossomo-21/>. Acesso em: 09 nov. 2023

MÜLLER, C. **Metaphor and Gesture Edited by Alan Cienki and Cornelia Müller**. 3 ed. Amsterdam: The Netherlands, 2008.

MÜLLER, C.; CIENKI, A.J. Müller, C. (2009). **Palavras, gestos e além: Formas de metáfora multimodal no uso da linguagem falada**. Em C. Forceville, & E. Urios-Aparisi (Eds.), *Metáfora multimodal* (pp. 297-328). (Aplicações da Linguística Cognitiva [ACL]; No. 11). Mouton de Gruyter.

MURPHY, H.; CORBETT, D. Plasticity during stroke recovery: from synapse to behaviour, **Nature Reviews Neuroscience**, v. 10, n. 12, p. 861–872, 2009.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. 2008. 249f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA, M.B. **Natureza dinâmica dos Conceitos**. In: OLIVEIRA, M.B. e OLIVEIRA, Marta K. (orgs.) *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (1999)

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Scipione. Acesso em: 13 mar. 2024. , 2010

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H.. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021

PAIVIO, “ **Psychological Processes in Comprehension of Metaphor**” . In A. Ortony , ed., *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University.

PASCHOAL, M.S.Z. Em busca da elucidação do processo de compreensão de metáfora. *In: PONTES org.). A Metáfora*. Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1990. p.115-128

PASQUALINI, J.C. A Teoria Histórico-cultural da Periodização do Desenvolvimento Psíquico como Expressão do Método Materialista Dialético. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. (org.). Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do Nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

PETROVSKI, A. **Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia** (pp. 139-169). Moscou: Progreso, 1985

PIMENTEL, S.C. **Conviver Com a Síndrome de Down em escola inclusiva. Mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PINO, A. O manuscrito de 1929 (Editorial). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.71. pp.7-17, jul. 2000.

PRESSOTO, E.H. **A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ação-reflexão-ação do ensino-aprendizagem**. Revista Evento pedagógico acessado em 2024. (2020).

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções: Lev Seminovitch no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUESCHEL, S. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 1995.

QUEIROZ, T. Cortando as asinhas dos nossos filhos. **Paizinho Virgula**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://paizinhovirgula.com/asas/>. Acesso em: 03 nov. 2023

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Porto: Rés, 1983.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Ed. 70, 2000.

ROCHA, D. A cultura do leite derramado e a mudança de comportamento. LinkedIn, 03 ag. 2020. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/cultura-do-leite-derramado-e-mudan%C3%A7a-de-comportamento-danilo-rocha>. Acesso em: 03 nov. 2023

RODRIGUES, R. da S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **ReVEL**, edição especial, n. 2, 2008.

ROHRER, T. Image Schemata in the Brain. *In*: HAMPE, B.; GRADY, J. (eds.). **From perception to meaning: image schemas in cognitive linguistics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 165-196.

SAEED, J. **Semantics**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2003.

SAMPAIO, N. F. S. *et al.* **Estudo do caso em**: discurso incoerente? 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/sumario-g-n.htm-P.2770. Acesso em: 03 nov. 2023

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SCARPA, E. M. A aquisição da Linguagem. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução À linguística Domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SCHWARTZMAN, M.L.C. Aspectos da Linguagem da Criança com síndrome de Down. *In*: José S. (org.). **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memmen/Mackenzie, 2003.

SKINNER, B.F. **Verbal behaviour**. New York: Appleton, 1957.

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do materialismo histórico**. S. São Paulo: Estampa, 1975.

TAGNIN, S. E. **O. Expressões idiomáticas e convencionais**. São Paulo: Ática, 1989.

THELEN, E. Grounded in the world: developmental origins of the embodied mind. **Infancy**, v. 1, p. 3-28, 2000.

THOMAS, J. **Meaning in interaction**: a introduction to pragmatics. NY: Longman, 1995.

TOMASELLO, M. The human adaptation for culture. **Annu. Rev. Anthropol**, v. 28, p. 509-529, 1999a.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Harvard University Press, 1999b.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOURANGEAU, R.; STERNBERG, R. J. **Understanding and appreciating metaphors**. **Cognition**, v.11, p.203-244,1982.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores.** In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

VEREZA, Solange Coelho. **Quem fala por mim?** Identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares.* Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 351-361.

VEREZA, S. C. **Literalmente falando:** sentido literal e metáfora na metalinguagem. Niterói: EDUFF, 2007.

VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras** da UFF – Dossiê: Letras e cognição, Niterói, n. 41, p. 199-212, 2010. Disponível em: [<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo10.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022

VEREZA, S. C. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 2-21, jul. dez. 2013. Disponível em: [http://online.unisc.br/seer/index.php/signofile:///C:/Users/Dell/Downloads/4543-Texto%20do%20Artigo-18931-1-10-20140318%20\(1\).pdf](http://online.unisc.br/seer/index.php/signofile:///C:/Users/Dell/Downloads/4543-Texto%20do%20Artigo-18931-1-10-20140318%20(1).pdf). Acesso em: 09 dez. 2022

VIGOTSKI, L. S. The collected works of L. S. Vygotsky. In: RIEBER, R. W. (ed.). **The history of the development of higher mental functions** New York: Plenum, 1997. v. 4.

VIGOTSKI, L.S., & LURIA, R. (1996). **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** (L. L. de Oliveira, trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1930)

VOIVODIC, Maria A.M.A. **Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down.** 2. ed. Petrópolis: Vozes: 2004

VYGOTSKY, L.S. The collected works of L. S. Vygotsky. **The fundamentals of defectology** (abnormal psychology and learning disabilities). New York: Plenum, 1993. v. 2.

_____. **He socilist alteration of man.** In VAN DER VEER, R; VALSINER, J. *He Vygotsky reader.* Oxford: Basil Blackwell, p.175-184,1994

_____. **História del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.** Obras escogidas III . Madrid: Vísor, 1995

_____. **Théorie des émotions: étude historicopsychologique.** Paris: L'Harmattan,1998 (Trabalho original de 1933).

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.1990

_____. **A construção pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes,2000

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a .

_____. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____ (2008). **Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil** [Esquema de investigação pedológica]. (Delari Junior, A., Trad.). (Trabalho original de 1931). Recuperado de <https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile>.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

WIKIPEDIA. **Korbinian Brodmann**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Korbinian_Brodmann. Acesso em: 26 set. 2022a

WIKIPEDIA. **Paul Broca**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Broca. Acesso em: 20 ago. 2022b

XATARA, Cláudia Maria **O campo minado das expressões idiomáticas**. *Alfa*. Revista de Linguística, v. 42, São Paulo: UNESP.(1998).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (PPGLIN)

Pesquisadora: Simone Neri da Silva

Questionário para coleta de dados do projeto de Pesquisa de tese de Doutorado -
 Turma 2020

Linha de pesquisa II: Aquisição e desenvolvimento da linguagem típica e atípica.

Projeto Temático: Aquisição e desenvolvimento da fala, da escrita e da leitura de sujeitos com Síndrome de Down e de sujeitos com transtorno do Espectro autista.

Orientador(a): Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

Título do Projeto de Pesquisa: **COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE METÁFORA POR JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.**

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade _____ Naturalidade _____ Escolaridade: _____

Gênero: (M) Masculino (F) Feminino (O) Outros

Endereço: _____

Telefone: _____ Profissão: _____

Dados médicos: _____

Escolaridade: _____

a) Apresenta algum problema auditivo? (SIM) (NÃO) Se SIM, qual?

b) Apresenta alguma deficiência Visual? (SIM) (NÃO) Se SIM, qual?

c) Toma algum medicamento controlado? (SIM) (NÃO) se SIM, qual?

d) Fez ou faz algum tipo de acompanhamento fonoaudiológico?

e) Lê e escreve? (SIM) (NÃO)

f) Tem algum tipo de dificuldade de comunicação? (SIM) (NÃO)

g) Está frequentando a escola atualmente? Em que ano? (SIM) (NÃO) _____

APÊNDICE B – Questionário A

Sobre a compreensão de enunciado com uma palavra em sentido metafórico com alternativas.

1. O professor é um **sonífero**.
 - a) O professor é um remédio pra dormir.
 - b) O professor dá sono.
 - c) O professor fala sobre sonífero.

2. Esse livro é **um tesouro**.
 - a) O livro tem informações sobre um tesouro.
 - b) O livro é feito de ouro.
 - c) O livro tem boas informações.

3. Meu trabalho é uma **prisão**.
 - a) No meu trabalho tem grades.
 - b) Meu trabalho é cansativo.
 - c) Eu trabalho em uma prisão.

4. O ônibus que eu peguei é uma **tartaruga**.
 - a) O ônibus está cheio de tartarugas.
 - b) O ônibus é muito lento.
 - c) O ônibus transporta passageiros.

5. Minha vizinha é uma **cobra**.
 - a) Minha vizinha toma veneno.
 - b) Minha vizinha gosta de cobras.
 - c) Minha vizinha é malvada.

6. Meu pai me deu **uma mãozinha**.
 - a) Meu pai me bateu.
 - b) Meu pai me obrigou a trabalhar.
 - c) Meu pai me ajudou.

7. Minha tia **rodou a baiana**.
 - a) Minha tia fez a baiana rodar.
 - b) Minha tia dançou com a baiana.
 - c) Minha tia ficou furiosa.

8. Meu irmão vive no **mundo da Lua**.
 - a) Meu irmão sempre está distraído.
 - b) Meu irmão viajou à Lua.
 - b) Meu irmão mora na Lua.

9. Eu cheguei em casa com uma **fome de leão**.
 - a) Eu cheguei com muita fome.
 - b) Eu como a mesma quantidade que um leão.

- c) Na minha casa tem um leão com fome.
10. Esse seu amigo é um **palhaço**.
- a) Seu amigo está vestido como um palhaço.
- b) Seu amigo é muito engraçado.
- c) Seu amigo trabalha num circo.
11. Aquele homem tem coração **de pedra**!
- a) Aquele homem é doente do coração.
- b) Aquele homem é insensível.
- c) Aquele homem foi atingido por uma pedra.
12. Aquela menina é uma **flor**.
- a) Aquela menina é perfumada.
- b) Aquela menina está num jardim.
- c) Aquela menina é bonita e delicada.
13. João ficou um **gato** com esses óculos.
- a) João ficou bonito.
- b) João ficou feliz.
- c) João tem pelos como um gato.
14. Ele ficou uma **fera** com o resultado da prova.
- a) Ele ficou com muita raiva.
- b) Ele criou garras.
- c) Ele fez uma boa prova.

APÊNDICE C – Questionário B

Sobre compreensão de enunciado metafórico em ditados populares com respostas orais.

Vou ler uma frase e você me explica, com suas palavras, o que você entendeu.

1. **Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.**

2. Agora não adianta **chorar o leite derramado.**

3. Finalmente apareceu **uma luz no fim do túnel.**

4. Quando terminei minha tarefa, **tirei um peso das costas.**

5. Aquele político **chorou lágrimas de crocodilo.**

6. Eu vou ver esse filme, ainda que **chova canivete.**

7. Não adianta dá **murro em ponta de faca.**

8. Nossa! Como **o tempo voa!**

9. Gente, **tempo é dinheiro!**

10. Todo mundo sabe que **mentira tem perna curta.**

11. Esse emprego é só um **quebra galho.**

12. Eu iria viajar, mas **deu galho.**

13. É isso aí, amigo: **Quem não tem cão, caça com gato.**

APÊNDICE D - Apresentação dos questionários em PowerPoint

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (PPGLIN)

Título do Projeto de Pesquisa:
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE METÁFORA POR JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN : UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.

Grupo de Estudo e Pesquisa em Síndrome Down e Linguagem!

Identificação

Pesquisadora : Simone Neri da Silva
Doutoranda de Pós-graduação em Linguística - PPGLin-LAPEN
Orientador(a): Pro.ª Dr.ª Carla Salati Almeida Ghirello -Pires - LAPEN
Linha de pesquisa II: Aquisição e desenvolvimento da linguagem típica e atípica.
Projeto Temático: Aquisição e desenvolvimento da fala, da escrita e da leitura de sujeitos com Síndrome de Down e de sujeitos com transtorno do Espectro autista.
Questionário para coleta de dados do projeto de Pesquisa de tese de Doutorado - Turma 2020

Grupo de Estudo e Pesquisa em Síndrome Down e Linguagem!

Questionário A Sobre a compreensão de palavras no sentido metafórico com alternativas.



1. Este professor é um sonífero.

- a) O professor é um remédio pra dormir.
- b) O professor dá sono .
- c) O professor fala sobre sonífero.
- d) Não sei ou não quero responder.



2. Esse livro é um tesouro.

- a) O livro tem informações sobre um tesouro.
- b) O livro é feito de ouro.
- c) O livro tem boas informações.
- d) Não sei ou não quero responder.



3. Meu trabalho é uma prisão.

- a) No meu trabalho tem grades.
- b) Meu trabalho é cansativo.
- c) Eu trabalho em uma prisão.
- d) Não sei ou não quero responder.



4. O ônibus que eu peguei é uma tartaruga.

- a) O ônibus está cheio de tartarugas.
- b) O ônibus é muito lento.
- c) O ônibus transporta passageiros.
- d) Não sei ou não quero responder.



5. Minha vizinha é uma cobra.

- a) Minha vizinha toma veneno.
- b) Minha vizinha gosta de cobras.
- c) Minha vizinha é malvada.
- d) Não sei ou não quero responder.



6. Meu pai me deu uma mãozinha.

- a) Meu pai me bateu.
- b) Meu pai me obrigou a trabalhar.
- c) Meu pai me ajudou.
- d) Não sei ou não quero responder.



7. Minha tia rodou a baiana.

- a) Minha tia fez a baiana girar em círculos.
- b) Minha tia dançou com a baiana.
- c) Minha tia ficou furiosa.
- d) Não sei ou não quero responder.



8. Meu irmão vive no mundo da lua.

- a) Meu irmão sempre está distraído.
- b) Meu irmão viajou à Lua.
- c) Meu irmão mora na Lua.
- d) Não sei ou não quero responder.



9. Eu cheguei em casa com uma fome de leão.

- a) Eu cheguei com muita fome.
- b) Eu como a mesma quantidade que um leão.
- c) Na minha casa tem um leão com fome.
- d) Não sei ou não quero responder.



10. Esse seu amigo é um palhaço.

- a) Seu amigo está vestido como um palhaço.
- b) Seu amigo é muito engraçado.
- c) Seu amigo trabalha num circo.
- d) Não sei ou não quero responder.



11. Aquele homem tem coração de pedra!

- a) Aquele homem é doente do coração.
- b) Aquele homem é insensível.
- c) Aquele homem foi atingido por uma pedra.
- d) Não sei ou não quero responder.



Questionário B : sobre compreensão de **enunciado metafórico** em ditados populares com **respostas orais**.

Vou ler uma frase e você me explica, com suas palavras , o que você entendeu.



Frase 1

Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.



Frase 2

Você desistiu de ir para a festa, e ficou em casa sozinha, mas agora não adianta chorar o leite derramado.



Frase 3

Eu já estava sem esperanças de resolver este problema, mas finalmente apareceu uma luz no fim do túnel.



Frase 4

Quando terminei minha tarefa, tirei um peso das costas.



Frase 5

Aquele político chorou **lágrimas de crocodilo**.



Frase 6

Eu vou ver aquele filme, ainda que **chova canivete**.



Frase 7

Não adianta **dar murro em ponta de faca**.



Frase 8

Nossa, como **o tempo voa!**



Frase 9

Gente, **tempo é dinheiro!**



Frase 10

Todo mundo sabe que **mentira tem perna curta**.



Frase 11

Esse emprego é só **um quebra galho**.



Frase 12

Eu iria viajar, mas **deu galho**.



Frase 13

Não vejo a hora de **botar a mão na massa**.



Frase 14

Ele **ficou uma fera** com o resultado da prova.

