

# A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo

Viviane Costa de Leon  
Maity Siqueira  
Maria Alice Parente  
Cleonice Bosa

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

## RESUMO

As pesquisas envolvendo a compreensão de aspectos figurados por autistas são unânimes em afirmar que esses indivíduos não compreendem metáforas. O objetivo desse artigo é discutir a hipótese de que a dificuldade dos autistas não reside exatamente na compreensão de sentidos figurados, mas na sua incapacidade de incluir o contexto e/ou a intenção do outro na interpretação de um enunciado com sentido figurado. A fim de desenvolver essa hipótese, parte-se, inicialmente, da delimitação do conceito de metáfora e, em especial, da apresentação de um tipo de metáfora – as primárias – que, em princípio, não requer pistas contextuais para sua compreensão. A seguir, passa-se à delimitação do conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento, já que o autismo pertence a essa categoria nosológica. Por fim, são revisados estudos que fornecem evidências quanto à compreensão de alguns aspectos figurados por indivíduos autistas para apontar novas hipóteses para as falhas na compreensão de metáforas por esses sujeitos.

**Palavras-chave:** Autismo; metáfora; linguagem figurada.

## ABSTRACT

*The specificity of metaphoric comprehension in children with autism*

The research involving figurative language comprehension by those with autism has unanimously affirmed that these individuals do not comprehend metaphor. The objective of this article is to explore the hypothesis that this difficulty does not reside exactly in the comprehension of figurative aspects of language, but in the incapability of the subjects to take the context and/or the speaker's intention into account upon the interpretation of an utterance with figurative meaning. In order to develop this hypothesis, we part from the delineation of the concept of metaphor, particularly primary metaphors, which, by definition, do not rely on contextual clues for understanding. We then delimit the concept of Pervasive Development Disorder, since autism belongs to this category nosologic. Finally, we review studies which provide evidence regarding the comprehension of figurative aspects of language by autistic individuals in order to indicate new hypotheses with respect to these particular problems with metaphor comprehension.

**Keywords:** Autism; metaphor; language.

Sabe-se, pela literatura, que sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) não compreendem metáforas. Entretanto, a maioria das pesquisas desconsidera as possíveis diferenças entre metáforas (por exemplo, as metáforas podem ser convencionais ou originais, primárias ou complexas), o que pode enviesar os resultados. Os novos conhecimentos sobre metáfora (Teoria Conceitual da Metáfora) possibilitam considerar a existência de compreensão de um tipo específico de metáfora por autistas. Esse artigo levanta a hipótese de que a dificuldade dos sujeitos com TGD não reside exatamente na compreensão de metáforas, mas na sua incapacidade de incluir o contexto e/ou a intenção do outro na interpretação de um enunciado com sentido figurado. Para desenvolver tal hipótese,

inicialmente, delimita-se o conceito de metáfora; a seguir, passa-se à delimitação do conceito de TGD; e, finalmente, revisam-se estudos que fornecem evidências quanto à compreensão de alguns aspectos figurados por indivíduos autistas.

## DELIMITANDO O CONCEITO DE 'METÁFORA'

Na visão clássica, herdeira da tradição aristotélica, as metáforas são consideradas figuras de linguagem. Figuras de linguagem, nessa perspectiva, são expressões não-literais, consideradas um tipo de adição à linguagem ordinária, utilizadas estilisticamente para dar um efeito diferenciado, para adornar a fala. Na pers-

pectiva da lingüística cognitiva, adotada pelas autoras do presente artigo, a metáfora é uma questão cognitiva central, não um fenômeno lingüístico periférico. O debate sobre a metáfora entre a visão clássica e a cognitivista pode ser resumido da seguinte forma: ou esse é um fenômeno essencialmente lingüístico ou é um fenômeno essencialmente cognitivo.

Dois dos principais postulados da lingüística cognitiva são a existência de mecanismos gerais que regem tanto o conhecimento lingüístico, quanto o pensamento e outras capacidades cognitivas (ou seja, o conhecimento lingüístico é parte da cognição geral); e o caráter central da semântica em uma teoria lingüística. A estrutura semântica, juntamente com outros domínios cognitivos, reflete as categorias mentais que as pessoas estabelecem a partir de suas experiências no mundo em que vivem (Fuchs, 2004; Saeed, 2003).

Nessa perspectiva, surge a abordagem experiencialista, postulada por Lakoff e Johnson (1980), que valoriza a experiência sensorio-motora e enfatiza o papel das metáforas na formação de conceitos abstratos. Sob esse prisma, o fenômeno da metáfora consiste em “compreender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra” (p. 5). Trata-se de um mecanismo cognitivo em que um domínio experiencial é parcialmente projetado, ou mapeado, em um domínio experiencial diverso, de modo que o segundo domínio seja parcialmente entendido em termos do primeiro (Barcelona, 2000).

As metáforas, nesse prisma, podem ser definidas como mapeamentos que partem de um domínio conceitual (a fonte) para outro domínio conceitual (o alvo). Tal mapeamento constitui-se de um conjunto de correspondências sistemáticas entre a fonte e o alvo, em que o domínio conceitual denominado alvo é aquele que se quer entender ou explicar, e o domínio conceitual denominado fonte é aquele utilizado para tal propósito. Nesse sentido, entender uma metáfora é entender os mapeamentos sistemáticos entre uma fonte e um alvo. A metáfora não pode ser entendida simplesmente como uma questão de similaridades entre dois domínios conceituais (Figura 1). Se o processo fosse de similaridade, ele seria bidirecional, com um domínio “explicando” o outro e vice-versa, e isso não ocorre.

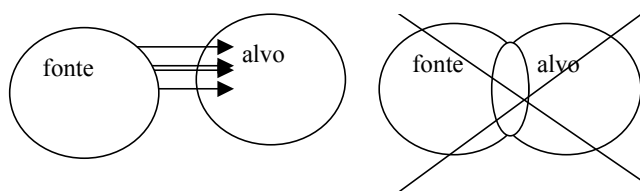


Figura 1 – Mapeamento entre domínios conceituais.

Uma metáfora conceitual, portanto, consiste de dois domínios conceituais, em que um é entendido em termos de outro. As pessoas têm um conhecimento coerentemente organizado sobre o domínio conceitual TAMANHO, por exemplo, no qual se baseiam para entender o domínio conceitual IMPORTÂNCIA. É esse o mapeamento presente na metáfora conceitual IMPORTÂNCIA É TAMANHO,<sup>1</sup> subjacente a metáforas lingüísticas do tipo “Gandhi foi um grande homem”. Nessa metáfora, portanto, TAMANHO, um domínio conceitual mais facilmente apreensível pelos sentidos, é a fonte, e IMPORTÂNCIA, um domínio conceitual mais abstrato, é o alvo.

Algumas metáforas conceituais emergem de correlações entre dimensões distintas de experiências corpóreas básicas recorrentes e co-ocorrentes. Grady (1997) desenvolveu a Teoria das Metáforas Primárias a partir de metáforas conceituais desse tipo. As metáforas primárias são aquelas que resultam de interações entre o corpo humano e experiências no mundo, independente de língua e de cultura. A principal diferença entre as metáforas primárias e as metáforas não-primárias, ou complexas, é que as primeiras originam-se de experiências corporais e as segundas são estipuladas por convenções sociais. A partir dessa definição mínima já é possível depreender que as metáforas primárias são potencialmente universais e adquiridas mais precocemente do que as metáforas complexas.

Um exemplo de metáfora primária é DIFICULDADE É PESO. As pessoas, no seu dia-a-dia, independentemente de sua cultura, experienciam algum grau de dificuldade e de desconforto físico ao tentar carregar um objeto pesado. Invariavelmente, quanto maior o peso do objeto a ser levantado, maior é a dificuldade experienciada. Peso e dificuldade, portanto, são dois domínios experienciais recorrentes e co-ocorrentes, que ilustram um mapeamento conceitual entre um domínio-fonte (PESO) e um domínio-alvo (DIFICULDADE).

De fato, um dos pilares da abordagem experiencialista é a idéia de que existe uma relação intrínseca entre a estrutura e o funcionamento típico do corpo humano e o modo como as pessoas conceituam e categorizam sua experiência no mundo, como raciocinam e formam significados. O postulado é que o conhecimento humano surge da interação entre o organismo que experiencia e o ambiente experienciado. Muitos mapeamentos metafóricos, nessa perspectiva, não são arbitrários, mas restringidos pela natureza corpórea humana. Isto é, a metáfora é motivada pela experiência corporal – como o corpo humano funciona e interage com o mundo físico (Yu, 1998) e “adquirimos modos metafóricos de pensamento automática e inconscientemente e não temos escolha quanto a usá-los ou não” (Lakoff e Johnson, 1999, p. 128).

Segundo a Teoria Neuronal da Metáfora de Narayana (1997), as metáforas primárias, por hipótese, estão vinculadas à nossa experiência corpórea também em termos de neuro-anatomia, uma vez que no período em que conexões neuronais permanentes entre os domínios se desenvolvem, na primeira infância, há uma co-ativação de ambos os domínios (fonte e alvo). Em outras palavras, as metáforas são conseqüências naturais e talvez inevitáveis da interação entre nossos aparatos físicos e cognitivos e nossa experiência no mundo (Grady, 1997).

Outra teoria contemporânea que – assim como a abordagem experiencialista de Lakoff e Johnson (1999) – considera as metáforas uma questão essencialmente do pensamento, e não unicamente da linguagem, é a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986). A metáfora, à luz dessa teoria, não foge a normas, nem requer habilidades ou procedimentos especiais para ser elaborada ou interpretada, é apenas um meio criativo e por vezes econômico de veicular o conjunto de proposições que compõem o pensamento do falante. Nessa abordagem, as declarações que possuem sentido vago ou figurado são entendidas essencialmente do mesmo modo que as declarações literais, só se diferenciando quanto ao grau de vagueza. As metáforas, fenômeno que nos interessa, são tidas como um extremo do *continuum* que vai da literalidade ao sentido figurado. A literalidade, nesse caso, não representa a norma, mas a semelhança total entre um enunciado e um pensamento. Tanto para Sperber e Wilson quanto para Lakoff e Johnson (1999), a essência da metáfora está na relação da linguagem com aquilo que ela representa – o pensamento do falante (Siqueira, 1999). A diferença é que, segundo a abordagem experiencialista, os fatores que possibilitam a formação de metáforas não dependem de estratégias de comunicação, como defendem Sperber e Wilson, mas da nossa experiência, da interação do nosso aparato físico com o meio que o circunda.

Outro aspecto que merece ser salientado refere-se ao grau de convencionalidade das metáforas. Para a abordagem experiencialista, as metáforas são convencionais quando estão estabelecidas em nossa experiência diária, sendo utilizadas automaticamente e sem esforço, provavelmente gerando co-ativações referentes aos domínios fonte e alvo. Expressões idiomáticas, nesse sentido, são metáforas convencionais e não necessariamente metáforas mortas. Consideram-se mortas as metáforas ultrapassadas, não mais utilizadas, que não têm mais significado na dinâmica – viva – de uma língua.

O estudo da familiaridade (ou convencionalidade) é importante no caso de sujeitos com TGD, uma vez que o processamento de metáforas novas, não conven-

cionais, e de expressões idiomáticas convencionais, não é igual. A compreensão de metáforas novas exige processos cognitivos complexos que envolvem análises contextuais e a identificação de semelhanças entre palavras cujos domínios de experiência lingüística são geralmente considerados diferentes. Em contrapartida, as expressões idiomáticas utilizadas comumente na linguagem cotidiana, a partir de seu aprendizado e uso contínuo, são processadas automaticamente. Deste modo, o significado global das expressões idiomáticas está pouco relacionado ao significado literal das palavras ou conceitos que as compõem. As metáforas novas, por outro lado, exigem estabelecimento de significados não-literais e literais dos conceitos componentes. A compreensão de metáforas novas, portanto, deve estar mais ligada a uma busca por atributos semânticos, enquanto as expressões idiomáticas precisam estar estocadas na memória semântica e serem corretamente acessadas pelo sujeito, uma vez que o significado desses últimos não pode ser acessado através do significado literal das palavras veiculadas. O entendimento de que Marco é feroz, por exemplo, pode ser inferido a partir de um conhecimento semântico da palavra ‘leão’ na metáfora “Marco é um leão”. Já na expressão idiomática “Marco bateu as botas”, o entendimento de que Marco morreu não pode ser acessado através dos significados literais das palavras que compõem tal expressão.

A grande colaboração que os estudos de metáforas primárias podem trazer para o entendimento dos TGD refere-se ao fato de que esse tipo de metáfora não requer a inclusão do contexto para sua compreensão. Ou seja, a compreensão das metáforas primárias depende de uma estreita correlação experiencial entre dois domínios diferentes, conforme já dito anteriormente. Nessa direção, um sujeito acometido por TGD poderá compreender metáforas primárias, já que essas metáforas provêm de conhecimento não-lingüístico vivido corporalmente. Por outro lado, o entendimento de expressões idiomáticas e de metáforas complexas vai exigir inclusão de fatores contextuais e intenção do falante, o que possivelmente inviabilize seu entendimento por parte de uma pessoa com TGD conforme a caracterização desse transtorno, explicitada a seguir.

#### DELIMITANDO O CONCEITO DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

A conceituação e a classificação do autismo têm mudado nas últimas décadas. O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 como “distúrbios autísticos do contato afetivo”, por Leo Kanner, que identificou um padrão peculiar no comportamento de 11 crianças.

Ele considerou como os aspectos principais: interesse extremo por objetos e boa destreza no manuseio destes, desejo persistente para preservar a ordem do ambiente e/ou rotinas familiares, boa memória, “aparência inteligente”, profunda falta de contato emocional com outras pessoas, ausência de fala ou presença de linguagem atípica e comunicação idiossincrática. Embora poucas crianças não fossem capazes de falar, Kanner observou que a dificuldade de comunicação ocorria tanto nas crianças não-verbais quanto nas verbais. A hipótese de Kanner era de que essa dificuldade se faz presente desde o início do desenvolvimento infantil, demarcando assim, a inexistência de uma etapa precoce em que a criança interage de maneira mais apropriada, o que explica o comprometimento marcante na área da sociabilidade (Leon, 2002). Ao denominar este quadro de “distúrbios autísticos do contato afetivo”, Kanner demonstrou a importância que atribuiu ao isolamento social. A denominação de “autismo” tem sua origem nas palavras gregas “autos”, que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, resultando em uma terminologia que indica uma atitude centrada em si mesmo, um extremo isolamento.

Em relação à etiologia do autismo, a postura de Kanner prevalece até hoje na tendência atual que contempla a concepção dos TGD como decorrente de etiologia múltipla (Assumpção e Pimentel, 2000; Baird, 2003; Gadia, Tuchman e Rotta, 2004; Gillberg, 1990; Kabot, Masi e Segal, 2003). Observa-se ampla variabilidade no espectro de manifestações do transtorno, sendo atualmente compreendido a partir de um *continuum*, isto é, um grupo de doenças (síndrome) que se estende desde as formas infantis até as encontradas em adultos, cujo acometimento varia de leve a severo (Happé, 1993; Happé e Frith, 1994).

De acordo com os critérios diagnósticos propostos na última edição do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR, APA, 2002), o autismo é considerado um transtorno global do desenvolvimento (TGD). Dentro deste grupo, além do transtorno autista, inclui-se o transtorno de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Asperger e o transtorno global sem outra especificação. O termo “global” refere-se ao intenso impacto dos comprometimentos nas áreas da interação social recíproca, habilidades de comunicação (verbal e não-verbal) e à presença de interesses/atividades estereotipadas no processo de desenvolvimento (Rutter, 1996).

A linguagem parece exercer um papel fundamental na caracterização e no diagnóstico diferencial dos TGD. Em outras palavras, qualquer que seja a abordagem conceitual, a hipótese etiológica e o critério diagnóstico envolvendo os TGD, a linguagem sempre re-

presenta um aspecto fundamental do quadro clínico (Fernandes, 1996). Além disso, o melhor preditor da inteligência é a linguagem, medida por meio das habilidades de compreensão e de produção, o que faz também com que recaia sobre ela o caráter de critério prognóstico. Portanto, a aquisição de linguagem oral convencional em crianças com TGD é considerada um sinal preditivo do desenvolvimento: aquelas que desenvolvem tal habilidade antes dos 5 anos de idade mostram maior competência intelectual e social em seu desenvolvimento subsequente (Howlin e Rutter, 1987).

Desse modo, apesar do atraso de linguagem ser uma característica dos TGDs, é a sua qualidade que distingue crianças com TGD daquelas com outros distúrbios envolvendo atraso da linguagem (Rutter, 1996). Os problemas de linguagem presentes nos sujeitos com TGD ocorrem desde a ausência total de uma linguagem funcional (50% dos casos não adquirem oralidade) ao desenvolvimento de uma linguagem funcional, mas de uso idiossincrático. Além disso, a linguagem verbal ainda pode aparecer por volta dos 12 meses de vida e depois desaparecer (Rogé, 2003).

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem nas crianças acometidas pelo transtorno é atípico, especialmente no que diz respeito aos aspectos relacionados ao desenvolvimento semântico e pragmático, ou seja, nos campos do significado e do uso da fala no contexto social (Wetherby e Prutting, 1984). Mesmo quando a linguagem verbal é elaborada, ela é pouco utilizada socialmente: o sujeito com o transtorno tem pouca iniciativa de conversação social e apresenta dificuldades em manter uma conversa que não diga respeito diretamente aos seus interesses (Rogé, 2003). Além disso, a ecolalia (repetição de palavras ou de frases que alguém produziu) é uma característica frequente nesse transtorno, ocorrendo em 75% dos casos (Frith, 1989). No caso dos sujeitos que não falam, a capacidade de compreensão é superior a de emissão, tal qual ocorre nos sujeitos com desenvolvimento típico. Já no caso dos sujeitos falantes, esse padrão de funcionamento se inverte. Ou seja, a produção é maior do que a compreensão, conforme pode ser verificado em crianças que cantam uma música inteira, mas não são capazes de responder perguntas simples sobre o conteúdo da mesma (Perissinoto, 2003). Isto é, ainda que o sujeito produza palavras e frases gramaticalmente corretas, sua fala reflete falhas fundamentais de compreensão e de expressão de atitudes e intenções.

De modo geral, a criança com TGD inicia a falar através de um vocabulário com pouca informação. Muitas começam a falar nomeando objetos ou figuras específicas. A linguagem pode ser desenvolvida em

vários níveis, desde uma notória pobreza de vocabulário, até um profundo conhecimento lexical sobre um tópico preciso como, por exemplo, animais, mas sem a capacidade de articulação de tal conhecimento de modo funcional (Fernandes, 1996; Perissinoto, 2003). Por outro lado, em função da variabilidade do transtorno e de sua decorrente manifestação num espectro de acometimento em graus que podem variar de leve a grave, a oralidade poderá não se desenvolver, como já dito anteriormente. Além disso, tal ausência é diferente daquela do deficiente auditivo, porque esse mantém boa interação social e faz uso de manobras de comunicação compensatórias como, por exemplo, o uso de gestos. De fato, gestos raramente são utilizados por crianças com TGD para finalidade comunicativa e, muitas vezes, a solicitação de objetos ou de ações é feita pela condução da mão do adulto. Desse modo, a criança com TGD pode ser muito silenciosa e, ocasionalmente, produzir palavras e frases pobres no significado e na intenção de comunicar.

Mesmo que as anomalias de linguagem sejam verdadeiramente o centro dos TGD, o problema de comunicação é mais amplo que esses aspectos lingüísticos, uma vez que tanto habilidades verbais, quanto não verbais se encontram acometidas. A compreensão de enunciados é limitada, e geralmente só alcançada em relação a elementos rotineiros do contexto cotidiano. Isto é, as atividades que se repetem seguidamente passam a se tornar previsíveis e associadas a certas palavras ou expressões. Deste modo, a compreensão tende a ser literal. O sujeito com o transtorno não entende informações que tenham que ser inferidas e que são apresentadas indiretamente. Além disso, o problema de compreensão pode ser mascarado por uma linguagem expressiva bem preservada, mas que é pouco adaptada às situações sociais. Em relação à linguagem expressiva, o sujeito acometido pode mostrar uma tendência para se comunicar circunscrita ao seu próprio interesse. Desse modo, um bom vocabulário pode se desenvolver, graças à preservação da memória. Por outro lado, podem ocorrer dificuldades de entonação e no uso de pronomes, dentre outras dificuldades como as citadas anteriormente.

Concluindo, todos esses elementos refletem desvios cognitivos e sociais. Vários estudos têm demonstrado os comprometimentos dessa população na área da cognição (Baron-Cohen, 1988; Dennis, Lockyer e Lazenby, 2000; Frith, 1989; Happé, 1991; Schopler e Mesibov, 1989; Tager-Flusberg, 1992), seja no desenvolvimento de uma comunicação pragmática pouco eficaz, no reconhecimento de conotações das palavras, na compreensão de tarefas que investigam a teoria da mente, na realização de inferências e no uso de verbos mentais espontaneamente, dentre outros possíveis

comprometimentos. Em função disso, a população com TGD parece ser ideal para buscar averiguar a possibilidade de, na ausência de uma boa capacidade de abstrair, ser ainda capaz de compreender metáforas primárias, uma vez que essas dependem de vivências corporais.

## EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE METÁFORA E TGD

Os estudos envolvendo as relações entre metáfora e TGD têm se centrado em duas direções: a primeira diz respeito ao estudo das possíveis relações entre a ausência de teoria da mente observada em sujeitos com transtorno autista e competência comunicativa (Dennis et al., 2001; Happé, 1993; Norbury e Bishop, 2002; Ziatas, Durkin e Pratt, 2003) e a segunda em colaborar no diagnóstico diferencial entre os TGDs e/ou patologias afins, através da construção de testes que identifiquem algum possível marcador lingüístico (Adachi et al., 2004; Duvignau, 2004).

Enquanto que para os teóricos de abordagem mais logicista, como Grice (1987), o entendimento literal da ironia ocorre primeiro para subsequente, ao sentido não ter sido encontrado, percorrer o caminho contrário e aí chegar à compreensão, para Sperber e Wilson (1986) o entendimento da intenção de comunicar é o primeiro que acontece. A partir da teoria da relevância, pode-se relacionar o grau de habilidade em metarrepresentar com o grau de habilidade comunicativa. Também se podem predizer níveis de competência comunicativa que podem ou não ser possíveis em representações de primeira ou de segunda ordem. Nesse sentido, os resultados do estudo de Happé (1993) corroboraram os conceitos da teoria da relevância e sugerem que alguns sujeitos com TGD podem atribuir estados mentais ao outro.

Nesse artigo, Happé (1993) investigou a competência comunicativa através de três experimentos que verificaram, respectivamente, analogia, metáfora e ironia, os quais são preditores da teoria da relevância. A autora utilizou expressões metafóricas no contexto de uma história. Pedia-se, por exemplo, que o sujeito respondesse se o enunciado dado “your head is made out of wood” (seu cabeça de porongo) significava ser esperto ou bobo. Tais enunciados, assim como os de analogia e ironia foram analisados de acordo com a teoria da relevância, segundo a qual a metáfora requer o entendimento de intenções e por isso não seria possível compreendê-la sem teoria da mente. De todo modo, expressão idiomática como a referida no exemplo anterior requer acesso à convencionalidade da língua e ao contexto, fatores que podem ser complicadores para sujeitos com TGD.

Dennis et al. (2001), em estudo experimental sobre linguagem inferencial em crianças com TGD de alto funcionamento, utilizaram várias tarefas. Dentre elas, a tarefa de crença-falsa para avaliação da teoria da mente, tarefa de metáfora, vocabulário, ambigüidade, inferência de verbos mentais e atos de linguagem em crianças com TGD de alto funcionamento e com desenvolvimento típico na faixa etária de 10 anos de idade. Os resultados sugerem que crianças com TGD de alto funcionamento são capazes de definir palavras e identificar múltiplos significados para palavras ambíguas. Em relação à compreensão de verbos mentais, essas crianças também foram hábeis em fazer inferências sobre conhecimento dado ou pressuposto. Entretanto, falharam em inferir estados mentais implícitos no contexto, em fazer inferências sobre situações sociais, em compreender metáforas e em produzir atos de linguagem – aspectos baseados na capacidade de compreender e interpretar intenções. Nessa pesquisa a compreensão de metáforas foi verificada através de um instrumento denominado Figurative Language Task (Wiig e Secord, 1985), que avalia a habilidade de interpretar expressões idiomáticas e metáforas através de sentenças que deveriam ser emparelhadas conforme seu significado. Por exemplo, “I have butterflies in my stomach” (eu sinto frio na barriga) deveria ser emparelhada com a sentença “This is what a girl said about her first day in school” (isso é o que a menina disse sobre seu primeiro dia de aula). Novamente, vê-se nesse estudo a utilização de enunciados metafóricos que exigem conhecimento da convencionalidade da língua e do contexto.

Em relação ao processamento inferencial, esse também foi verificado em outro estudo que investigou o relato de histórias em crianças com TGD, com transtorno pragmático da linguagem e com déficit específico da linguagem, na faixa etária entre 6 e 10 anos de idade (Norbury e Bishop, 2002). Nesse estudo, foram aplicadas duas tarefas, sendo uma de inferência e outra de relato de história. Os resultados revelaram que, em alguma medida, todos os participantes tiveram capacidade de fazer inferências. Porém, nem sempre elas eram relevantes ao contexto dado através da história. Por exemplo, para responder a questão “Where did Michael get the orange juice?” (onde Michael conseguiu o suco de laranja?) a criança deveria dizer “From his bag” (de sua mochila), mas alguns sujeitos com autismo disseram “From the waiter” (do garçom). Além disso, as crianças com TGD também obtiveram escores menores na medida de inferência. Tais respostas estão em consonância com a teoria da coerência central, a qual refere que o transtorno global do desenvolvimento prejudica a compreensão, de tal forma que o indivíduo presta atenção em detalhes de

uma informação em detrimento do contexto (Frith, 1989). Desse modo, sua compreensão se dá na direção oposta ao desenvolvimento típico, a qual ocorre no sentido do todo e do contexto para o específico.

Em estudo mais recente, Ziatas et al. (2003) também investigaram a relação entre a teoria da mente e a competência comunicativa em crianças, na faixa etária de 8 anos, com transtorno autista e com transtorno de Asperger, no qual para cada grupo clínico havia um grupo controle – um com desenvolvimento típico e outro com déficit específico da linguagem. Os experimentos realizados envolviam uma conversação estruturada e uma tarefa de crença-falsa. Como esperado, 83% das crianças com TGD falharam na tarefa de crença-falsa, apesar de todas elas terem idade acima de 4 anos, no teste de linguagem TROG (Test of Reception of Grammar, Bishop, 1989). Entretanto, algumas crianças nos outros grupos também falharam nesta tarefa (25% no grupo com transtorno de Asperger, 17% no grupo com déficit específico da linguagem e 8% no grupo com desenvolvimento típico). Além disso, diferenças foram encontradas nas respostas dos três grupos em relação ao tópico da conversação. Crianças com TGD produziram mais identificações (por exemplo: “isto é um carro”), poucas explicações (por exemplo: “ele ganhou um novo, porque o outro estava quebrado) e fizeram poucas referências a pensamentos e crenças, ao contrário dos grupos controle. Tais resultados são consistentes com a teoria da mente, ou seja, a ausência ou falha nesta habilidade é acompanhada de déficit na competência de se comunicar. Porém, mesmo os sujeitos com transtorno de Asperger, que foram capazes de passar na tarefa de crença-falsa, apresentaram prejuízos na comunicação.

Noutra direção de pesquisa sobre o tema, o estudo de Adachi e cols. (2004) buscou investigar a utilização de um instrumento de compreensão de metáfora e cenário sarcástico para diagnóstico diferencial entre TGD de alto funcionamento e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O teste foi construído a partir de um grupo controle de 199 crianças, 29 com TDAH e 54 com TGD de alto funcionamento, com idade média de 10 anos. A hipótese era de que a inabilidade para compreender uma situação de metáfora, sarcasmo e piada é específica aos sujeitos acometidos por TGD (Sperber e Wilson, 1986; Rumsey, 1992; Tsujii, 1999). Os resultados evidenciaram que a inabilidade para compreender uma situação sarcástica é a que se revelou específica aos TGD, pois as respostas em relação à metáfora foram similares nos grupos clínicos. Isto é, crianças com TGD e TDAH tiveram igualmente dificuldades para compreender metáfora, a qual foi dependente do quociente de inteligência. Já

a compreensão do sarcasmo se correlacionou positivamente com a teoria da mente.

Nessa mesma direção, Duvignau (comunicação pessoal, 10/11/2004) encontrou evidências de que crianças com TGD apresentavam respostas semelhantes às do grupo controle, emparelhadas pela idade de desenvolvimento, na tarefa de denominação de ações (Duvignau, 2003). Porém, as crianças com transtorno de Asperger se diferenciavam, pontuando como adultos (baixa emissão de aproximações semânticas), provavelmente em função da rigidez de pensamento, que se traduz numa precisão extrema para utilizar expressões lingüísticas. Nesse sentido, caso os resultados finais continuem apontando para essa direção, a tarefa de denominação de ações pode adquirir *status* de critério diferencial entre o transtorno autista e o transtorno de Asperger.

Siqueira (2005) realizou um estudo piloto para investigar a compreensão de oito metáforas primárias em um sujeito diagnosticado como autista de alto funcionamento (a criança tinha 10 anos e 11 meses e cursava a 4ª série do ensino fundamental). Foram aplicadas duas tarefas: uma verbal e uma não-verbal. Na tarefa verbal, o sujeito tinha que responder duas perguntas sobre cada metáfora primária (abertas e dicotômicas) e, na tarefa não-verbal, ele tinha que olhar oito desenhos – correspondentes às metáforas apresentadas lingüisticamente – e responder duas perguntas sobre cada um dos desenhos – uma dicotômica e outra aberta. O sujeito obteve uma média de acertos de 87,5% na tarefa verbal e de 75% na tarefa não-verbal. Os resultados encontrados foram equivalentes àqueles obtidos com crianças na mesma faixa etária em estudo interlingüístico (português/inglês) sobre a aquisição de metáforas primárias (Siqueira, 2004), tanto em termos quantitativos (na média de acertos), quanto qualitativos (desempenho superior na tarefa verbal e tipo de respostas).

Enfim, os estudos revisados mostram a relevância do tema, seja pelo aspecto teórico de conhecimento acerca dos esquemas cognitivos apresentados pelos sujeitos com TGD para compreender e se expressar, seja pelas implicações clínicas e para pesquisa na área do diagnóstico. Entretanto, esses estudos apresentam algumas limitações. Por exemplo, aqueles envolvendo metáfora não apresentaram a classificação da mesma (expressões idiomáticas, metáforas primárias ou complexas) (Adachi et al., 2001; Happé, 1993). Além disso, apenas dois contemplaram níveis diferentes do espectro autista (Duvignau, 2003; Ziatas et al., 2003). Por outro lado, também podem ser levantadas críticas quanto à análise dos processos de compreensão e de produção da linguagem, pois as pesquisas privilegiam ora a produção, ora a compreensão verbal, mas não as analisam concomitantemente.

Um aspecto fundamental para o entendimento da compreensão de metáforas por indivíduos com TGD que ainda não está claro é se essa se deve a: (1) uma inabilidade em acessar aspectos figurados; (2) uma inabilidade em considerar o contexto (ou em integrar o todo, tal como aqueles indivíduos com lesões no hemisfério direito); ou, ainda, a (3) uma inabilidade em considerar as intenções comunicativas do interlocutor (Teoria da Mente). Entendemos que sujeitos em diferentes pontos do espectro dos TGD (particularmente indivíduos com transtorno autista e com transtorno de Asperger) desenvolvam diferentes habilidades para a compreensão e o uso da linguagem figurada. Entendemos também que, em pesquisas envolvendo esses casos clínicos, é inadequado investigar a compreensão de linguagem figurada como um bloco indivisível. Sugerimos, ao contrário, que sejam investigadas separadamente a compreensão e a produção de metáforas primárias, de metáforas complexas (que necessitam de pistas contextuais para serem compreendidas), de expressões idiomáticas, e de ironia em cada grupo clínico. Além disso, é importante que se leve em conta variáveis como sexo, idade cronológica, idade de desenvolvimento, tipo de tarefa (verbal ou não-verbal) e grau de convencionalidade das expressões lingüísticas pesquisadas.

Tendo em vista o estado da arte da compreensão da linguagem figurada e os resultados encontrados até o momento em pesquisas empíricas, levantamos a hipótese de que os indivíduos portadores de TGD compreendem melhor as metáforas primárias, se comparadas a expressões idiomáticas e metáforas que envolvem a inclusão do contexto. Isso porque as metáforas primárias dependem de experiências sensorio-motoras que são vivenciadas precocemente no desenvolvimento, por qualquer indivíduo, independente de ser ou não portador de um TGD. As expressões idiomáticas e as metáforas complexas, por sua vez, requerem compreensão do contexto e/ou inferências sobre a intenção do outro, habilidades deficitárias no referido transtorno. Portanto, é equivocada a idéia de que todos os sujeitos acometidos por TGD não compreendem linguagem figurada. Algumas dessas pessoas realizam analogias e fazem um uso flexível da linguagem, inclusive no que se refere à compreensão de metáforas (Duvignau, 2003; Leon, Bosa, Fernandes e Parente, 2005; Siqueira, 2005).

Os indivíduos com TGD podem não apresentar uma performance uniforme, se considerarmos separadamente sujeitos com transtorno autista e com transtorno de Asperger. Isto é, os indivíduos com transtorno autista podem apresentar um melhor desempenho em tarefas não-verbais, comparado ao das tarefas verbais, uma vez que, por definição,

esses indivíduos apresentam um déficit em suas habilidades verbais. Os indivíduos com transtorno Asperger, por sua vez, podem não apresentar uma diferença tão significativa a favor das tarefas não-verbais, uma vez que suas habilidades verbais estão mais preservadas. Tal constatação está em consonância com a literatura, a qual tem valorizado essas diferenças de perfil como possíveis critérios para diagnóstico diferencial entre os dois transtornos (Khouzam, El-Gabalawi, Pirwani e Priest, 2004; Teitelbaum, Benton, Shah, Prince e Teitelbaum, 2004; Ziatas et al., 2003).

Concluindo, pensamos que seja crucial a continuidade de pesquisas nessa área, a qual carece de critérios na identificação precoce dos TGD e de suas subdivisões diagnósticas. Nesse sentido, a busca de um marcador lingüístico nos parece promissora não só em função do diagnóstico diferencial, mas para um maior entendimento sobre a cognição do indivíduo com TGD. Estudos realizados até o presente fomentam uma investigação mais apurada, que seja mais criteriosa e que esteja em sintonia com o avanço das teorias.

## REFERÊNCIAS

- Adachi, T., Koeda, T., Hirabayashi, S., Maeoka, Y., Shiota, M., Wright, E. C., & Wada, A. (2004). The metaphor and sarcasm scenario test: a new instrument to help differentiate high functioning pervasive developmental disorder from attention deficit/hyperactivity disorder. *Brain & Development*, 26, 301-306.
- American Psychiatric Association (2002). *Disease and statistical manual of the mental disease*, (4<sup>th</sup> ed., revised). Washington DC: Author.
- Assumpção, F., & Pimentel, A. C. (2000). Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 55-62.
- Baird, G. (2003). Diagnosis of autism. *BMJ*, 327, 488-493.
- Barcelona, A. (2000). *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. J. (Orgs.). *Understanding other minds: perspectives from autism* (pp. 228-246). Oxford: Oxford Press.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379-402.
- Bishop, D. (1989). *Test of reception grammar*, (2<sup>nd</sup> ed.). University of Manchester, Age and Cognitive Performance Research Centre), Manchester: Author.
- Dennis, M., Lazenby, A.L. & Lockyer, L. (2001). Inferential language in high-function children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 47-54.
- Duvignau, K. (2003). *Metaphore verbale et approximation*. In K. Duvignau, O. Gasquet, & B. Gaume (Orgs.). *Revue d'Intelligence Artificielle* (pp. 869-881).
- Fernandes, F. D. M. (1996). *Autismo infantil: Repensando o enfoque fonoaudiológico*. São Paulo: Lovise.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fuchs, C. (2004). *La linguistique cognitive*. Paris: Ophrys.
- Gadia, C., Tuchman, R., & Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80, 21-42.
- Gillberg, C. (1990). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 99-119.
- Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. [Tese de Doutorado – não-publicada], University of California, Berkeley, CA, USA.
- Grice, P. (1987). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Happé, F. (1991). *Theory of mind and communication in autism*. [PhD thesis], University of London.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Happé, F., & Frith, U. (1994). *Autism, an introduction to psychological theory*. London: UCL Press.
- Harris, P. L. (1993). Pretending and planning. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Orgs.). *Understanding*.
- Howlin, P., & Rutter, M. (1987). *Treatment of autistic children*. Londres: John Wiley & Sons.
- Kabot, S., Masi, W., & Segal, M. (2003). Advances in diagnosis and treatment of autism spectrum disorders. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 26-33.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Khouzan, H. R., El-Gabalawi, F., Pirwani, N., & Priest, F. (2004). Asperger's disorder: a review of its diagnosis and treatment. *Comprehensive Psychiatry*, 45, 1-12.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Leon, V. C. (2002). *Estudo das propriedades psicométricas do Perfil Psicoeducacional Revisado PEP-R: elaboração da versão brasileira*. [Dissertação de Mestrado – não-publicada], Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Leon, V. C., Bosa, C., Fernandes, M., & Parente, M. (2005). Compreensão e produção de metáforas em sujeitos com autismo [Resumos]. In Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (Org.). *Anais, V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p. 236). São Paulo: SBPD.
- Narayanan, S. (1997). *Embodiment in language understanding: sensory-motor representations for metaphoric reasoning about event descriptions*. [Tese de Doutorado – não-publicada], Department of Computer Science, University of California at Berkeley, CA, USA.
- Norbury, C. F., & Bishop, D.V.M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37, 227-251.
- Perissinoto, J. (2003). *Autismo*. São Paulo: Pulso.
- Rogé, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Paris: Donod.
- Rumsey, J. M. (1992). Neuropsychological studies of high level of autism. In Schopler, E., & Mesibov, G. (Orgs.). *High-Functioning individuals with autism* (pp. 44-64). New York: Plenum Press.
- Rutter, M. (1996). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 513-532.



- Saeed, J. (2003). *Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Schopler, E., & Mesibov, G. (1989). Traitment pédagogique de l'autisme fondé sur les résultats de la recherche empirique. In G. L. S. P. Muh, & Sauvage, M. P. D. (Orgs.). *Troubles du développement global de l'enfant* (pp. 160-171). Paris: Expansion.
- Siqueira, M. (1999). *Metáfora: intersecção entre abordagens lógicas e cognitivistas*. [Dissertação de Mestrado – não-publicada], Faculdade de Letras (Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Siqueira, Maity. (2004). *As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico*. [Tese de Doutorado – não publicada], Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Siqueira, Maity. (2005). The role of the body in the conceptualization of emotions: comprehension and production of metaphors by brazilian children. In Maalej, & Zouhair. *Metaphor, cognition and culture* (pp. 25-36). Tunis: Faculty of Letters, Arts and Humanities.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of theory of mind. *Child Development*, 63, 161-172.
- Teitelbaum, O., Benton, T., Shah, P., Prince, A., & Teitelbaum, P. (2004). Eshkol-Wachman movement notation in diagnosis: the early Asperger's syndrome. *PNAS*, 101, 32-45.
- Tsujii, M. (1999). The academic problem in children with high functioning pervasive developmental disorders – comparison with SDDSS – (in japanese). *Psychiatry Neurological Japanese*, 39, 65-72.
- Wetherby, A., & Prutting, C. (1984). Profiles of Communicative and Cognitive-social Abilities in Autistic Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
- Yu, N. (1998). *The contemporary theory of metaphor*. Philadelphia: John Benjamins.
- Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (2003). Differences in assertive speech acts produced by children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development. *Development and Psychopathology*, 15, 73-94.

Recebido em: 26/01/2006. Aceito em: 12/06/2007.

**Nota:**

<sup>1</sup> Mantendo uma convenção já bem estabelecida na abordagem experientialista, as metáforas conceituais são apresentadas em caixa alta, e as atualizações linguísticas – derivadas de metáforas conceituais – são apresentadas entre aspas.

**Autora:**

Viviane Costa de Leon – Terapeuta ocupacional. Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Endereço para correspondência:**

VIVIANE COSTA DE LEON  
Instituto de Psicologia – UFRGS  
Rua Ramiro Barcelos, 2600 sala 110  
CEP 90035-003, Porto Alegre, RS, Brasil