

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Thúllio Salgado Santos Vieira

**UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA
METÁFORA COM SUJEITOS DOWN:
CONTRIBUIÇÕES DO PENSAR ALTO EM GRUPO**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2024

Thúllio Salgado Santos Vieira

**UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA
METÁFORA COM SUJEITOS DOWN:
CONTRIBUIÇÕES DO PENSAR ALTO EM GRUPO**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL),
sob orientação da Profa Dr^a Mara Sophia Zanotto.**

São Paulo

2024

À minha família:
Pai,
Mãe e
Irmãos.

Vocês sempre me apoiaram e
me incentivaram.

Ser significa ser para o outro. E, através dele, para si.

Mikhail Bakhtin

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Silva Cavalcante – PUC MINAS

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Guimarães Arantes – PUC-SP

Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto – PUC-SP

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001 – 88887.701492/2022-00”.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Finance Code 001 – 88887.701492/2022-00”.

AGRADECIMENTOS

Início este agradecimento citando uma fala de Bentinho, personagem criado pelo consagrado Machado de Assis, que diz: *“A vida é uma ópera”, dizia-me um velho tenor italiano que aqui viveu e morreu... E explicou-me um dia a definição, em tal maneira que me fez crer nela. Talvez valha a pena dá-la; é só um Capítulo*”. Esse trecho descreve exatamente o momento que vivencio agora: o fim de um capítulo. Chegar até aqui não foi fácil, mas com a ajuda de pessoas especiais a *travessia* se tornou mais bela e a ópera memorável.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por tantas possibilidades e alegrias.

À minha orientadora professora Dra. Mara Sophia Zanotto, cuja presença singular foi fundamental para o meu desenvolvimento. Em suas aulas, encontrei um ambiente empático, propício para expressar minha voz e sentir-me validado. Obrigado por ser essa pessoa que abre portas e pela confiança que sempre depositou em mim. Além disso, sou grato pela oportunidade de me permitir conhecer e trabalhar com a leitura na perspectiva do Pensar Alto em Grupo.

Aos meus pais, Waingston e Rosilene, pelo apoio dado desde o início, pela paciência em compreender minha ausência. Vocês me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade quando ousou sonhar; vocês me estendem as mãos para que eu possa seguir adiante. Foram vários momentos de angústia, tristeza e insegurança, mas vocês sempre estiveram presentes me apoiando e me ajudando a superar todos os obstáculos. Vocês sempre me tranquilizaram e me permitiram crer que, no final, TUDO vale a pena.

Aos meus irmãos, e melhores amigos, Thallys e Thaironny, por sempre compartilharmos tudo, inclusive as dores do cotidiano. Que sempre me ajudaram, cada um em sua expressividade. Agradeço, imensamente, por suprirem minha ausência nas questões familiares quando não pude fazer a minha parte, por motivos de distância, ficando alegre ou não com as minhas idas e vindas de/para casa, agradeço, pois, vocês deram sentido a esse caminho trazendo momentos de alegria que ficarão sempre em minha memória.

Aos meus familiares que torceram para que eu concluísse o meu sonho.

Aqui também deixo o meu agradecimento a todos os professores que fizeram parte da minha jornada de aprendizado antes de chegar ao mestrado. Em especial a Professora Dr.^a Sandra Cavalcante (PUC Minas), que tão generosamente indicou-me

o Programa de Estudos de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC) e deu-me suporte e apoio na elaboração do pré-projeto de pesquisa, assim como agradeço por ter me apresentado a minha orientadora.

Aos demais professores do LAEL que contribuíram para o meu aperfeiçoamento e para minha concretização da presente pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria Francisca Lier De Vitto e a Prof.^a Dr.^a Sumiko Nishitani Ikeda por me instigarem e permitirem que não desviasse o olhar do meu objeto de pesquisa.

Ao João Victor Marostegan pelos momentos de descanso e distrações, mas principalmente por me permitir entender que a vida é além do campo acadêmico-científico.

Meus amigos Mariana Queiroga e Simião pelas diversas leituras deste trabalho e pelas contribuições infindáveis.

Aos meus colegas que estiveram presentes em parte dessa trajetória do mestrado e que também contribuíram tanto para o meu crescimento profissional quanto pessoal: Anna Laura, Cleber Guimarães, Diane, Dimas Henrique, Jaqueline, Lucimara, Luís Trentino, Mariana Teixeira, Natália Ferreira, Paula Miron, Sócrates Júnior, Thiago Cardoso, Vivian, entre tantos outros.

Agradeço a professora Dr.^a Arabie Hermont, coordenadora do Projeto ALEGRIA (PUC Minas), que me consentiu que a pesquisa fosse realizada no decorrer do semestre letivo, por acreditar no meu trabalho e pelo apoio em tudo.

Por fim agradeço a cada aluno e pais do Projeto ALEGRIA, vocês são o alicerce desta pesquisa, sem vocês jamais seria provocado a realizar esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como objetivo geral investigar como sujeitos com Síndrome de Down compreendem a metáfora, por meio de uma prática dialógica de leitura, o Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1988, 1995, 2014; Zanotto, 2018; Sugayama, 2016) – pautada na epistemologia do dialogismo e no interpretativismo –. Os objetivos específicos foram cunhados a partir do questionamento inicial, são eles i) Os alunos, ao participarem de uma roda de conversa sobre a leitura de textos literários, podem compreender a metáfora? ii) Qual a reação dos alunos ao participar desta prática? iii) Como os resultados alcançados pela pesquisa podem contribuir com a perspectiva de um ensino inclusivo? Este trabalho está inserido na área de estudos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 1998), e parte da hipótese de que as metáforas são um fenômeno de natureza onipresente na vida humana, transcende na/pela linguagem, não é apenas um ato extraordinário, como pressupõem a retórica tradicional, mas, também, um ato ordinário do agir e do pensar humano, predominantemente, reveladoras da dimensão afetivo-emocional que “calibram” as interações professor-aluno; professor-escola; professor-família. Teoricamente, sobre o processo embrionário da Síndrome de Down, (Pueschel, 1993; Lima, 2012; Kozma, 2007), foram utilizados como embasamento teórico. Em uma perspectiva discursiva, a pesquisa está ancorada na epistemologia do dialogismo (Bakhtin; Volóchinov 1979; Bakhtin, 2011). Na perspectiva cognitiva, a pesquisa foi fundamentada em estudos da Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980, 2002; Zanotto, 1995, 2014, 2018). Para verificar a plausibilidade da hipótese, o *corpus* deste estudo foram pessoas com Trissomia do Par 21, participantes do projeto de extensão ALEGRIA (Aprendizagem da Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia) realizado pelo PPG da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, localizada no município de Belo Horizonte, MG. A partir da análise dos dados, busquei examinar, na prática, como os alunos com Síndrome de Down lidam e compreendem a linguagem figurada, por exemplo as metáforas que é um fenômeno pervasivo na linguagem humana, e estruturante das narrativas do cotidiano. Os dados revelaram que a prática dialógica de leitura pesquisada proporcionou uma quebra de paradigma, pois é possível depreender/perceber que os sujeitos com Síndrome de Down são capazes de compreender a linguagem figurada a partir da construção colaborativa. Por fim, foi possível atestar que o PAG propicia a construção de um ensino transformador, democrático e inclusivo. Contudo, pelo fato de essa ser uma primeira pesquisa, não deixo de enfatizar que é preciso mais pesquisas para investigar esse fenômeno.

Palavras chaves: Leitura; Linguística Aplicada; Metáfora; Pensar Alto em Grupo; Síndrome de Down

ABSTRACT

This master's research, linked to the Postgraduate Program in Applied Linguistics and Language Studies at the Pontifical Catholic University of São Paulo, is exploratory, bibliographical and qualitative interpretivist in nature. Its general objective is to investigate how subjects with Down Syndrome understand metaphor through a dialogical reading practice, Think Aloud in Group (Zanotto, 1988, 1995, 2014; Zanotto, 2018; Sugayama, 2016) - based on the epistemology of dialogism and interpretivism. The specific objectives were created based on the initial question: i) Can students understand metaphor or not as they take part in a conversation about reading literary texts? ii) How can this practice highlight the processes used by students during reading iii) How can the results of the research contribute to inclusive education? This work is part of the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 1998). The study is based on the hypothesis that metaphors are an omnipresent phenomenon in human life, transcending in/through language, not just an extraordinary act, as traditional rhetoric presupposes, but also an ordinary act of human acting and thinking, predominantly revealing the affective-emotional dimension that "calibrates" teacher-student; teacher-school; teacher-family interactions. Theories on the embryonic process of Down's Syndrome (Pueschel, 1993; Lima, 2012; Kozma, 2007) were used as a theoretical basis. From a discursive perspective, the research is anchored in the epistemology of dialogism (Bakhtin; Volóchinov 1979; Bakhtin, 2011). From a cognitive perspective, the research was based on classic and contemporary studies of Metaphor Concepts Theory (Lakoff; Johnson, 1980, 2002; Zanotto, 1995, 2014, 2018). In order to verify the plausibility of the hypothesis, the corpus of this study was made up of subjects with Down's Syndrome, who took part in the ALEGRIA extension project (Learning to Read and Write, Generating Respect, Inclusion and Autonomy) run by the PPG of the Pontifical Catholic University of Minas Gerais, located in Belo Horizonte, MG. Based on the analysis of the data, I sought to examine, in practice, how students with Down's Syndrome deal with and understand figurative language, for example metaphors, which is a pervasive phenomenon in human language and a structuring factor in everyday narratives. The data revealed that the dialogic reading practice researched provided a paradigm shift, as it is possible to deduce that subjects with Down's Syndrome are capable of understanding figurative language through collaborative construction. Finally, it was possible to attest that the PAG fosters the construction of transformative, democratic and inclusive teaching. However, as this is a first study, I must emphasize that more research is needed to investigate this phenomenon.

Keywords: Reading; Applied Linguistics; Metaphor; Think Aloud in Group; Down's Syndrome.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de Meiose.....	24
Figura 2 - Processo de Mitose.....	25
Figura 3 - Desenvolvimento genético de uma pessoa com Síndrome de Down	26
Figura 4 - Vivência SOLIDÃO	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Leis e Declarações relacionadas à inclusão	29
Tabela 2 – Características dos participantes da pesquisa	73
Tabela 3 – Excerto I – Transcrição da vivência A águia e a galinha	77
Tabela 4 – Excerto II – Transcrição da vivência A águia e a galinha	79
Tabela 5 – Excerto III – Transcrição da vivência A águia e a galinha	82
Tabela 6 – Excerto I – Transcrição da vivência SOLIDÃO	86
Tabela 7 – Excerto II – Transcrição da vivência SOLIDÃO	88
Tabela 8 – Excerto III – Transcrição da vivência SOLIDÃO	89
Tabela 9 – Excerto I – Transcrição da reflexão dos alunos	93
Tabela 10 – Excerto II – Transcrição da reflexão dos alunos	96
Tabela 11 – Excerto III – Transcrição da reflexão dos alunos	97
Tabela 12 – Excerto IV – Transcrição da reflexão dos alunos	98
Tabela 13 – Excerto V – Transcrição da reflexão dos alunos	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características físicas.....	27
Quadro 2 - Terminologias utilizadas.....	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEGRIA	Aprendizagem da Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID 10	Classificação Internacional de Doenças
CID 11	Classificação Internacional de Doenças
GEIM	Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAG	Pensar Alto em Grupo
PAI	Pensar Alto Individual
PV	Protocolo Verbal
SD	Síndrome de Down
TJMG	Tribunal de Justiça de Minas Gerais
TMC	Teoria da Metáfora-Conceptual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	23
SÍNDROME DE DOWN: UMA CONDIÇÃO GENÉTICA	23
1.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS	23
1.1.1 Questões cromossômicas – Um processo embrionário.....	23
1.1.2 Características físicas.....	26
1.2 A INCLUSÃO	27
1.3 SÍNDROME DE DOWN: UMA LEITURA DAS INCONGRUÊNCIAS.....	32
CAPÍTULO 2	38
A METÁFORA.....	38
2.1 DA LINGUAGEM À METÁFORA.....	38
2.2 O PENSAR METAFÓRICO: UMA CORRENTE DA LINGÜÍSTICA	
COGNITIVA.....	42
2.3 METÁFORA: À Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).....	46
2.4 METÁFORAS: DETERMINANDO OS MODELOS DE LEITURAS.....	49
2.4.1 O modelo ascendente (<i>bottom up</i>);	50
2.4.2 O modelo descendente (<i>top down</i>);	50
2.4.3 O modelo interativo.....	51
2.5 A VISÃO DA NEUROCIÊNCIA	53
CAPÍTULO 3	55
O PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA	55
3.1 PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA	
.....	55
3.3 PAG: EM BUSCA DO PENSAR METAFÓRICO NA SALA DE AULA	
INCLUSIVA.....	59
CAPÍTULO 4	62
METODOLOGIA.....	62
4.1 FAZER PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA CRÍTICA	62
4.2 A PESQUISA QUALITATIVA	65
4.3 A PESQUISA INTERPRETATIVISTA	66
4.4 ESTUDO DE CASO INSTRUMENTAL	68
4.4.2 PAG – <i>Um método do estudo de caso instrumental</i>	69
4.4.3 Projeto ALEGRIA: Um exemplo de educação inclusiva.....	71
4.5 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA E DOS	
PARTICIPANTES	72
CAPÍTULO 5	76
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
5.1 A VIVÊNCIA DE LEITURA DO TEXTO A ÁGUIA E A GALINHA.....	76
5.2 A VIVÊNCIA DE LEITURA DO TEXTO SOLIDÃO	84
5.3 A VIVÊNCIA REFLEXÃO DOS ALUNOS.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE I: PESQUISAS NO LAEL COM O PENSAR ALTO EM GRUPO.....	107
APÊNDICE II: FÁBULA “NÓS SOMOS ÁGUIA” LEONARDO BOFF	110
APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	112
APÊNDICE IV: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AOS ESTUDANTES MENOS DE IDADE PARTICIPANTES DA PESQUISA) – (TALE) .	115
APÊNDICE V: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	117

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado¹, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve por objetivo geral investigar, por meio de uma prática dialógica de leitura chamada Pensar Alto em Grupo (doravante PAG), o processo de (in) compreensão da metáfora em sujeitos com Síndrome de Down.

Para alcançar esse objetivo geral, propus três objetivos específicos:

- i) Investigar se alunos com Síndrome de Down, ao participarem de uma roda de conversa sobre a leitura de textos literários, podem compreender a linguagem figurada (ou não);
- ii) Investigar a reação dos alunos ao participar da prática do PAG;
- iii) Investigar como essa prática pode contribuir para um ensino inclusivo.

O interesse por investigar esse fenômeno se deu pela minha participação como aluno extensionista no projeto ALEGRIA, durante a graduação em Letras-Português, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), onde pude constatar uma certa dificuldade de alunos com Síndrome de Down em compreender a linguagem figurada.

O projeto ALEGRIA tem como meta principal promover oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita por parte de jovens e adultos derivado de algum comprometimento cognitivo. Visa ao desenvolvimento de oficinas de alfabetização, seguindo os princípios de Paulo Freire (1989 e 1994), que são o de desenvolver o processo de alfabetização e letramento, abordando temas de nossa sociedade e que promovam a autonomia, o respeito, à inclusão e a cidadania. Além disso, espera-se que tais ações possam partir dos docentes e dos discentes do curso de Letras e afins, em interação constante com indivíduos com deficiências intelectuais.

A participação efetiva nesse projeto de extensão proporciona uma ampliação de conhecimentos nas mais diversas perspectivas sociais e científicas. Além de, com certeza, promover inúmeras indagações no que tange ao processo de alfabetização e

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, sob o parecer substanciado nº 6.216.290.

letramento de indivíduos com dificuldade de aprendizagem, cuja origem está nos processos cognitivos.

Em relação a diversidade dos alunos presentes nesse projeto, enfatizo minha afinidade com os alunos com Síndrome de Down. A utilização do termo patologia traz consigo uma enorme discussão e é por isso que, deixo claro, que não considero o indivíduo com SD portador de uma doença e sim sujeito de uma condição genética; ressalto também que o Projeto ALEGRIA é composto por alunos com comprometimentos cognitivos derivados de outras patologias. Portanto, não me alongarei nessa discussão dado que ela será debatida no segundo capítulo desta dissertação.

Sendo assim, ao longo dos meses de participação como extensionista neste projeto, constatei que a linguagem, em suas diversas manifestações, emerge como uma das áreas que mais sofre um *déficit* na Síndrome de Down. Em minha experiência como professor de extensão universitária, pude constatar a dificuldade por parte de alunos com Síndrome de Down em compreender a metáfora, bem como a linguagem figurada de um modo geral.

Digo isso, pois, por mais de uma vez me vi diante de situações sociais que exigiram trazer à tona uma compreensão, ou seja, uma elucidação de metáforas da vida cotidiana para esse público. Melhor dizendo, foi nessa experiência docente que *abri meus olhos* para o meu objetivo geral de pesquisa, começando, portanto, a me questionar sobre a seguinte perspectiva: Será que *de fato* indivíduos com Síndrome de Down podem compreender a linguagem figurada?

Para que melhor se possa compreender os caminhos que me conduziram até aqui, contextualizo um evento que me chamou a atenção e que, pode-se dizer, foi o estopim dessa pesquisa.

Diante das várias situações que presenciei com relação a essa problemática, uma que me chamou a atenção foi a vez em que a mãe de um aluno pediu que ele a aguardasse lá fora enquanto resolvia algum problema na secretaria. Contudo, ela não estava se referindo *lá fora* em sentido literal, isto é, à rua, mas ao saguão da universidade onde ele deveria ficar esperando-a é interessante pontuar que o *lá fora* não é preferidamente linguagem figurada, mas, sim, indeterminada. Contudo, o mais intrigante dessa situação foi que ele interpretou esse enunciado literalmente, dirigindo-se logo para a rua.

Eu, que naquele momento estava atuando como professor auxiliar, logo fui atrás dele para orientá-lo com relação ao pedido da mãe. A partir desse momento, ficou evidente para mim a dificuldade de alunos com Síndrome de Down em relação à compreensão da linguagem figurada, o que me motivou a investigar esse problema.

Ao fazer um levantamento da bibliografia que trata desse tema, pude perceber uma certa escassez de pesquisas sobre essa temática. Se fizemos uma rápida busca em sites acadêmicos – como o google acadêmico, a Biblioteca Nacional de teses e dissertações e outros mais –, pode-se perceber que não existem pesquisas sobre esse tema.

A maioria das pesquisas parecem se concentrar em questões de fala, como a fluência, ou da escrita, o que, também, é crucial para entendermos as ramificações ligadas à Trissomia do cromossomo 21. Entretanto, deixa de lado questões cognitivas associadas à leitura como ferramenta para o ensino e aprendizagem. Isso reforçou a minha ideia em investigar essa questão, tendo em vista a grande contribuição social que poderia trazer.

Desse modo, para realizar o estudo proposto e investigar este fenômeno, eu me apoiei na prática dialógica denominada Pensar Alto em Grupo (PAG).

O PAG é uma prática dialógica de letramento que emergiu de uma adaptação que a Professora Dr^a Mara Sophia Zanotto fez do protocolo verbal², tendo por objetivo investigar como que as pessoas interpretam a linguagem figurada. É uma prática em permanente construção, que é investigada pelos professores pesquisadores do Grupo de Pesquisa da Indeterminação e da Metáfora (GEIM).

Pode-se dizer que essa prática é um fenômeno híbrido, que abre a possibilidade de ser investigada como método de pesquisa e como prática de letramento, trazendo, assim, resultados consideráveis para uma mudança paradigmática significativa no ensino de leitura no contexto educacional, além de contribuir para elucidar os diferentes processamentos sociocognitivos empregados pelos leitores na hora da leitura, seja de um texto literário ou de outro gênero. A escolha por trabalhar com o texto literário nas pesquisas se dá pelo fato de apresentar metáforas difíceis para serem compreendidas e que, portanto, proporcionam maior

² Inserido no Brasil por Marilda Cavalcanti, já que o paradigma corrente era o cognitivismo, que primava pela investigação da mente individual dos sujeitos. Esse método tem origem na Psicologia Cognitiva e, a partir das décadas de 1980 e 1990, os pesquisadores da Linguística Aplicada começaram a utilizá-lo nas investigações sobre leitura. (Zanotto, 2014).

empregabilidade dos processos sociocognitivos, ampliando a oportunidade de interações, construções de relações que aprimoram a empatia.

A prática do PAG se caracteriza por ser uma prática dialógica que abre espaço para os leitores construírem sentidos, em uma roda de conversa sobre o texto lido. Essa caracterização do PAG o torna interessante para esta pesquisa, visto que ela busca dar espaço para a subjetividade dos leitores, a fim de que interpretem a linguagem figurada de modo colaborativo.

Nesse sentido, ao buscar aporte nesta prática dialógica e afiná-la aos meus objetivos, apresento as perguntas que nortearam este estudo.

- i) Os alunos, ao participarem de uma roda de conversa sobre a leitura de textos literários, podem compreender a metáfora ou não;
- ii) Qual a reação dos alunos ao participar desta prática;
- iii) Como os resultados alcançados pela pesquisa pode contribuir com a perspectiva de um ensino inclusivo.

A fim de responder a estas perguntas, realizei sete vivências de leituras, tendo como objeto, dois textos literários: a fábula “A Águia e a Galinha”, de Leonardo Boff (2012), e o texto “Mania de Explicação”, de Adriana Falcão e Mariana Massarani (2013). Como estratégia de pesquisa, recorri ao Estudo de Caso instrumental (2009), e como método o PAG (Zanotto, 1998), que foi investigado em suas duas facetas: como método de pesquisa e prática de letramento.

Nessa direção, esta pesquisa está alinhada ao campo de estudos da Linguística Aplicada (LA) pós-moderna, cuja preocupação incide sobre problemas socialmente relevantes do ponto de vista da Linguagem. Trata-se, pois, de uma LA que dialoga com o mundo contemporâneo, com os sujeitos histórico-sociais inseridos em determinada prática social de linguagem.

Em resumo, é uma área científica que tem algo a dizer sobre o mundo (Moita Lopes, 2006), e, no caso específico desta investigação, isso se torna mais relevante considerando os participantes da pesquisa, que são sujeitos que, devido ao seu comprometimento cognitivo, estão à margem da sociedade.

Desse modo, inicialmente, foi realizada uma pesquisa empírica sobre a temática aqui proposta e, para tanto, utilizei aportes teóricos que embasam o lado científico da Síndrome de Down e bases teóricas que dialogam com a leitura como

prática social (Wolf, 2019; Zanotto, 2018; Sugayama, 2016). O resultado da pesquisa permitirá revelar os estudos e experiências mais recentes, referentes às formas de pensar sobre o processo da metáfora e das demais figuras de linguagem, e certamente, também, trará importantes contribuições para os estudos no âmbito cognitivo de pessoas com a trissomia do Par 21.

A seguinte pesquisa está estruturada em seis capítulos, nas quais busco apresentar os pressupostos teóricos que fundamentaram o desenvolvimento da investigação empírica.

No capítulo um, intitulado “A Síndrome de Down: uma condição genética”, busco apontar os aspectos biológicos da Síndrome de Down, apresentando, portanto, suas definições de acordo com estudos teóricos da Genética e da Psicologia. Num primeiro momento detalho suas características gerais, e como subtítulos temos as questões cromossômicas, as classificações da Síndrome de Down e as características físicas. No segundo momento do capítulo, trago uma abordagem sobre a inclusão social.

O capítulo dois, intitulado “A metáfora”, apresento uma breve contextualização da Linguística Cognitiva. É, também, nesse capítulo, por meio das outras seções que, procuro abordar como as metáforas nos permitem compreender o modo como nos expressamos e trazemos à tona determinados domínios que refletem estruturas do nosso sistema conceitual (Lakoff e Johnson, 1980). Por fim, apresento os aspectos relacionados às incongruências encontradas ou tecidas no texto literário e a relação com leitores com Síndrome de Down.

O capítulo três foi dedicado a apresentar o Pensar Alto em Grupo e seus pressupostos teóricos. Nomeado como “O Pensar Alto em Grupo: uma prática dialógica”, me ancoro nos estudos desenvolvidos por Mara Sophia Zanotto, e seu grupo de pesquisa GEIM, precursora desta metodologia híbrida de fazer pesquisa em Linguística Aplicada. Discorro, ainda, sobre um breve panorama histórico sobre a prática escolhida para fundamentar a geração de dados desta pesquisa. Além disso, apresento a discussão sobre os seguintes temas: Pensar Alto em Grupo: breve panorama histórico, o Pensar Alto em Grupo: uma prática dialógica e PAG: em busca do pensar metafórico na sala de aula inclusiva.

Justifico que minha pesquisa de mestrado em termos das outras pesquisas realizadas com o PAG, é a primeira que investiga a prática do PAG em uma sala de

aula inclusiva, em outras palavras, em uma sala de aula integralmente formada por sujeitos Down, o que, de certa forma, a torna inédita nesta metodologia de pesquisa.

No capítulo quatro, respectivamente, busco apresentar o caminho metodológico que assumi para o desenvolvimento do estudo aqui proposto. Novamente enfatizo a significância da presente pesquisa para o campo científico, assim como para o âmbito da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, por isso, procuro detalhar o objeto de estudo e a relevância da pesquisa. O capítulo segue com as seguintes seções: a pesquisa qualitativa, a pesquisa interpretativista, estudo de caso, estudo de caso instrumental, PAG – um método do estudo de caso, o projeto ALEGRIA: um exemplo de educação inclusiva e por fim, a caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes que fizeram parte do grupo da pesquisa, jovens e adultos com Síndrome de Down.

No capítulo cinco, procuro contextualizar as vivências que geraram o *corpus* desta pesquisa. Consequentemente, em seguida, realizo as análises dos dados coletados. Busco interpretar as informações analisadas à luz das propostas trazidas pelo referencial teórico estabelecendo sempre a seguinte ordem: contextualização da vivência de leitura, análise e discussão dos dados e suas contribuições.

Por fim, trago as minhas considerações finais, ou seja, apresento as respostas das perguntas que orientaram esta pesquisa de mestrado, trazendo as impressões acerca de como sujeitos com Síndrome de Down compreendem a metáfora por meio de uma prática dialógica de leitura.

CAPÍTULO 1

SÍNDROME DE DOWN: UMA CONDIÇÃO GENÉTICA

Neste capítulo, será apresentada uma pesquisa bibliográfica sobre a Síndrome de Down. Assim, discorro sobre o processo embrionário típico e atípico; abordo, também, as quatro possibilidades genéticas que um indivíduo desenvolve no processo de fecundação as quais acarretam à Síndrome de Down. Teóricos como Pueschel (1993), Lima (2012), Kozma (2007) são utilizados como embasamento sobre o tema. Além disso, discorro sobre as características físicas e sobre a inclusão. Estabeleço, também, uma seção sobre os aspectos da memória em pessoas com o desenvolvimento atípico, procurando trazer informações específicas relacionadas à compreensão da metáfora (e suas incongruências) por pessoas com a Trissomia do Par 21.

1.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS

1.1.1 Questões cromossômicas – Um processo embrionário.

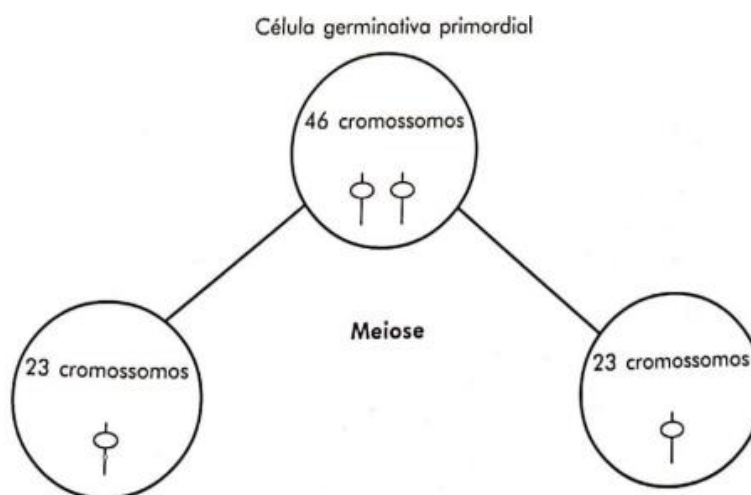
A Síndrome de Down é uma condição genética que ocorre durante o processo de divisão celular, fato esse pertinente durante todo o processo embrionário. Assim sendo, é neste momento, na maior parte dos casos, que o cromossomo extra que consiste em um conjunto de características específicas causadas por uma alteração genética, desenvolve a SD em um feto.

O nome desta alteração genética veio em homenagem ao médico britânico John Langdon Down, que descobriu a síndrome em 1862. Síndrome de Down ou Trissomia 21, trata-se de um quadro genético em que se uma célula germinativa tiver um cromossomo adicional (ou seja, 24 cromossomos) e a outra célula germinativa tiver 23 cromossomos, no momento da concepção de uma nova célula levará ao total de 47 cromossomos “e, se o cromossomo extra for o cromossomo 21, o indivíduo, se não ocorrer um aborto natural, nascerá com Síndrome de Down” (Lima, 2012. p, 37-38).

De um modo geral, durante o processo de formação do material genético de uma pessoa típica, metade dos cromossomos³ são derivados da mãe e a outra metade são derivados do pai, ou seja, 23 oriundos das células ovárias e 23 oriundos das células espermatozóides, resultando-se, assim, no total de 46 pares de cromossomos.

O esquema abaixo (figura 1) demonstra o processo de meiose. Nesta etapa embrionária, os pares de cromossomos se unem e é fecundada a primeira célula do feto. Consequentemente, essa célula se multiplica conforme o desenvolvimento do bebê.

Figura 1 - Processo de Meiose

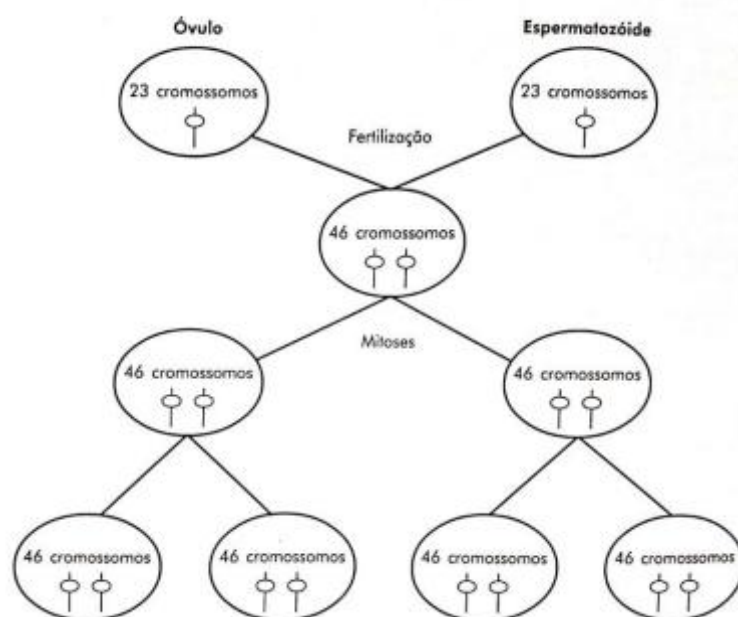


Fonte: Kozma (2007) *apud* Fonseca (2021. p, 19).

Nesse sentido, em um processo de fertilização típica ocorre na meiose a divisão dos pares de cromossomos dos pais. Nesse processo, a divisão se manifesta a partir da célula germinativa primordial em uma nova célula, que é chamada de célula filha; na geração desta nova célula os cromossomos são divididos de modo que cada célula recebe um par de cromossomos.

³ Segundo José Salomão Schwartzman (1999), os cromossomos são estruturas minúsculas que carregam os genes e ficam contidos no núcleo de cada célula humana.

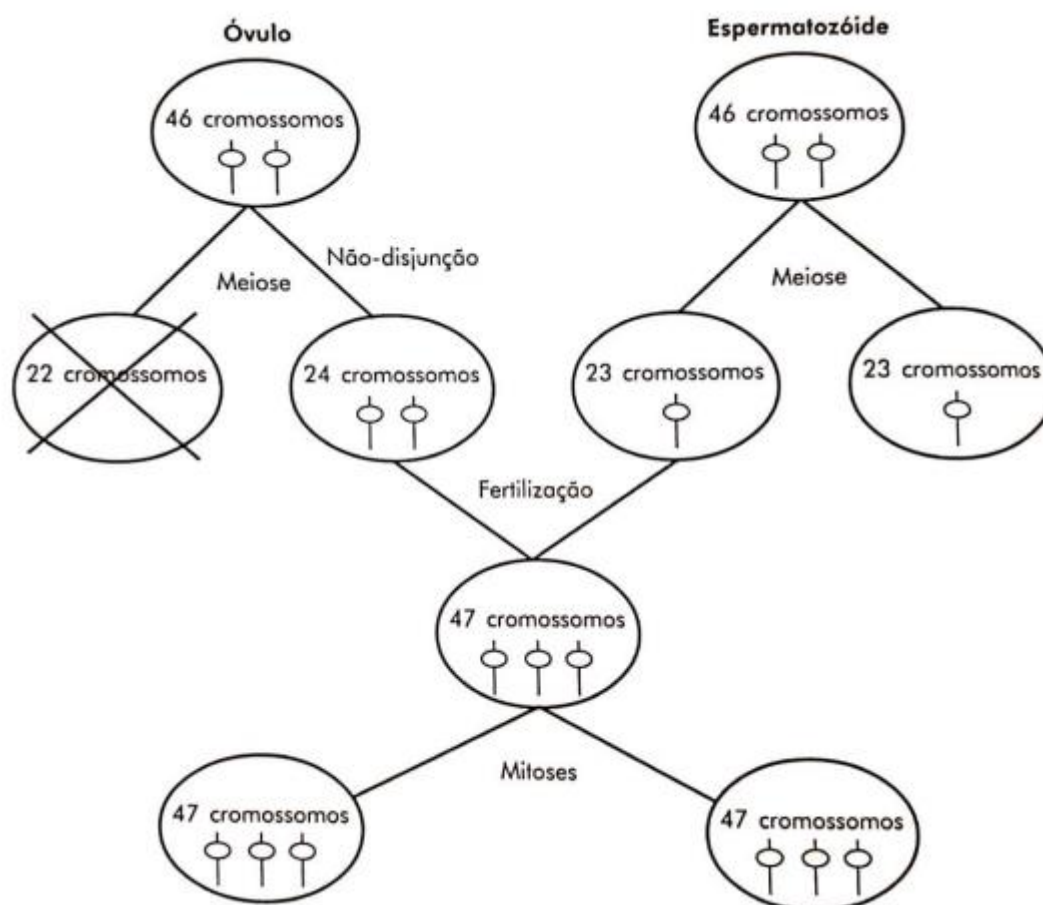
Figura 2 - Processo de Mitose



Fonte: Kozma (2007) *apud* Fonseca (2021. p, 20).

A figura 2 representa o processo de mitose, ou seja, é nesta etapa, em um processo de fertilização típica, que ocorre a multiplicação das células. Em outras palavras, os 23 cromossomos oriundos das células ovárias e os 23 cromossomos oriundos das células espermatozóides combinam-se no processo de fertilização formando uma célula com 46 cromossomos. Logo, a partir desse processo a multiplicação se mantém conforme o desenvolvimento do feto. Entretanto, já no desenvolvimento genético de um bebê atípico, e em grande parte dos indivíduos T21, ocorre uma falha na separação dos pares de cromossomos. Essa alteração pode se verificar no diagrama a seguir,

Figura 3 - Desenvolvimento genético de uma pessoa com Síndrome de Down



Fonte: Kozma (2007) *apud* Fonseca (2021. p, 22).

Portanto, observa-se que, durante a ocorrência da meiose, ocorre um *erro* na separação cromossômica de um dos pares. Nesse sentido, esse *erro* ocorre quando o cromossomo 21 não se disjunta de seu par, e, por consequência, resulta-se no excesso de cromossomos na célula. Diante disso, é possível notar que a partir do processo de multiplicação celular, mitose, o indivíduo com Síndrome de Down recebe 47 cromossomos ao invés de 46. Assim, enquanto em uma gestação típica se dispõe de dois cromossomos 21, os indivíduos T21 normalmente apresentam três.

1.1.2 Características físicas

Quanto ao nível morfológico e fisiológico (aparência), os indivíduos com Síndrome de Down apresentam algumas características comuns, como descrito abaixo:

Quadro 1 - Características físicas

Baixa estatura
 Olhos pequenos e oblíquos
 Nariz pequeno e achatado
 Boca com palato alto
 Hipotonia lingual
 Orelhas com frequência pequenas e irregulares
 Pescoço curto
 Crânio com braquicefaliza/ braquiocefalia
 Cabelos lisos e finos
 Mãos curtas e largas
 Na mão uma única prega palmar transversal
 Nos pés apresentam espaço entre o primeiro dedo e o segundo
 Ausência do reflexo de Mora (abertura dos braços logo que nasce)
 Cardiopatia congênita
 Sobrepeso (nas fases da adolescência e vida adulta)

Fonte: Adaptado de Lima, 2020. p, 28.

Entretanto, é válido ressaltar que as características expostas acima podem variar de um sujeito para outro, pois, como sabemos, cada indivíduo é único. Portanto, pensar que indivíduos com a Trissomia do Par 21 são apenas brancos, baixos e com membros faciais e corporais pequenos é um enorme equívoco. Desse modo, a condição genética não *escolhe* um sujeito em específico, mas sim se manifesta em sujeitos brancos ou pretos, pobres ou ricos, dos gêneros masculino e feminino e de todas as etnias.

1.2 A INCLUSÃO

É importante enfatizar que a Síndrome de Down não é uma deficiência ou uma anomalia, como já foi encarada pela literatura científica, ou como muitos indivíduos, ainda, a compreendem e que perpetuam o preconceito social com esses indivíduos. Nesta seção, destaco pesquisas no âmbito nacional e ações políticas e públicas que contribuíram e ainda contribuem para combater o preconceito social.

Começo essa discussão, reiterando que a Trissomia do Par 21 é uma alteração genética, em outras palavras, ocorre durante o processo embrionário, o que corrobora o pensamento de que é mais comum do que imaginamos o nascimento de uma pessoa com Síndrome de Down.

Nesse viés, conforme pesquisa realizada em 2021, pelo Ministério da Saúde⁴, por ano, nascem cerca de 1978 bebês com Trissomia do Par 21 no Brasil, ou seja, é um número relevante e que precisa ser considerado. Nessa mesma perspectiva, outra pesquisa importante, também, realizada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁵, estima-se que, no Brasil, há cerca de 300 mil pessoas com Síndrome de Down.

Diante desses fatos, considero os dados obtidos nessas duas pesquisas nacionais bastante relevantes para o contexto desta pesquisa, uma vez que acredito ser considerável o número de nascimentos de indivíduos com Síndrome de Down no Brasil. Isso aponta que é importante compreendermos as implicações relacionadas à trissomia do cromossomo 21, pois, conforme já disse na seção da introdução desta dissertação, poucos são os estudos dedicados a entender os domínios da linguagem na Síndrome de Down.

Outro ponto crucial que diz respeito à inclusão, refere-se às terminologias utilizadas para se referir às pessoas com Síndrome de Down. Diante disso, esse público resguarda toda uma trajetória de muita luta e resistência, a fim de buscar uma nomenclatura que seja adequada para se referir a esses indivíduos. A seguir, apresento o quadro referente às terminologias que já foram utilizadas.

Quadro 2 - Terminologias utilizadas

TERMO
Retardado mental
Débil mental
Idiota
Mongoloide
Portador de Síndrome de Down
Portador de deficiência mental
Deficiente mental
Deficiente intelectual
Pessoa com necessidades especiais
Pessoa com deficiência intelectual
Pessoa com Síndrome de Down

Fonte: Adaptado de Fonseca, 2021. p, 87.

⁴ Para mais informações sobre a pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf. Acesso em: 14 fev, 2023.

⁵ Para mais informações sobre a pesquisa realizada pelo IBGE. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/sis/noticias-comum/brasil-tem-270-mil-pessoas-com-a-sindrome-de-down>. Acesso em: 14 fev, 2023.

Considerando essas concepções, termos como “portador de deficiência”, “deficiente mental”, “débil mental”, “imbecil” e “retardado mental”, não são mais aceitos para especificar ninguém, seja um indivíduo típico, ou um sujeito com Trissomia do Par 21, ou qualquer outra pessoa que tenha algum comprometimento mental.

Em outras palavras, ninguém deve ser caracterizado como “portador” de uma condição, mas sim a condição “deve ser vista como um atributo que se refere a funções intelectuais do sujeito, não à sua mente como um todo” (Fonseca, 2021. p, 85). Por esse motivo, a nomenclatura que passou a ser utilizada para referir a esses indivíduos é “pessoa com Síndrome de Down”.

Atentando-me a esse fato, apresento, a seguir, um quadro referente a algumas Leis e Declarações que consistem nos direitos e nos deveres da Nação e do Estado para com indivíduos com deficiência.

Tabela 1 - Leis e Declarações relacionadas à inclusão

DATA	LEIS / DECLARAÇÕES
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2004	Declaração de Montreal
2007	Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
2011	Dia Mundial da Síndrome de Down
2012	Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Fonte: Adaptado de Fonseca, 2021. p, 87.

A Declaração de Salamanca, é um documento que serve, até os dias atuais, de apoio para elaboração de programas e leis de inclusão no âmbito escolar. A elaboração desta declaração foi organizada pela UNESCO, e realizada no município de Salamanca, na Espanha, em 1994, com a finalidade de determinar práticas, políticas e princípios para a inclusão de pessoas com deficiência.

A partir da Declaração de Salamanca, outros documentos foram oficializados a fim de trazer a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁶, sancionada em 20 de dezembro de 1996, afirma que,

⁶Para mais informações, disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-lei-no-9-394-_arts-58-59-e-60-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-educacao-especial/. Acesso em: 02 fev, 2024.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (...)
Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais. (Brasil, 1996)

Portanto, essa Lei determina o direito à educação básica de qualidade a todos os indivíduos, e a inclusão das pessoas com deficiência no meio escolar, além de profissionais capacitados para o atendimento.

Já a Declaração de Montreal, organizada pela ONU e realizada em Montreal, no Canadá, em 2004, teve como finalidade discutir e promover a autonomia e inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Um fato importante desta convenção, é que foi abordada a perspectiva da subjetividade dos deficientes intelectuais, algo que até então não era pautado em nenhuma das discussões anteriores. Portanto, a partir da Declaração de Montreal, pessoas com algum comprometimento mental começaram a ser ouvidas.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorreu em 2007, em Nova York, nos Estados Unidos da América. Esse foi o primeiro documento que assegura promover o respeito, a igualdade e a dignidade das pessoas com deficiência, assinado por 160 países, incluindo o Brasil. Sendo assim, a luta contra a discriminação social começou a ser direcionada por indivíduos que representassem a causa, em outras palavras, os movimentos sociais passaram a ser liderados por indivíduos com alguma deficiência.

Esses movimentos sociais geraram uma pressão e novas Leis foram sancionadas, a fim de combater o caráter discriminatório e excludente de pessoas com deficiência. Diante disso, em 2011, foi aprovado pela Organização das Nações Unidas, que dia 21 de março será dedicado como o Dia Mundial da Síndrome de Down, essa importante celebra a inclusão e a afirmação da resistência dos sujeitos Down, assim, ampliando a conscientização pública e promovendo a qualidade de vida de pessoas com Síndrome de Down no mundo.

Já o documento de Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down foi elaborado pelo Ministério da Saúde em 2012. Esse documento teve o intuito de instruir profissionais de diversas áreas sobre as características de pessoas com essa condição genética e buscar orientar os especialistas em relação à forma de *tratar* esses indivíduos.

É importante dizer que o documento traz orientações de como *tratar* esses indivíduos, acredito que a utilização deste termo pode gerar um teor ambíguo, pois como já foi descrito nesta dissertação, a Síndrome de Down é uma condição genética, e não requer uma forma de tratamento, com a finalidade de uma cura, mas sim requer profissionais que sejam capazes de potencializar as habilidades dos indivíduos com a Trissomia do Par 21. Portanto, cabe ao Estado promover a capacitação adequada de profissionais de diversas áreas para trabalhar com esse público.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, aprovada em 2015, estipula que qualquer forma de restrição relacionada à pessoa com deficiência devido à sua condição, é considerada discriminação; além disso, é assegurado todos os direitos fundamentais ao cidadão que apresentem qualquer tipo de deficiência.

Diante dos dados citados, é importante enfatizar que, de acordo com o 1º parágrafo do artigo 4º, capítulo II, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, diz que,

Considera-se discriminação em razão da deficiência, toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, 2015).

Entretanto, sabemos que, infelizmente, mesmo diante dos direitos assegurados pela UNESCO, pela ONU e pelo Estado brasileiro, o preconceito social com indivíduos com a Trissomia do Par 21, ainda persiste e *vive* na sociedade. Portanto, tendo em vista os contextos desta dissertação de mestrado, procuro romper com paradigmas e contribuir, certamente, com a autonomia, a comunicação e o âmbito educacional desses sujeitos, uma vez que busco elucidar o processo de compreensão do fenômeno da metáfora em indivíduos Down.

Sendo assim, na próxima seção deste capítulo, discuto a respeito da memória em pessoas com Trissomia do Par 21. Em outras palavras, procuro abordar quais tipos de memória os sujeitos Down adquirem e como essas competências se manifestam nos aspectos linguísticos, no caso desta pesquisa, a metáfora e suas incongruências, uma vez que, como constatei, não encontrei na literatura estudos dedicados a entender os processos metafóricos na Síndrome de Down, fato este, que faz desta pesquisa ter um caráter inédito.

1.3 SÍNDROME DE DOWN: UMA LEITURA DAS INCONGRUÊNCIAS

Conforme já disse, há uma enorme carência de estudos, no âmbito linguístico, relacionados à Síndrome de Down. Grande parte das pesquisas que buscam compreender as implicações dos fenômenos linguísticos relacionados à trissomia do cromossomo 21 têm como principal objetivo analisar a compreensão da fala ou da escrita, como, por exemplo, explicar os fenômenos que emergem na fluência dessas habilidades.

Nesse sentido, minha pesquisa busca analisar a indeterminação do sentido na construção de múltiplas leituras em um contexto real de uso da linguagem, focalizando a metáfora e as suas incongruências. As incongruências são o que fazem a metáfora ter esse caráter único; em outras palavras, conforme Cameron (2003), são a condição essencial da metáfora.

Em vista dessa questão, Zanotto (2016) afirma que as incongruências “devem funcionar como um gatilho para interpretações figuradas, que é importante que o leitor tenha conhecimento dessa função das incongruências” (Zanotto, 2016. p, 120). Nesse sentido, me indago: essas incongruências funcionam como um gatilho para interpretação figurada de um leitor com a Trissomia do Par 21? Será que um leitor com a trissomia do par 21 tem a compreensão da função das incongruências? Como um leitor com a trissomia do par 21 reagiria a ela? De outro modo, seriam eles capazes de interpretá-las tendo em vista sua condição?

Para trazer à tona as incongruências e sua relação em pessoas com Síndrome de Down, vejo que é necessário compreender primeiro o que é a memória, pois o processo de inferência é, muitas vezes, baseado no conhecimento interno do sujeito, o conhecimento de fundo, pelo qual é a subjetividade.

Nesse contexto, de acordo com o neurocientista Izquierdo (2018), memória significa aquisição, formação, conservação e evolução de informações. Conforme o autor, nossa memória é constituída pelo que experienciamos e aprendemos; em outras palavras, a memória é a formação da nossa personalidade, fato esse que nos distingue uns dos outros, influenciando nossa conduta e determinando muitas de nossas futuras ações.

Izquierdo adverte que:

O próprio conceito de memória envolve abstrações. Podemos lembrar de maneira vívida o perfume de uma flor, um acontecimento, um rosto, um poema, a partitura de uma sinfonia inteira, como fazia Mozart quando criança, ou um vastíssimo repertório de jogadas possíveis de xadrez, como fazem os grandes mestres desse jogo. Mas a lembrança não é igual à realidade. A memória do perfume da rosa não nos traz a rosa; a dos cabelos da primeira namorada não a trazem de volta, a da voz do amigo falecido não o recupera. Há um passe de prestidigitação cerebral nisso; o cérebro converte a realidade em códigos e a evoca também através de códigos. (Izquierdo, 2018. p, 01)

Nessa perspectiva, o autor conceitua memória como o ato de adquirir, manter e acessar informações em nossa mente e associa que essa capacidade cognitiva está relacionada diretamente com a aprendizagem, pois a mente humana só capta o que é aprendido. Nesse viés, Izquierdo também afirma que a memória é a representação mental de sensações, experiências e pensamentos. Sendo assim, o autor caracteriza os tipos de memória que qualquer indivíduo, sem alguma lesão cerebral, é capaz de produzir, sendo eles:

a) as memórias de trabalho;

De acordo com Izquierdo, as memórias de trabalho são classificadas como curta e imediata/breve.

basicamente, é uma memória "*on-line*". Mantém, durante a aquisição e mais alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento. Ajuda a saber onde estamos ou o que estamos fazendo a cada momento, e o que fizemos ou onde estávamos no momento anterior. Dá continuidade, assim, a nossos atos. (Izquierdo, 2018. p, 13)

Em outras palavras, utilizamos as memórias de trabalho para sabermos onde estamos, qual atividade ou trabalho iremos realizar, naquele determinado momento. Este tipo de memória se diferencia das demais por não deixar nenhum traço/arquivo no cérebro humano, uma vez que são memórias curtas e imediatas. Veja a caracterização deste processo citado pelo autor,

Usamos a memória de trabalho quando perguntamos a alguém o número de telefone do dentista: conservamos esse número o tempo suficiente para discá-lo e, uma vez feita a comunicação correspondente o esquecemos. (Izquierdo, 2018. p, 14)

Nesse sentido, Izquierdo declara que a memória de trabalho é considerada uma memória imediata, pois não há uma consolidação do traço adquirido momentaneamente, assim não adquirimos aquela determinada informação.

b) as memórias declarativas;

Para o autor, esse tipo de memória é aquele do qual o sujeito sabe que existe e do qual tem consciência de como foi adquirido. Em outros termos, esses registros são classificações de acordo com seu conteúdo. Segundo Izquierdo, as memórias declarativas são:

As memórias que registram fatos, eventos ou conhecimento são chamadas declarativas, porque nós, os humanos, podemos "declarar" que existem e descrever como as adquirimos. Entre elas, encontram-se as memórias referentes a eventos aos quais assistimos ou dos quais participamos: essas memórias *denominam-se episódicas ou autobiográficas*. As memórias de conhecimentos mais gerais são denominadas *semânticas* (Izquierdo, 2018. p, 17, grifos meus).

Logo, conforme o autor, esse tipo de memória é classificado em dois outros subtipos: as memórias semânticas e as memórias episódicas ou autobiográficas. As memórias episódicas ou autobiográficas são aquelas em que nos lembramos de eventos praticados por nós mesmos, por exemplo um casamento, uma formatura, um nascimento; sendo assim, estão associadas ao conhecimento do “quando” e “onde” em relação às nossas vidas pessoais. Já as memórias semânticas são aquelas em que recordamos de conhecimentos mais específicos, ou seja, está associada aos conteúdos de Português, Matemática, Biologia, portanto, está ligada ao conhecimento do “quê”, “como” e “por quê”.

c) as memórias procedurais;

Já as memórias procedurais, são registros classificados como implícitos e explícitos. De acordo com Izquierdo,

As memórias de procedimentos são, em geral, adquiridas de maneira implícita, mais ou menos automática, e sem que o sujeito perceba de forma clara que as está aprendendo: mostra-se difícil, senão impossível, descrever de forma coerente (e, portanto, tornar explícito) cada passo da aquisição da capacidade de andar de bicicleta. Já as memórias adquiridas com plena intervenção da consciência, são chamadas de explícitas. Essas palavras (implícitas, explícitas) tornam óbvia a postulação de uma forma de armazenamento ou de um lugar do cérebro especificamente “inconsciente” (Izquierdo, 2018. p, 18).

Desse modo, nesse tipo de memória estão armazenadas as habilidades motoras e sensórias, uma vez que essa se manifesta quando executamos inconscientemente procedimentos e/ou habilidades do cotidiano, como por exemplo: andar de bicicleta, abotoar os botões em roupas, amarrar os cadarços do tênis ou tocar algum instrumento.

d) O *priming*⁷ (memória adquirida e evocada por meio de “dicas”)

Por fim, Izquierdo, ressalta que, temos a memória evocada, em outras palavras, esse tipo de registro é adquirido *por meio de* “dicas”, seja de “fragmentos de uma imagem, a *primeira palavra de uma poesia*, certos gestos, odores ou sons.” (Izquierdo, 2018. p, 21, *grifos meus*). Sendo assim, são as partituras de traços já existentes em nossa mente que permitem ao sujeito evocar e consolidar novos registros.

Esse tipo de memória me faz refletir sobre o PAG e as demais pesquisas que utilizaram esse recurso metodológico. É interessante pensar que o *priming* pode explicar o processo top down de leitura, ou seja, nesse processo o leitor constrói o sentido do texto a partir do seu conhecimento de mundo – conhecimentos prévios, conhecimento de fundo – que são os arquivos armazenados em nossa memória.

Ainda de acordo com o autor o *priming*,

é um fenômeno essencialmente neocortical. Participam dele o córtex pré-frontal e as áreas associativas. Pacientes com lesões corticais extensas evidenciam déficits desse tipo de memória: requerem mais fragmentos do desenho de um avião, por exemplo, para lembrar uma figura que representa um avião (Izquierdo, 2018. p, 23).

Pensando nos participantes da minha pesquisa sujeitos com Síndrome de Down, que não apresentam comprometimento neocortical, me indago: esse tipo de memória, também, ocorre com os sujeitos com Síndrome de Down? As vivências de leitura com esse público desenvolvem a aquisição da memória adquirida e evocada por meio de dicas?

Dito as concepções de memória, Izquierdo afirma que, nós humanos, temos a capacidade de adquirir informações à cada milésimos de segundo. Portanto, para que

⁷ Conforme Izquierdo, “em inglês, esse tipo de memória é chamado *priming*, palavra para a qual não existe uma boa tradução em português. Alguns utilizam a expressão “dica”, mas não quer dizer exatamente a mesma coisa” (Izquierdo, 2018, p. 21).

os registros sejam armazenados em nosso cérebro, são necessários os seguintes processos cognitivos: *repetição*, *elaboração* e *consolidação*. A partir desses processos evocados em nossa rede neurológica, somos capazes de registrar as memórias de trabalho, as declarativas, as procedurais e o *priming* no nosso cérebro.

Nessa perspectiva, é também necessário compreender que indivíduos que apresentam alguma lesão cerebral ou algum comprometimento mental, como pessoas com Síndrome de Down, podem ter dificuldades em consolidar esses traços no cérebro. Desse modo, Baddeley e Jarrold (2007), pesquisadores da área da Psicologia, revelam que os sujeitos com Síndrome de Down apresentam um comprometimento mental na aquisição de memórias, principalmente na memória de trabalho (ou memória de curto prazo), que tem curta duração em qualquer pessoa.

Por sua vez, esses estudos já trariam uma possível explicação para compreender a dificuldade que indivíduos com Síndrome de Down têm no processo de inferenciação das incongruências, ou seja, das metáforas.

O comprometimento em reter informações dificultaria a resolução dos “enigmas gerados pelas incongruências e pelas lacunas, que constituem um problema para o leitor resolver” (Zanotto, 2016, p. 120). Em outras palavras, um leitor com trissomia do par 21 não seria capaz de resolver o “desafio cognitivo” (Zanotto, 2014; Zanotto, 2016) que o texto literário apresenta, visto que o literal é um pressuposto estabelecido de sua forma de pensar.

É nesse sentido, trabalhando o processo de compreensão da linguagem figurada com sujeitos Down, acredito que os dados gerados podem trazer discussões teóricas que resolvam essa lacuna.

Para investigar esta questão, estou partindo de uma prática dialógica de letramentos, que, além disso, tem o potencial de funcionar como método de pesquisa e se coloca como um instrumento instigante para investigar essa questão. Considerando isso, discuto no próximo capítulo sobre a metáfora e as suas incongruências e, depois, sobre o método de pesquisa.

Ao seguir nessa direção, estou corroborando como o apontamento de Baddeley e Jarrold, sobre o fato de que incentivar a aquisição de memória em indivíduos com Síndrome de Down é vantajoso e, sobretudo, o conhecimento de fundo é, eu diria “essencial” para a construção de sentidos, para outras capacidades cognitivas, dado que a memória está estreitamente ligada a outros processos mentais, como a lógica e a compreensão da linguagem e da leitura. Portanto, dito de outra forma, a prática

metodológica do Pensar Alto em Grupo, utilizada nesta pesquisa de mestrado, contribui intensamente para a aquisição de memória, principalmente, o *priming*, ou seja, a *memória adquirida e evocada por meio de “dicas”* (Izquierdo, 2018. p, 21).

Dito isso, passo a discutir a metáfora.

CAPÍTULO 2

A METÁFORA

“Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. (...) O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.” (Fayga Ostrower)

Neste capítulo, trago uma abordagem da minha compreensão do que é Linguagem, ancorando-me, sobretudo, nos estudos e teorias de Pinker (1994) e Bakhtin (2011).

No que diz respeito aos estudos da metáfora, utilizo os estudos clássicos de Lakoff e Johnson (1980), para abordar a Teoria da Metáfora Conceptual e das pesquisas realizadas por Zanotto (2014) e a Prática do Pensar Alto em Grupo para justificar meu objetivo de pesquisa.

Desse modo, estabeleço como os modelos cognitivos de leitura são pertinentes para elucidar as incongruências no texto. Além disso, enfatizo como a leitura metafórica não é somente um processo sofisticado do cérebro humano, mas, também, é uma prática social que desenvolve a empatia no sujeito. Os estudos que ancoram esta discussão são da neurocientista Wolf (2019).

2.1 DA LINGUAGEM À METÁFORA

Quando penso nos estudos da metáfora e sua inerente indeterminação⁸, não consigo eliminar as inúmeras reflexões que tenho que me fazem debruçar na literatura pela curiosidade de compreender como esse fenômeno linguístico ocorre na/pela linguagem. Essa e outras indagações se perpetuam em minha mente e sempre me fazem questionar: Afinal, o que é a Linguagem, essa capacidade humana que elucida os mais complexos fenômenos cognitivos no sujeito?

Por isso, inicio este capítulo com uma reflexão sobre o que é linguagem, com base em duas perspectivas epistemológicas que venho estudando ao longo da graduação, tanto no Grupo de Estudos em Linguagem e Cognição (eLinC), como também no Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), e,

⁸ Enfatizo que a linguagem cotidiana, também, tem indeterminações de sentido.

principalmente, diante da minha experiência no projeto de extensão ALEGRIA - Alfabetização e Letramento Gerando Respeito Inclusão e Autonomia, que tem como objetivo promover a alfabetização e o letramento de indivíduos com *déficit* cognitivo.

Reitero que meu objeto de pesquisa não é discutir um conceito; porém, acredito ser valioso apontar essas concepções uma vez que a metáfora é pertinente dessa aptidão única que nós, seres humanos, somos privilegiados de dotar.

Vejo a Linguagem como maior adaptação humana, que propiciou a sobrevivência de nossa espécie e nos diferenciou, definitivamente, dos demais animais, advêm do desenvolvimento do “*órgão da linguagem*”.

Diferentemente do que se entende no senso comum, Pinker (1994), psicólogo e linguista canadense, refuta a ideia de linguagem como um meio de comunicação ou uma invenção cultural que “aprendemos” a utilizar.

Pinker entende a linguagem como um órgão do sistema neural humano que se desenvolve espontaneamente de forma inata e instintiva, sem qualquer esforço consciente ou instrução formal. Esta faculdade mental⁹ permite a todos os seres humanos, inclusive os sujeitos Down, realizarem qualquer tipo de comportamento linguístico: aprender línguas, produzir e compreender enunciados, criar mundos, vivenciar o universo através da organização de imagens e moldar eventos nos cérebros uns dos outros.

Nesse viés, esta pesquisa de mestrado busca explicar o fenômeno metafórico em sujeitos Down, apesar da complexidade envolvida nesse processo pertinente à Linguagem. Dessa forma, a corrente teórica de Pinker postula a existência de uma estrutura inata para a linguagem na mente humana, ou seja, o autor afirma que todos os seres humanos nascem com uma capacidade inata para adquirir a linguagem. Portanto, nesta vertente epistemológica, a linguagem é vista como uma característica biológica, uma dotação genética, isto é, “*o design básico da língua é inato*” (Pinker, 2004. p, 42).

Seguindo esta discussão sobre a Linguagem, traço, agora, um paralelo com outra vertente teórica em que, também, me ancoro para elaboração desta dissertação

⁹ Pinker, em suas teorias, teve como grande influência os estudos de Noam Chomsky com a teoria gerativa, teoria essa que surge na década de 1950 com o objetivo de explicar como o ser humano adquire a linguagem e como ela se estrutura em sua mente. Seu início se deu a partir dos questionamentos de Chomsky ao Estruturalismo, corrente esta que teve seu início com Saussure nos estudos sobre a estrutura organizacional das línguas. Nessa linha de pensamento, acreditava-se que o conhecimento linguístico era algo externo à mente, isto é, a criança aprendia a falar, por exemplo, com base naquilo que ela ouvia.

uma vez que a proposta desta pesquisa é investigar o fenômeno metafórico em sujeitos Down. Sendo assim, abordo a premissa epistemológica de Bakhtin¹⁰, e que na minha perspectiva contribuiu imensamente para as ideias de Pinker. Em outras palavras, Pinker relaciona a Linguagem a um organismo vivo, isto é, uma adaptação biológica, entretanto o autor apesar de não discutir a dialogicidade não exclui de sua teoria as competências sociais em que o sujeito está inserido, o que me permite dizer que a teoria da dialogicidade está intrínseca no pressuposto de Pinker.

Para Bakhtin, filósofo e pensador da linguagem humana, da cultura e do diálogo, a interação entre os interlocutores é o princípio fundador da linguagem, ou seja, para dar sentido a esse conceito é necessário compreender a interação entre os sujeitos que se dá no compartilhamento do conhecimento. Nas palavras do autor,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011. p, 348).

Bakhtin, em seus textos, discute que o diálogo é a parte constituinte das relações sociais e que o diálogo expande diferentes tipos de compreensão. Em outras palavras, essa compreensão se dá pela linguagem que se estabelece na relação entre sujeitos por meio do diálogo.

Para o filósofo, há a compreensão passiva, na qual o conhecimento é atingido pela decodificação de um sinal, mas não há possibilidade de uma resposta; portanto, não acrescenta nada novo ao entendimento do discurso, ou seja, o sujeito não consegue se expressar de forma independente, apenas reproduz o discurso da forma como o recebeu.

Já na compreensão ativa, a resposta é um princípio atuante, pois abre espaço para que o indivíduo compreenda participando dialeticamente, de forma dinâmica e interessada.

Nesse processo compreensivo, o sujeito passa a responder em posição à palavra do outro, formando assim uma réplica. Sendo assim, todos os envolvidos no

¹⁰ Reitero que Bakhtin contrapõe-se às ideias do estruturalismo, corrente teórica de Ferdinand de Saussure, que colocava a língua como único objeto da linguística e deixava a fala em segundo plano. Embora a fala fosse fundamental para o estabelecimento da língua, para Saussure eram dois objetos distintos.

discurso têm direito a voz; logo, um completa o texto do outro. Daí nascem os participantes ativos, reflexivos e críticos. Portanto, no diálogo há uma alternância dos sujeitos nos discursos e esse movimento faz com que compreendamos a gênese do discurso, pois, conforme Bakhtin,

O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez [...]. O falante não é um Adão bíblico, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc. (Bakhtin, 2011. p, 61)

Em outras palavras, a Linguagem para Bakhtin é permeada de uma luta dialógica entre as palavras próprias e as palavras alheias e é ao final desse processo dialógico que o sujeito se apropria da palavra do outro para criar a sua própria palavra, ou seja, sua própria interpretação.

Nesse sentido, é diante da aptidão inata e da dialogicidade da Linguagem que se desenvolve a elucidação das incongruências de um texto. Sendo assim, procuro evidenciar como a metáfora é inerente à linguagem humana, ou seja, é impossível conceber nossa espécie sem os fenômenos linguísticos, neste caso, o metafórico. Por necessidade e instinto, o ser humano é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro de si, configurando-os em sua experiência de vida dando-lhes significado.

Como potencial próprio da condição de ser humano, a metáfora está longe de ser propriedade exclusiva de alguns raríssimos eleitos. Assim, o fenômeno metafórico está inserido dentro do mais vasto conceito social, econômico, político e cultural. Nesse sentido, as formas de percepção, no entanto, não são gratuitas nem os relacionamentos se estabelecem por acaso.

Deduzo, assim, as motivações e os funcionamentos da linguagem humana. Em qualquer tipo de realização, são envolvidos princípios da forma metafórica. A metáfora corresponde, ainda, a aspectos expressivos de um desenvolvimento interno na pessoa, refletindo processos de crescimento e de maturação na percepção de si mesmo, do outro e do mundo.

Portanto, a partir de uma compreensão do que é Linguagem, enfatizo que a metáfora é pertinente à aptidão humana que nos permite compreender o mundo e as coisas que fazem parte do sistema. Por isso, na próxima seção deste capítulo

apresento a metáfora e nosso sistema conceitual, discuto essa perspectiva por intermédio de alguns estudos da Linguística Cognitiva que contribuíram, imensamente, para elucidar esse fenômeno linguístico.

2.2 O PENSAR METAFÓRICO: UMA CORRENTE DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Como apresentado na seção anterior, a metáfora é um fenômeno que se elucida na Linguagem e que nos diferencia dos demais animais, pois é por intermédio dessa capacidade cognitiva que o homem estabelece relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Nesse contexto, a Linguística Cognitiva (Doravante LC) é um paradigma teórico que prevê a Linguagem a partir da perspectiva da experiência humana; em outras palavras, esse campo teórico tem um olhar especial na construção dos significados

Sendo assim, para a LC a Linguagem é “um instrumento cognitivo que tem como função organizar e fixar a experiência humana” (Martelotta *et al.* 2008. p, 184), ou seja, para esse campo de estudo o pensamento e linguagem estão em um mesmo *lugar*. Isso implica que um não exclui o outro; ao contrário, para a LC existe uma relação de interdependência entre pensamento e linguagem.

A Linguística Cognitiva é uma área de fazer pesquisa relativamente recente nos estudos linguísticos, foi somente a partir dos anos finais da década de 1970 e os anos iniciais de 1980, que este campo da Linguística teve um *boom* empírico na Ciência.

Conforme dito, esta área do conhecimento tem por objetivo compreender a Linguagem como meio de conhecimento e como forma de conexão com a experiência humana no mundo, ou seja, a LC foi impulsionada, por um lado, pelo interesse em discutir os fenômenos da significação e, por outro, pela investigação da psicolinguística.

Conforme Silva (1997, p. 3), os principais interesse da Linguística Cognitiva são:

- a) Prototipicidade, Polissemia, Modelos cognitivos, Metáfora e Imagens mentais que, segundo o autor, são características estruturais da categorização linguística;
- b) Iconicidade e Naturalidade, ou seja, os princípios funcionais da organização linguística;

- c) A interface conceptual entre sintaxe e semântica, a base pragmática e ligada à experiência da linguagem-no-uso e a relação entre linguagem e pensamento (incluindo questões sobre o relativismo e sobre os universais conceptuais).

Nesse sentido, pesquisadores como George Lakoff, Mark Johnson, Ronald Langacker, Leonard Talmy, Charles Fillmore, Gilles Fauconnier e Noam Chomsky¹¹ foram grandes precursores nessa área. Esses pesquisadores tinham o interesse de romper com os paradigmas estabelecidos na Linguística, para assim, provocar uma revolução nas pesquisas sobre os processos de compreensão.

Quanto a esses pesquisadores, irei me aprofundar nos teóricos pertinentes aos estudos da metáfora, em especial na teoria defendida por George Lakoff e Mark Johnson. A respeito desse estudo é possível afirmar que foi após a publicação de Lakoff e Johnson, em 1980, nomeado *Metaphors We Live By* (Metáforas da Vida Cotidiana), que esse fenômeno linguístico tomou uma nova discussão nos estudos da Linguagem e áreas afins¹².

Nesse livro, considerado uma obra seminal dos estudos da Linguística Cognitiva, ou, conforme Zanotto *et al* (2002) dizem na apresentação da publicação brasileira, tornou-se o “marco inicial de um programa inovador de pesquisa” (Zanotto *et al.*, 2002. p, 01). Em outras palavras, a virada paradigmática proporcionada por esse livro, deu à metáfora um *status epistemológico*, deixando de lado a seguinte perspectiva que “a ciência se fazia com a razão e o literal, enquanto a poesia se fazia com a imaginação e a metáfora” (Zanotto *et al.*, 2002. p, 11).

Em outros termos, é neste viés, que trago as concepções da metáfora, com base nos estudos de Lakoff e Johnson em que não só a compreensão da metáfora teve sua ruptura paradigmática, mas, também, o cognitivismo rompe com o behaviorismo instaurando um novo paradigma. Essa ruptura colocou em xeque a tradição retórica que percorreu durante 23 séculos, sendo instaurada por Aristóteles

¹¹ Considero Noam Chomsky, assim como Saussure que criou o estruturalismo, um grande precursor dos estudos linguísticos e acredito que compreender a Linguagem por intermédio da tese chomskyana — gerativista — pode trazer grandes contribuições para as discussões na Linguística Cognitiva. No entanto, por se tratar de uma pesquisa de mestrado que busca elucidar os processos cognitivos da Linguagem e que procura saber como é que a Linguagem contribui para o conhecimento de mundo, não me aprofundarei na corrente teórica da Gramática Gerativa.

¹² Além da Linguística outros campos da ciência, também, foram beneficiados com o *boom* empírico como o caso da Psicologia e da Educação.

IV. a.C, um dos precursores dos estudos metafóricos e que considerava a metáfora um mero fenômeno da linguagem.

Conforme disse, para Aristóteles a metáfora era concebida apenas como uma figura de linguagem, ou melhor era considerada uma figura ornamental do discurso com fins estilísticos e/ou persuasivos, isto é,

passam a ser usadas como figuras argumentativas, sempre que integradas numa retórica concebida como arte de persuadir e convencer. Caso contrário, elas transformam-se em meros ornamentos que apenas respeitam a forma do discurso, perdendo com isso a sua função dinâmica. (Aristóteles, 2006. p, 33)

Dessa maneira, Aristóteles enquadrava a metáfora em dois domínios, isto é, ao domínio da retórica em que era considerada como uma linguagem bem articulada, com o intuito de persuadir, e ao domínio da poética, que se delimitava ao intuito de ornamentar o discurso.

Lakoff e Johnson se posicionaram em oposição a esse paradigma, e propuseram uma teoria de que o pensamento é um sistema conceptual estruturado metaforicamente. Deixando de lado a concepção de que a razão é considerada o único caminho para alcançar a verdade.

Para esses autores a metáfora faz parte da vida cotidiana e não somente da linguagem figurada, e romper com essa visão tradicional, que perpetua a cultura ocidental desde a antiguidade grega, rompe, também, com a estrutura e com o paradigma objetivista ou positivista, no qual a razão se opõe à emoção.

O paradigma objetivista era considerado a arte, ou seja, a poesia e o teatro, o caminho da ilusão e da obscuridade, enquanto a razão era o único acesso à verdade. Em outras palavras, para os autores, no objetivismo os termos têm sentidos próprios e utilizar a metáfora é utilizar os termos com sentidos impróprios, ou seja, na visão objetivista a metáfora foi simplesmente descartada da ciência e era considerada parte da imaginação.

Nesse sentido, Lakoff e Johnson trouxeram então à tona a noção do subjetivismo e discutiram a dicotomia que permeia as duas vertentes de pensamento: o subjetivismo e o objetivismo. Para os autores,

O medo da metáfora e da retórica na tradição empirista é um medo do subjetivismo - um medo da emoção e da imaginação. As palavras são vistas como se tivessem "sentidos próprios" em termos dos quais as verdades podem ser expressas. Empregar as palavras metaforicamente é usá-las em um sentido impróprio, para excitar a imaginação e as emoções, e então conduzir-nos para longe da verdade e na direção da ilusão. (Lakoff e Johnson, 2002. p, 300)

Portanto, a partir do século XX, com a ruptura do pensamento objetivista-positivista, o sujeito e a subjetividade tornaram-se objeto de estudos dos cientistas. Esse fato, reforça a noção de que a linguagem, o sujeito e o contexto fazem parte do processo do conhecimento.

Conforme Lakoff e Johnson (2002) essa verdade absoluta é rompida pois,

O fato de nosso sistema conceptual ser inerentemente metafórico, o fato de compreendermos o mundo, de pensarmos e de agirmos em termos metafóricos e o fato de as metáforas não poderem ser simplesmente compreendidas, mas também poderem ser significativas e verdadeiras - todos esses fatos sugerem que uma teoria adequada do sentido e da verdade só pode ser baseada na compreensão. (Lakoff e Johnson, 2002. p, 293)

Desta forma, é a partir desse ponto de que não há uma verdade absoluta que os autores trazem à tona a ideia da Metáfora Conceptual (TMC). Sendo assim, a partir dessa perspectiva, temos que esse fenômeno é de natureza onipresente na vida humana, transcende na/pela linguagem, não é apenas um ato extraordinário, como pressupõem a retórica tradicional, mas, também, um ato ordinário do agir e do pensar humano. De acordo com Lakoff e Johnson, a metáfora orienta nossas ações e pensamentos, ela penetra a vida cotidiana, uma vez que “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff e Johnson, 2002. p, 45).

Melhor dizendo, nós, humanos, somos seres metafóricos. Participamos ativamente das percepções que temos da “realidade”, produzindo sentido e vivendo em mundos que são criados por nós mesmos. Toda nossa existência é pautada por esse sistema conceptual que nos define como espécie humana, mesmo diante das relações *patológicas* que nos rodeiam. Portanto, como apontam Lakoff e Johnson, a metáfora envolve a imaginação e a razão. Os autores afirmam que,

A razão de focalizarmos tanto nossa atenção sobre a metáfora é que ela une razão e imaginação. A razão, no mínimo, envolve a categorização, a implicação, a inferência. A imaginação, em um dos seus muitos aspectos, implica ver um tipo de coisa em termos de um outro tipo de coisa o que denominamos pensamento metafórico. A metáfora é, pois, uma racionalidade imaginativa. (Lakoff e Johnson, 2002. p, 302)

Portanto, procuro, a partir desta seção, explicar a Teoria da Metáfora-Conceptual, na qual Lakoff e Johnson em seu livro *Metaphors We Live By* (1980), investigam os conceitos metafóricos e dão origem a essa nova forma de compreender as metáforas.

2.3 METÁFORA: À Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)

Lakoff e Johnson postulam que as metáforas conceptuais são recursos cognitivos que ecoam na e pela linguagem, e sua onnipresença revela que é por meio desse fenômeno que enunciamos nossa perspectiva cotidiana e fomentamos o ato criativo, ou seja, para os autores,

as metáforas conceptuais fazem parte do sistema metafórico convencional de uma determinada cultura e elas nos permitem entender o uso criativo que poetas fazem delas (Lakoff e Johnson, 2002. p, 25).

Desse modo, as metáforas estão inseridas dentro do mais vasto conceito social, econômico, político e cultural, de domínios estáveis que projetamos para criar e referir. Assim, podemos afirmar que *“a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”* (Lakoff e Johnson, 2002. p, 47-48, *italico original*), ou seja, um domínio em termos de outro.

Nós criamos, vivemos, falamos, através da metáfora. Portanto, a perspectiva mental criada pela linguagem e pelo sentido conduz o mundo, desse modo, para compreender melhor a Teoria da Metáfora Conceptual, é necessário entender o mapeamento metafórico, em outras palavras um mapeamento de aspectos inferenciais do domínio-fonte para o domínio-alvo.

Lakoff e Johnson caracterizam o mapeamento das metáforas-conceptuais nas seguintes perspectivas:

Para designar o nome do mapeamento, Lakoff e Johnson adotaram como estratégia representá-lo em letras maiúsculas, seguindo a forma: DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE, ou também, DOMÍNIO-ALVO COMO DOMÍNIO-FONTE. E os nomes dos mapeamentos, que não devem ser confundidos com os próprios mapeamentos, têm também uma forma proposicional (Lakoff e Johnson, 2002. p, 25).

Para exemplificar isso, trago o exemplo de Lakoff e Johnson da metáfora conceptual “*amor é uma viagem*”, aqui o conceito de “*amor*” é muitas vezes entendido em termos do domínio da “*viagem*”. Além desta expressão linguística, trago a seguir outras expressões que, também, fazem parte desse mesmo sistema conceptual, ou seja, da metáfora conceptual “*amor é uma viagem*”, são elas: *Veja a que ponto nós chegamos.*; *agora não podemos voltar atrás.*; *nós estamos numa encruzilhada.*; *Nossa relação não vai chegar a lugar nenhum.* (Lakoff e Johnson, 2002. p, 24).

Para compreender como se dá esse processo, cito Lakoff (1986) que, ao se apropriar da metáfora A VIDA COMO VIAGEM, o explica com base na teoria da metáfora conceptual. Segundo o autor,

A metáfora envolve a compreensão de um domínio da experiência, o amor, em termos de um domínio muito diferente da experiência, as viagens. A metáfora pode ser entendida como um mapeamento (no sentido matemático) de um domínio de origem (neste caso, as viagens) a um domínio alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente. Há correspondências ontológicas, de acordo com as quais as entidades no domínio do amor (por exemplo, os amantes, seus objetivos comuns, suas dificuldades, a relação amorosa etc.) Lakoff, 1986 apud Zanotto *et al* 2002, p. 24-25

O que constitui a metáfora tema amor-como-viagem não é nenhuma palavra ou expressão particular. É o mapeamento ontológico e epistêmico entre domínios conceptuais, do domínio fonte das viagens ao domínio do amor. A metáfora não é uma questão apenas de linguagem, mas de pensamento e razão. A linguagem é o reflexo do mapeamento. O mapeamento é convencional, um dos nossos modos convencionais de entender o amor. Lakoff, 1986 apud Zanotto *et al* 2002, p. 24-25).

Desse modo, para compreender o mapeamento que envolve estas expressões linguísticas pertinentes da metáfora conceptual “*amor é uma viagem*”, em que falamos de se apaixonar e de embarcar em um novo relacionamento que utilizamos uma expressão linguística do amor como uma jornada/viagem, nos ajuda a entender a experiência de se apaixonar, com todos os seus altos e baixos, voltas e reviravoltas.

Esse entendimento só é possível devido à perspectiva cognitiva da metáfora conceptual, que é estruturada e definida metaforicamente dentro do mais vasto sistema conceptual humano. Em outras palavras, segundo Lakoff e Johnson, as

metáforas aparecem no cotidiano e/ou na poesia “precisamente por existirem metáforas no sistema conceitual de cada um de nós” (Lakoff e Johnson, 2002. p, 48).

Sendo assim, vejo que é importante destacar que na leitura do texto literário, o sujeito ao lidar com os sentidos do texto, que é algo *(in)determinado*, parte de seu conhecimento prévio sobre um conceito concreto/experiencial adquirido social e culturalmente e, por meio deste, busca compreender o conceito abstrato, como abordado no exemplo da metáfora “*amor é uma viagem*”.

Outro exemplo para compreender o mapeamento é a metáfora-conceitual “*discussão é guerra*”. Além desta expressão linguística, a seguir apresento outras expressões que, também, fazem parte desse mesmo sistema conceitual, são elas: Seus argumentos são *indefensáveis* (*Your claims are indefensible*).; Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação (He attacked Every weak point in my argument).; suas críticas foram *direto ao alvo* (*His criticisms were right on target*) [...]. (Lakoff e Johnson, 2002. p, 46).

Entendemos, portanto, que na metáfora “*discussão é guerra*”, muitas vezes, falamos em ganhar uma discussão ou atacar a posição de alguém, ou seja, essa metáfora conceitual nos ajuda a entender o ato de argumentar em termos de conflito, tendo vencedores e perdedores.

Sendo assim, as metáforas conceituais podem ser ferramentas muito poderosas para entender ideias e experiências complexas; assim, como, também, podem expandir nossa compreensão ao ampliar nosso pensamento a formas particulares de conceptualizar as coisas. Por isso, é importante estar atento às metáforas que orientam nossos pensamentos e ações, logo, ao professor, em seu ofício, cabe explorar formas alternativas com seus alunos a fim de compreender o texto, em especial o literário e as incongruências que esse tipo de texto *carrega*. Pois, conforme Cameron (2003 *apud* Zanotto, 2016. p, 120) são “a condição necessária da metáfora (e da metonímia e de muitas outras figuras)”.

Portanto, uma metáfora conceitual é uma maneira de entender uma ideia em termos de outra. Envolve mapear um domínio de experiência em outro domínio para dar sentido a ele. As metáforas conceituais não são apenas dispositivos literários, mas, também, estão profundamente enraizadas em nosso pensamento, na linguagem do cotidiano e inclusive no campo científico.

Desse modo, as discussões acerca dos estudos da metáfora são muitas. Assim, necessário se faz refletir na próxima seção deste capítulo sobre os modelos

cognitivos de leitura que permitem compreender esse fenômeno cognitivo. Ressalto, ainda, aqui, que o conceito da metáfora se expande para além do conceito de figura de linguagem, ainda muito utilizado nas escolas, atualmente. Portanto, estudar e compreender esse fenômeno linguístico é, de certa forma, entender as diversas leituras que um elemento textual/figura pode carregar consigo.

2.4 METÁFORAS: DETERMINANDO OS MODELOS DE LEITURAS

Como vimos anteriormente, as metáforas fazem parte do nosso processo cognitivo, sendo assim é impossível negar o potencial que esse recurso cognitivo proporciona nas nossas relações subjetivas e intersubjetivas. Portanto, julgo necessário refletir nesta seção como os modelos de leitura contribuem para a elucidação desse fenômeno cognitivo, carregado de incongruências, e como esses processos podem contribuir para o desenvolvimento da empatia no sujeito.

Conforme Marcuschi (2007), os estudos cognitivos emergiram na Psicologia, com o intuito de investigar, por intermédio dos métodos introspectivos, o que se passa na mente humana durante uma determinada atividade ou processo. Entretanto, pesquisas linguísticas sobre os processos de leitura vão além dos princípios do cognitivismo para compreender como o sujeito leitor age e pensa durante o ato de ler. Isso me faz reiterar que a mente humana é amplamente social e que pesquisas como a minha trata de uma abordagem sociocognitivista.

Pensando que, nesta pesquisa, atendo-me à discussão sobre o texto literário – e que este é “(in)determinado, o que resulta nas múltiplas leituras” (Zanotto e Palma, 2008) – por intermédio da Prática do Pensar Alto em Grupo (PAG), abordo que discutir sobre os modelos cognitivos de leitura é, também, discutir sobre as múltiplas estratégias que envolve leitura, ou seja, “a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor, entre outros” (Kato, 1986. p, 60).

Desse modo, a prática metodológica utilizada nesta pesquisa, evidencia que é difícil definir a leitura por um único processo, por isso se faz necessário abordar sobre os benefícios do ato de ler e os modelos de processamento de informação ascendente, descendente e o interativo (Kato, 1985).

Reitero, também, que no caso desta dissertação, em que realizei as vivências de leitura em uma sala de aula inclusiva, com um público formado somente por pessoas com Síndrome de Down, o que faz desta pesquisa inédita no que diz respeito ao PAG, discutir os modelos de leitura é, também, “compreender o que se passa na mente do leitor” (Zanotto, 2016. p, 115), ou seja, significa trazer contribuições para um contexto de uso real da linguagem.

Sendo assim, apresento, previamente, os modelos de leitura na perspectiva cognitivista, que contribuem para elucidar aspectos da compreensão metafórica.

2.4.1 O modelo ascendente (*bottom up*);

Para Mary Kato o modelo de leitura ascendente ou *bottom up*, é,

“linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (Kato, 1985. p, 40)

Desse modo, para Kato o sujeito que faz uma leitura *bottom up* desenvolve uma leitura acumulativa, em outros termos, a autora define que o leitor nesse processo é dependente do texto, pois para reconhecer os significados, ou seja, as incongruências, o leitor passa por cada letra, depois por cada palavra e por cada frase de forma progressiva e linear, até que em geral se constrói o sentido do texto. Kato, afirma, ainda, que neste tipo de processamento o leitor tem uma certa dificuldade de compreender as incongruências do texto, pois muitas vezes se acata na análise de elementos gráficos – lexicais e sintáticos –, como os erros de ortografia, do que de fato realizar uma “leitura nas entrelinhas” do texto.

2.4.2 O modelo descendente (*top down*);

Já o modelo descendente ou *top down*, se opõem ao modelo anterior, pois nesse processo o leitor constrói o sentido do texto a partir dos seus Esquemas – conhecimentos de mundo, conhecimentos prévios, conhecimento de fundo –, que para Kato são os arquivos armazenados em nossa memória. Para a autora o modelo descendente é,

No processamento descendente, o estímulo visual apenas acionaria o que Rumelhart e outros chamam de *Esquemas*. Estes são pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas. (Kato, 1985. p, 41).

Em suma, nesse modelo o leitor parte da função para a forma, da macro para microestrutura, em uma abordagem não linear, acionando, assim, o uso intensivo de informações não visuais. Kato afirma que neste processamento o leitor “faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (1985. p,40). Sendo assim, as incongruências são desvendadas pelos estímulos que são adquiridos por meio da construção do conhecimento de mundo, ou seja, a bagagem memorial é utilizada para dar sentido ao texto com base em suas experiências emocionais e suas crenças.

Ainda sobre o modelo de leitura descendente ou *top down* Zanotto (2016), afirma que,

As vivências do Pensar Alto em Grupo têm demonstrado que é frequente e natural a ocorrência de hipóteses de leituras construídas por processamento descendente (top-down), na tentativa de resolver as incongruências. Desse modo, os leitores fazem adivinhações, por processamento descendente, gerando leituras não relevantes na maioria das vezes. (Zanotto, 2016. p, 133).

Logo, é preciso pontuar que de acordo com Zanotto esse processamento ocorre espontaneamente no ato de ler e conforme a autora é possível ver que esse modelo cognitivista ocorre com mais frequência nas análises de dados dos trabalhos realizados com o Pensar Alto em Grupo. Portanto, enfatizo, aqui, que como esta pesquisa tem um caráter inédito no PAG me questiono: Será que com leitores com Síndrome de Down, o modelo de leitura descendente, também, será frequente na análise dos dados?

Por fim, me atento agora em definir o modelo interativo.

2.4.3 O modelo interativo.

Para Kato, os dois modelos cognitivistas supracitados, ascendente– bottom up – ou descendente – top down –, são processos que podem ser utilizados para compreender o texto, ou seja, dependendo da familiaridade do texto o leitor utiliza o método em que se decodifica as partes para alcançar o todo, neste caso o bottom up,

ou utiliza parte dos seus conhecimentos prévios para dar sentido ao texto, neste caso top down. Entretanto, Kato apresenta o modelo interativo e afirma que,

uma concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares, isto é, a leitura como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados linguísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições. (Kato, 1985. p, 53)

Nesse sentido, o processamento interativo é aquele em que o leitor se torna ativo, pois aciona seus Esquemas – conhecimentos de mundo, conhecimentos prévios, conhecimento de fundo –, juntamente com os conhecimentos gráficos – lexicais e sintáticos –, e elabora um inter-relacionamento. Kleiman caracteriza o modelo interativo da seguinte forma,

O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. (Kleiman, 2007. p, 35-36)

Assim sendo, neste modelo o leitor manifesta uma *homeostase* entre leitor/autor via texto, isto é, o sujeito elucida as incongruências do texto a partir das relações entre os signos linguísticos presentes no texto e as suas experiências, bagagem de conhecimentos, a fim de tornar perceptíveis as relações possíveis dos elementos.

Compreendo assim, que os modelos de leitura são fundamentais para a elucidação da metáfora, sobretudo em um texto literário, ainda mais se pensarmos que as metáforas fazem parte do nosso sistema conceptual.

Não é necessário apontar qual o modelo emerge um maior domínio metafórico, mas sim faz se necessário enfatizar que o processo de leitura contribui para a formação de leitores responsivos, uma vez que o ato de ler desenvolve competências e habilidades por exemplo o “raciocínio reflexivo, inferencial e crítico” (Sugayama, 2017. p, 55).

2.5 A VISÃO DA NEUROCIÊNCIA

De acordo com a neurocientista estadunidense Wolf (2019), os processos de leitura desencadeiam diversas regiões/funções altamente sofisticadas no cérebro humano. A autora nomeia essas funções cognitivas como: *desde o grande topo; focos de atenção; o anel da visão, o anel da linguagem, anel da cognição e do afeto* (Wolf, 2019. p, 31-42), e que são desencadeadas a partir dos processos de leitura, mesmo que seja de uma só palavra, além disso são essenciais para *afinar* o sujeito leitor.

Wolf, ainda diz que o ato de ler é,

[...] um lugar especial em que os seres humanos são libertados de si mesmos para se transportarem a outros e, assim, aprender o que significa ser outra pessoa com aspirações, dúvidas e emoções que nunca teriam acontecido de outro modo (Wolf, 2019. p, 58).

Portanto, segundo a autora, o ato de ler desenvolve uma maturação no sujeito, em outras palavras, nos permite navegar em mundos que nós criamos através das palavras, sons e imagens. A leitura e a sua profunda interpretação, das incongruências, permitem que o indivíduo experimente uma gama de emoções, como dor, medo, alegria, esperança e tristeza, enquanto navega por espaços que adquirem significados com base em suas experiências cognitivas e afetivas, sendo assim, seus desdobramentos colaboram para um recorte sensível e possível da empatia.

Desse modo, conforme Wolf, a empatia que construímos por intermédio da leitura reflexiva e profunda não é simplesmente o banal contexto difundido pelo senso comum, ou seja, a capacidade psicológica de sentir, ou de se colocar no lugar de outra pessoa como se estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Para Wolf, empatia é a mais profunda interação pessoal e interpessoal, que o ser humano é capaz de desenvolver e aprimorar sua identidade, tornando-se consciente de sua existência e do *Outro*, buscando refletir os significados da vida e das expectativas do presente, ao mesmo tempo em que projeta aspirações para o futuro.

Em outras palavras, nesse processo, o leitor começa a trazer seu conhecimento de mundo internalizado, cocriar imagens em sua cabeça e até a se (auto)identificar com aquilo que lê, baseando-se no respeito e na aceitação mútua. Desse modo, a empatia abre caminho para algo especial dentro de si mesmo e, a partir desse ato, surge o amor pelo outro.

A partir dessas perspectivas, indago: A leitura de uma única palavra ativa todas essas regiões/funções cerebrais em um milésimo de segundo, de forma simultânea. Imagine então a leitura de um texto todo? Ou seja, é possível o aluno com algum comprometimento mental, ao realizar uma leitura profunda, atingir todas as múltiplas operações que acontecem simultaneamente no cérebro leitor? Tais questionamentos me provocam e permitem afirmar que produções acadêmicas que buscam elucidar os processamentos da leitura em indivíduos com Síndrome de Down ainda são escassas na literatura científica.

É nesse sentido, que, no próximo capítulo, trago uma apresentação do PAG, em outras palavras, é o método de pesquisa que se coloca como um instrumento instigante para investigar a questão desta pesquisa. Considerando isso, discuto no próximo capítulo sobre prática dialógica de letramentos, ou seja, a Prática do Pensar Alto em Grupo.

CAPÍTULO 3

O PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA

Neste capítulo, apresento a prática do Pensar Alto em Grupo, trazendo um breve panorama histórico desse método colaborativo e dialógico de leitura. Na seção seguinte, traço as relações que o PAG tem com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, além disso procuro discutir e relacionar a prática dialógica com a discussão do *Leitor-Modelo* de Umberto Eco (1988). Na sequência, apresento o PAG uma prática de leitura inclusiva, ou seja, reafirmo seu pressuposto que é dar voz aos leitores e espaço para suas subjetividades. Por fim, concluo como esse método de letramento pode contribuir para elucidar o pensar metafórico na sala de aula inclusiva.

3.1 PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA

A prática do Pensar Alto em Grupo teve início no ano de 1988, quando a professora e pesquisadora Mara Sophia Zanotto desenvolveu uma pesquisa piloto, com intuito de compreender o processo de compreensão da metáfora em textos literários, em particular no gênero poesia. Zanotto sempre teve a preocupação em discutir como se dá o ensino da leitura nos ambientes escolares e acadêmicos, sobretudo no que tange à interpretação da linguagem figurada.

Para a autora, a prática da leitura em ambientes escolares é restrita, uma vez que os professores tendem a realizar a leitura direcionada a uma única interpretação, ou seja, uma leitura monológica¹³. Em outras palavras, Zanotto reitera que os livros didáticos propõem uma resposta única e legítima do autor, sendo assim a prática de leitura monológica não desenvolve as habilidades e as competências interpretativas nos alunos.

Partindo destas concepções e problematizando, ainda mais, o ensino de leitura, Zanotto, por intermédio de uma pesquisa empírica, colocou em prática sua indagação: *Como se dá o processo de compreensão da metáfora em textos poéticos?* Sendo assim, em um primeiro momento desta prática de investigação, a pesquisadora

¹³ Utilizo o conceito de leitura monológica para enfatizar que a prática de leitura tradicional se caracteriza **pela** leitura dominante e única, ou seja, pautada no sentido único e estreito do texto.

utilizou a técnica do Pensar Alto Individual (PAI), também nomeado como Protocolo Verbal (PV)¹⁴ que foi realizado com duas alunas da pós-graduação.

Conforme Zanotto, o método do PV consiste na “gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensamento alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema” (Zanotto, 2014. p, 06). Naquele momento, a pesquisadora acreditava que ancorar neste recurso metodológico era fundamental para alcançar seus objetivos de pesquisa: investigar os processos de compreensão da metáfora.

Com o andamento da pesquisa, Zanotto observou que a prática do PAI ou PV não estava gerando os dados almejados que pudessem contribuir na compreensão da linguagem figurada em textos literários, o que de certa forma não implica na eliminação e finalização da pesquisa, pois como sabemos cada caso é único, e cabe ao pesquisador reformular seu desenho metodológico.

Partindo do pressuposto supracitado, a autora enfatiza que a prática que era realizada individualmente e era monológica causava um certo desconforto nos participantes. Por isso, ou por essa razão, os participantes projetavam uma imagem negativa de si como leitor. Zanotto, então, propôs uma leitura coletiva que provocasse “a discussão espontânea do texto em sala de aula” (Zanotto, 1988. p, 180).

Zanotto detalha a nova prática de leitura coletiva:

[...] no início da aula, o texto a ser trabalhado era distribuído aos alunos para que lessem silenciosamente. Logo em seguida iniciávamos a discussão espontânea, na qual cada um podia dizer livremente o que queria a respeito do texto e da leitura que havia feito. Não era dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias deviam fluir livremente e não serem avaliadas. Depois dessa fase é que o texto se tornava o paciente da operação metalinguística e a própria leitura e compreensão se tornavam também objeto de discussão. Nesta fase, a avaliação das interpretações tinha direito de aparecer. (Zanotto, 1988. p, 180).

Seguindo este novo método, a pesquisadora constatou que a nova prática realizada ofereceu dados mais relevantes, uma vez que Zanotto promoveu uma mudança epistemológica do Protocolo Verbal. Em outras palavras, o monologismo

¹⁴ Inserido no Brasil por Marilda Cavalcanti, já que o paradigma corrente era o cognitivismo, que primava pela investigação da mente individual dos sujeitos. Esse método tem origem na Psicologia Cognitiva e, a partir das décadas de 1980 e 1990, os pesquisadores da Linguística Aplicada começaram a utilizá-lo nas investigações sobre leitura. (Zanotto, 2014).

que ocorria na leitura individual evoluiu para o dialogismo, pois começou a ocorrer uma troca compartilhada e coletiva da leitura.

A partir disso, Zanotto nomeou esse novo método como Pensar Alto em Grupo (PAG) e afirma que esse recurso permite “estabelecer um diálogo livre com o texto, o que possibilitou a construção espontânea de interpretações das metáforas e, conseqüentemente, a geração de dados relevantes para responder às questões de pesquisa” (Zanotto; Sugayama, 2016. p, 20).

Portanto, a partir da experiência com o PAG surge ou emerge a evidência de momentos marcantes para todos os envolvidos, trazendo à tona experiências interdisciplinares vivenciadas nas rodas de leituras, uma vez que a prática valoriza o protagonismo do sujeito leitor. Afinal, como Freire nos ensina, “Ensinar não é transferir conhecimento [...], mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996. p, 22).

De acordo com Zanotto (2014), investigar os processos de leitura a partir da prática do Pensar Alto em Grupo é também investigar as relações do discurso, ou seja, é estudar a produção de sentido a partir da perspectiva dialógica do sujeito em tela. Conforme Zanotto (2014):

Nós buscamos a construção do Pensar Alto em Grupo como uma prática dialógica e colaborativa, dando espaço para que o leitor seja responsivo e reflexivo, pois isso interessa tanto para a pesquisa como para o ensino. Nossas pesquisas nos têm mostrado que o dialogismo pode ser um caminho muito produtivo para a pesquisa e o ensino. (Zanotto, 2014. p, 15).

No que tange à dimensão discursiva do ato de enunciação, o PAG tem os pressupostos nas definições do fenômeno polifônico de Mikhail Bakhtin, logo, entendemos que todo texto é várias vozes, ou seja, toda leitura é inerentemente dialógica, pois em um mesmo texto ocorre a presença de diversas leituras. Para Bakhtin (1979), a linguagem é dialógica e polifônica (dialogismo), constituindo-se de maneira interacional, portanto, em um discurso sempre há trocas e saberes de outrem.

Nessa perspectiva, seguindo a concepção do PAG e dos pressupostos do dialogismo do Círculo de Bakhtin de que um texto é dialógico. Relaciono essa metodologia, também, ao pensamento do escritor Umberto Eco (1988) que afirma que o texto é um tecido entrelaçado de signos à espera do leitor que vai preencher lacunas do não dito, ou de elementos já referidos intertextualmente. Em outros termos, texto nenhum tem um sentido em si, o interlocutor é que deve ter a iniciativa de produzir

sentidos, com a nossa cultura e a nossa perspectiva, nós interpretamos a cultura e a perspectiva do outro.

A discussão sobre o papel colaborativo do texto aparece no ensaio “O leitor-modelo”, presente no livro “Lector in fabula” (Eco, 1988). Ao discutir de início o papel do leitor nos textos narrativos, Eco começa considerando a incompletude do texto. Para ele, um texto é incompleto porque pressupõe sempre a colaboração de um destinatário. Outro fator que caracteriza a complexidade de um texto é o fato de ele ser entremeado pelo não dito, ou seja, aquilo que não se manifesta na superfície, no nível da expressão, mas que tem que ser construído inferencialmente pelo leitor.

Quando descreve como um discurso prevê seu interlocutor, Eco destaca a importância dos aspectos pragmáticos postos em jogo nesta relação. De um lado, há que se considerar que a competência do destinatário não é necessariamente a do emissor, o que implica dizer que para “compreender” uma mensagem verbal é preciso, “além da competência linguística, uma competência variadamente circunstancial, capacidade de pressupor, reprimir idiosincrasias, etc.” (Eco, 1988. p, 38). Além disso, um enunciado deve ser interpretado com base numa cooperação prevista pelo autor em que o leitor seja capaz de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente, ou seja, “o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (Eco, 1988. p, 39).

Logo, para Eco isso quer dizer que o texto é uma Obra Aberta, ou seja, é o leitor que preenche as lacunas do não dito, ou seja, é na interação texto e leitor que emergem as significações.

Dessa forma, Zanotto ao caracterizar o PAG como uma discussão espontânea entre os participantes implica os pressupostos de Eco pois, o participante move o texto no sentido de construí-lo significativamente,

[...] inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituírem objeto de avaliação. O professor-pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão, podendo participar da construção de sentido o mais simetricamente possível. (Zanotto, 1998. p, 21).

Nessa perspectiva, os pesquisadores do PAG compreendem que o processo de leitura desempenha um papel com ampla capacidade e exigência cognitiva. Aqui

compreendo que para mediar uma vivência do PAG exige a equilibração de questões intersubjetivas concomitante às questões subjetivas da vida humana. Além da maestria em lidar e associar com o cotidiano de outrem, esse fazer profissional desenvolve de modo extraordinário a habilidade de resolver tensões, aspecto esse que requer vasto desempenho cognitivo, ou seja, a evocação constante de habilidades e operações cognitivas que merecem ser investigadas, descritas e compreendidas.

Deduzo, assim, os funcionamentos da linguagem humana no PAG. Em qualquer tipo de realização são envolvidos princípios dialógicos. Portanto, as interpretações correspondem, ainda, a aspectos expressivos de um desenvolvimento interno na pessoa, refletindo processos de crescimento e de maturação, na percepção de si mesmo, do outro e do mundo.

3.3 PAG: EM BUSCA DO PENSAR METAFÓRICO NA SALA DE AULA INCLUSIVA

Partindo dos pressupostos da Prática do Pensar Alto em Grupo, compreendo que esse método interfere na dimensão do ofício do professor que atua em uma sala de aula inclusiva. Na verdade, o professor deve dar uma virada paradigmática, seja em uma sala de aula típica ou em uma sala de aula inclusiva, assim, rompendo com a aula monológica.

Sendo assim, o objetivo desse profissional é de proporcionar ao sujeito um melhor desempenho ao longo do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos para o uso dos conhecimentos linguísticos/discursivos.

Sendo assim, o direito à diversidade, no contexto educacional é assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no Estatuto de Direitos Humanos apresentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e no Pacto Internacional de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, de 1966. Esses direitos têm abrangência tanto nacional quanto internacional, destacando a importância da pesquisa voltada para a promoção da diversidade.

A diversidade social é uma preocupação tanto no Brasil quanto em outros países ao redor do mundo. Nesse contexto, vejo que a Prática do Pensar Alto em

Grupo assume um papel estratégico como espaço para dar voz e para o desenvolvimento das relações entre diferentes formas de ser, crer e sentir, de maneira harmoniosa, respeitosa e consciente. Sendo assim, a presença da diversidade não deve ser vista como um desconforto, mas, sim, como uma oportunidade para compartilhar e valorizar as diferentes identidades, conforme observado por Siqueira (2012).

[...] o “direito à diferença” apresenta-se num contexto desafiador de superação das desigualdades e de reconhecimento e respeito à diversidade. E, na realidade, a escola, como espaço educacional, espaço de diálogo, de relações e de construção de saberes, é um local privilegiado, mas não exclusivo, de efetivar a garantia de direitos e da formação básica do cidadão. (Siqueira, 2012. p, 166).

Logo, diante da vasta diversidade e da gama de riquezas subjetivas presentes em cada aluno, o professor ou mediador ao utilizar o PAG deve assimilar essas realidades e examiná-las cuidadosamente. Em seguida, é fundamental que ele incorpore essas riquezas subjetivas no ambiente da sala de aula, ou seja, nas vivências de leitura, visando enriquecer a formação dos estudantes. Esse processo é essencial para fomentar o respeito, a tolerância e a paz. Afinal, a interação humana se manifesta, em diversos contextos e ambientes, com o propósito de promover a compreensão mútua.

Em outros termos, para percorrer os caminhos da diversidade social, afirmo que nas experiências do PAG, os alunos cultivam o autoconhecimento, o auto respeito e o amor-próprio. Sendo assim, a partir desse ponto, torna-se possível entender, respeitar e amar o próximo, mas somente através do diálogo contínuo, diálogo esse que o PAG instaura, e que pode ser mantido.

Portanto, tendo em vista as contribuições que a Prática do Pensar Alto em Grupo promove no aluno e no professor/pesquisador, reitero que a mediação da leitura por meio desse método contribui, também, com o respeito pela diversidade, uma vez que os dados desta pesquisa revelam que a prática proporciona uma abordagem do conhecimento de forma mais orgânica, ao relacionar o imaginário com a realidade e assim, estimula a emergência de fenômenos metafóricos em pessoas com a Trissomia do Par 21.

Em outras palavras, como dito anteriormente, esta é a primeira pesquisa a utilizar o PAG em uma sala de aula inclusiva, sendo assim, ressalto a importância da presente pesquisa para o meio acadêmico e enfatizo seu ineditismo.

Dito isso, no capítulo seguinte, apresento a metodologia proposta para esta pesquisa.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Neste capítulo apresento o método que alicerçou a pesquisa aqui desenvolvida, por intermédio das perguntas e dos objetivos de pesquisa. Nessa perspectiva, discorro sobre o que é fazer pesquisa em Linguística Aplicada Crítica e Estudos da Linguagem apresentando o objeto de estudo e relevância da pesquisa

No segundo momento discorro sobre a pesquisa qualitativa e interpretativista. Além disso, apresento o estudo de caso instrumental, o qual apresento a relevância e o ineditismo desta dissertação no que diz respeito às demais pesquisas que utilizaram o PAG como recurso metodológico. Por fim, explico o contexto em que a pesquisa aconteceu e os participantes que permitiram a realização deste projeto.

4.1 FAZER PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

Como linguistas aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses (Pennycook, 1998. p, 46).

Em primeiro lugar, é importante enfatizar que assim, como Pennycook afirma, o pesquisador do campo da Linguística Aplicada (LA) e dos Estudos da Linguagem é um pesquisador *privilegiado*, ou seja, são atores do fazer ciência que atuam em uma área de pesquisa interdisciplinar, transdisciplinar e multifacetada.

Isso se dá pelo fato de que os estudos que se alinham na vertente da LA atuam em questões reais do uso da Linguagem, em outras palavras, realizam investigações que contemplam as relações humanas, promovendo um olhar crítico para a questão abordada.

Nesta perspectiva, vivemos em um mundo marcado pelas desigualdades opressoras (gênero, raça, etnicidade, classe, idade...) que perpetuam ainda hoje e que “limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e as possibilidades de mudá-lo” (Pennycook, 1998. p, 23).

Nesse sentido, é importante compreendermos que o Pós-modernismo com princípios teve papel fundamental para que alcançássemos uma Linguística Aplicada

Crítica, que é “mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas” (Pennycook, 1998. p, 23). Sendo assim, conforme Pennycook,

O uso da palavra “crítica” não pretende se referir a uma concepção de criticismo somente em termos dos argumentos contra o cânone do pensamento reconhecido; ao invés disso, a palavra “crítica” é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora. Isto significa dizer que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade. (Pennycook, 1998. p, 23).

Partindo deste pressuposto, a LA Crítica parte do ponto que a abordagem crítica em Linguística, Etnografia e Pedagogia (Pennycook, 1998) é extremamente necessária na construção dessa consciência crítica transformadora, capaz de gerar as mudanças emancipatórias necessárias em mundo tomado por desigualdades opressoras.

Sendo assim, particularmente, sempre me questionei, e me questiono a todo o momento, sobre o quanto minha pesquisa corrobora com tais questões. Se eu, enquanto pesquisador, demonstro uma preocupação social relevante ao pesquisar os problemas que envolvem a compreensão dos domínios linguísticos de pessoas com déficit cognitivo, no caso desta pesquisa, pessoas com a Trissomia do Par 21.

Por isso, ressalto que a presente dissertação de mestrado se enquadra nos pressupostos do que é fazer pesquisa em Linguística Aplicada Crítica e Estudos da Linguagem, visto que, é a primeira vez que o Pensar Alto em Grupo, método híbrido¹⁵ de pesquisa, é vivenciado por um grupo composto por jovens e adultos que apresentam algum comprometimento cerebral/mental.

Além disso, também, conforme já disse na introdução desta pesquisa, esta dissertação se difere das demais que se valeram do PAG como método de pesquisa, pois o propósito foi de realizar uma *roda* de leitura inclusiva em que buscou investigar o processo de (in)compreensão da metáfora por sujeitos Down.

Desse modo, convidei sete alunos matriculados no projeto de extensão ALEGRIA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, coordenado pela Prof^a Dr^a Arabie Bezri Hermont, para participar da pesquisa. Como necessitam de representantes legais, entrei em contato com cada pai/mãe e expliquei os objetivos do estudo, os métodos e os trâmites relacionados ao Comitê de Ética. E,

¹⁵ Híbrido por ser um método pesquisa e vivência pedagógica de pesquisa.

antes de realizar a coleta de dados, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética¹⁶ da PUC-SP e, após a aprovação, dei início à geração de dados.

Além das vivências de leituras realizadas com pessoas com a Trissomia do Par 21, realizei o uso do diário de campo, no qual o pesquisador registra, descreve e analisa suas impressões e sensações durante o processo investigativo. Esse instrumento é relevante porque a realidade objetiva nunca pode ser captada em sua completude, por isso é necessário, sobretudo em pesquisas empíricas, utilizar métodos variados.

Conforme Denzin e Lincoln (2006. p, 19), “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Desse modo, o diário de campo, também, me auxiliou a captar as representações (significados) sobre o fenômeno em questão.

Em síntese, realizei a triangulação metodológica, em outros termos, utilizei o PAG, o diário de campo produzido pelo pesquisador e o levantamento bibliográfico acerca da temática em tela.

Assim sendo, o uso de métodos variados aponta para a complexidade do fenômeno social investigado, por isso os pesquisadores qualitativos “empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos das experiências que estudam” (Denzin; Lincoln, 2006. p, 33).

Neste mesmo viés, Marconi e Lakatos (2003. p, 83) afirmam que método,

(...) é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (Marconi e Lakatos, 2003. p, 83).

Tendo essas concepções como norteadoras do estudo proposto, construí a seguir o caminho da curiosidade e da indagação, em busca de condições para produzir conhecimento, portanto, adotei a postura de disciplina e rigor metodológico, descrito. Assumindo esse compromisso, optei por me apropriar de aporte teórico-metodológico que viesse a orientar minha caminhada em construção. Logo,

¹⁶ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-SP em 25 de julho de 2023. Número do Comprovante: 082443/2023

compreendo que a metodologia é a combinação empregados na realização da pesquisa e que não há ciência sem emprego de métodos científicos.

4.2 A PESQUISA QUALITATIVA

Ao iniciar uma pesquisa partimos do planejamento, que, entre outras coisas, nos ajuda a decidir quais serão os procedimentos utilizados em nosso estudo. Uma das maiores decisões é justamente definir qual, dentre as abordagens disponíveis, é aquela que mais se adequa na busca das respostas de nossas questões de pesquisa.

Creswell (2021) apresenta três abordagens de pesquisa:

- a) Quantitativa;
- b) Qualitativa;
- c) métodos mistos (que incorpora elementos das duas abordagens anteriores).

A distinção entre qualitativa e a quantitativa está na escolha dos pressupostos filosóficos, tipos de estratégias e nos métodos que serão empregados. A pesquisa quantitativa tornou-se dominante nas ciências sociais até a década de 1970, quando um novo paradigma começou a ser traçado, com um aumento de interesse na pesquisa qualitativa, visando às especificidades das ciências humanas. No entanto, tais abordagens não devem ser encaradas como opostas, mas como extremidades de um contínuo (Creswell, 2021; Newman e Benz, 1998).

Sobre o paradigma qualitativo da pesquisa, afirmo que ele proporciona uma reflexão sobre nosso papel como pesquisador, é holística, e tem por base dar voz aos participantes (Creswell, 2021).

Sendo assim, o caminho seguido na elaboração e aplicação dessa proposta de dissertação foi da pesquisa empírica qualitativa que, busca, por meio de consulta bibliográfica em confronto com autoanálise de procedimentos referentes ao compreensão da metáfora, em narrativas coletadas por meio das vivências do PAG com sujeitos Down, como a tratamento dado às emoções implicam nas práticas de ensino e aprendizagem para esse público específico, além de investigar objetivos propostos e se esses são atingidos.

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), ressalta um conjunto de características essenciais, capazes de identificar o seu ambiente natural e o

significado que as pessoas dão às coisas. Nessa direção, trata-se de um tipo de pesquisa preocupado com o processo e com os significados que os sujeitos atribuem a determinado fenômeno, como, por exemplo, os significados que emergem das compreensões da metáfora de estudantes Down.

Em consonância com a natureza da pesquisa qualitativa, busco durante toda a pesquisa dar espaço para as vozes aos participantes, a fim de compreender as metáforas que orientam o agir e o pensar desses sujeitos e, com isso, criar inelegibilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com a Trissomia do Par 21.

4.3 A PESQUISA INTERPRETATIVISTA

Até a metade do século XX, o paradigma positivista reinou hegemônico e dominante; tal paradigma era, também, considerado “muitas vezes como a maneira legítima de fazer ciência” (Moita Lopes, 1994) e, para muitos, ainda é. Seu pressuposto deriva de um mundo feito de objetos com propriedades que independem dos sujeitos (por exemplo, a variação na percepção das cores). Epistemologicamente, é de natureza anti-humanista, não considera o homem, pois “procura fatos ou causas dos fenômenos sem considerar os estados subjetivos dos indivíduos” (Nunan, 1992. p, 68-70), o que acarretava sérias consequências, sendo uma delas o silenciamento do sujeito.

Em contrapartida surgem formas inovadoras, segundo Moita Lopes (1994), de investigação em Linguística Aplicada com epistemologia e princípios diferentes, sendo chamada de pesquisa interpretativista. Esse paradigma interpretativista entende que o objeto não existe de forma independente do homem, sendo a subjetividade um elemento essencial junto ao contexto social em que este homem se insere. Sendo assim, impossível ignorar a visão do mundo social destes participantes já que esta visão é determinante.

O paradigma positivista não levava em conta a subjetividade já que ela deveria ser abandonada em prol da objetividade, evidenciando, assim, uma das principais características que diferencia estes dois paradigmas. A pesquisa interpretativista não fazia intervenções tentando desafiar os participantes a serem críticos, mas queria compreender o participante, seu ponto de vista, e trabalhar de tal forma que ele pudesse chegar à criticidade também, entretanto sem fazer provocações.

Zanotto, em uma de suas aulas sobre Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada, detalha que vivemos interpretando o mundo e as coisas que nele estão, na vida, no ensino, na pesquisa, enfim, em tudo que fazemos a atividade da interpretação é muito importante. Porém, dentro do interpretativismo, essa atividade não é aceita como única, como o positivismo exigia, ela admite outras verdades, desde que estas sejam de alguma forma coerentes. É uma visão mais democrática e não autoritária. Autoritarismo este visto (como exemplo dado em sala de aula) no exercício de leitura de textos em sala de aula quando o professor espera, de acordo com o autor do livro didático, uma determinada resposta para uma questão e caso o aluno leia de outra forma, que também possa ser coerente, ele considera errado, e nem ao menos se questiona sobre o porquê de o aluno ter pensado daquela maneira. Tornando-se assim uma leitura monológica e autoritária, pois naquele momento só uma voz - a do professor - é a que vale.

Para retratar o histórico da LA, me atento aqui ao percurso do paradigma positivista e interpretativista. O paradigma positivista permaneceu dominante até a metade do século XX, e ainda é defendido por muitos pesquisadores contemporâneos. Tal paradigma era também considerado “muitas vezes como a maneira legítima de fazer ciência” como reitera Moita Lopes (1994). Entretanto, essa metodologia de pesquisa não levava em conta a subjetividade, uma vez que sua tese procede de um mundo feito de objetos com propriedades que independem dos sujeitos.

Por outro lado, segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista surge como uma forma inovadora de investigação na LA, essa sendo uma contrapartida a pesquisa positivista. Esse paradigma entende que é impossível ignorar a visão do mundo social dos participantes já que esta visão é determinante na pesquisa. No paradigma interpretativista o objeto não existe de forma independente do homem, sendo a subjetividade um elemento essencial junto ao contexto social em que este homem se insere.

Nesse modelo de metodologia procura-se compreender o participante, suas perspectivas, assim como trabalhar a criticidade no sujeito, mas sem gerar provocações e imparcialidade no participante. Portanto, uma das principais características que diferencia estes dois métodos é que paradigma positivista não levava em conta a subjetividade, o sujeito/homem, já que ela deveria ser abandonada em prol da objetividade.

Reitero aqui, portanto, que o campo de estudos da Linguística Aplicada, cuja preocupação incide sobre problemas relevantes socialmente, permite que a LA dialogue com o mundo contemporâneo, com os sujeitos histórico-sociais inseridos em determinada prática social de linguagem. Em resumo, é uma área científica que tem algo a dizer sobre o mundo (Moita Lopes, 1994).

Passo agora a apresentar a estratégia de pesquisa, que é o estudo de caso.

4.4 ESTUDO DE CASO INSTRUMENTAL

[...] Um estudo de caso é tanto o processo de aprendizado sobre o caso quanto o produto de nosso aprendizado. (Stake, 1998. p, 87).

Tendo em vista as características de investigação de uma pesquisa que podem ser adotadas ao paradigma interpretativista, abordo o Estudo de Caso. Este tipo de recurso metodológico tem por objetivo aprofundar uma investigação, no caso desta pesquisa, interessa-me investigar o processo de compreensão da metáfora em pessoas com Síndrome de Down, em um contexto particular, com a finalidade de obter dados sobre uma determinada situação.

Para tratar de uma definição do que é um Estudo de Caso, partimos dos estudos realizados por Stake (1998; 2009). Para o autor, trabalhar sob este viés é ao mesmo tempo realizar uma pesquisa simples e uma pesquisa complexa, pois “O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2009. p, 18).

Stake caracteriza esse recurso metodológico em três esferas diferentes, pois, segundo o autor, a forma de delimitar o seu objeto facilita que o pesquisador utilize os métodos corretos em sua pesquisa. Sendo assim, são:

- a) Estudo de caso intrínseco
- b) Estudo de caso instrumental
- c) Estudo de caso coletivo

Para Stake, o estudo de caso intrínseco, ao utilizar este modelo de fazer pesquisa, é levado em conta um contexto em específico, isso ocorre “quando um professor decide estudar um aluno que revela dificuldades, quando sentimos curiosidade acerca de uma determinada atividade ou quando assumimos a

responsabilidade de avaliar um programa.” (Stake, 2009. p, 19), ou seja, só há intuito em compreender aquele caso em específico.

Já o estudo de caso instrumental, é aquele que proporciona ao pesquisador um “*insight*” ou “refinamento de uma teoria” em um caso específico. Nesse sentido, é aqui que se desenvolve algo a mais do que compreender um determinado fenômeno e que, conseqüentemente, traga resultados para uma compreensão em outros casos.

No que diz respeito ao caso coletivo, o autor compreende que, nesta esfera, é posta de lado a curiosidade em estudar um caso único, sendo assim, cabe aqui a possibilidade de compreender um fenômeno numa perspectiva de vários casos.

Stake afirma que,

A investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico. (Stake, 2009. p, 18).

Portanto, ao pensar no contexto desta pesquisa de mestrado, é possível refletir que essa se enquadra no estudo de caso instrumental, uma vez que é inédito o objeto de pesquisa supramencionado. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é compreender como as práticas do Pensar Alto em Grupo podem elucidar o processo de compreensão da metáfora dos indivíduos com Síndrome de Down.

4.4.2 PAG – Um método do estudo de caso instrumental

Conforme já expus, a presente pesquisa tem o teor inédito, pois é a primeira vez que um pesquisador utiliza a prática do Pensar Alto em Grupo em um contexto sensível como o de uma sala de aula inclusiva, no caso desta dissertação uma turma de alunos com a Trissomia do Par 21.

Nesse sentido, elaborei uma tabela (apêndice I), em que trago todas as pesquisas vinculadas ao Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, sob orientação da professora pesquisadora Mara Sophia Zanotto.

Zanotto, em 1992, já propunha a ‘Discussão Espontânea do Texto em grupo’, que constitui, na verdade, uma modalidade, ainda em estudo, de protocolo em grupo.

No artigo “Metáfora, Cognição e Ensino da Leitura”, de 1995¹⁷, inspirada pelo texto de Brown & Litle (1988) que mostra uma utilização do protocolo em grupo com objetivos pedagógicos. Então, o ano de 1095 tem sido considerado o ano em que nomeou a atividade de Pensar Alto em Grupo.

Seus primeiros doutorandos a pesquisarem o Pensar Alto em Grupo foram Dieli Vesaro Palma e Maria Isabel Asperti Nardi (apêndice I), ou seja, há 26 anos atrás.

Seguindo esta perspectiva, outro ponto importante para enfatizar é que a única pesquisa com o PAG que aborda a prática com uma pessoa deficiente, mas de forma breve, é a da professora e pesquisadora Marta do Prado Marangoni, intitulada *O Ensino da Língua Portuguesa com Ênfase na Leitura na Transição do Ensino Fundamental I para o II*¹⁸, publicada em 2020, ou seja, os termos inclusão e deficiência só obtiveram relevância no PAG 22 anos após a primeira pesquisa.

Marangoni (2020), em sua pesquisa de mestrado utilizou o PAG como recurso de pesquisa para resgatar o interesse pela leitura de crianças e adolescentes na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. A autora realizou as vivências de leitura em uma sala de aula típica, entretanto, o que diferenciou sua pesquisa das demais, é que, neste contexto escolar, havia uma criança com a Síndrome de Prader Willi¹⁹. Nesse contexto, em sua análise de dados, Marangoni afirmou que o Pensar Alto em Grupo é somente uma prática de leitura, mas, também, uma prática inclusiva, que promove o respeito e desenvolve a empatia, ou seja, assim como Zanotto afirma, o PAG permite *olhar para o outro*.

Sendo assim, reitero mais uma vez que a presente pesquisa de mestrado busca não só trazer contribuições para os sujeitos em tela e para a Linguística Aplicada e para os Estudos da Linguagem, mas, também, procuro reafirmar os ideais em que o Pensar Alto em Grupo se ancora. Em outras palavras, o desejo é, também, desenvolver as habilidades de um leitor crítico, responsivo e reflexivo sobre um texto literário em pessoas com Síndrome de Down.

¹⁷ Em 1995, a pesquisadora Mara Sophia Zanotto publicou seu texto intitulado *Metáfora Cognição e Ensino da Leitura*, o qual relata o PAG definitivamente como método de pesquisa, além disso o artigo traz inúmeras contribuições para os estudos metafóricos e estudos do texto literário. Para leitura do artigo, disponível em: 45166-Texto_do_artigo-129302-1-10-20190927_(3)[1].pdf. Acesso em: 17 fev, 2024.

¹⁸ Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23640>. Acesso em: 14 mar, 2024.

¹⁹ Para mais informações sobre a Síndrome de Prader Willi. Disponível em: <https://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-prader-willi.htm>. Acesso em: 14 mar, 2024.

4.4.3 Projeto ALEGRIA: Um exemplo de educação inclusiva

Assim, seguindo o caminho metodológico exposto nesta seção e a fim de apresentar os participantes da pesquisa, enfatizo nesta seção o Projeto de extensão ALEGRIA (Aprendizagem da Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia).

Esse projeto é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, desenvolvido pelo Departamento de Letras em parceria com o Departamento de Educação. Tem como objetivo promover a alfabetização e o letramento de adultos que possuem dificuldade de aprendizado derivada de algum comprometimento cerebral/mental.

Criado em 2016, o projeto fazia parte da “Rede incluir”, que era desenvolvido no campus São Gabriel, também da PUC Minas, situado no bairro São Gabriel, em Belo Horizonte. O projeto tinha como propósito ensinar os indivíduos com algum comprometimento mental a utilizarem os recursos tecnológicos. Entretanto, a então coordenação percebeu que os alunos careciam do processo de alfabetização, pois, havia, na grande maioria dos alunos, uma dificuldade em compreender os comandos tecnológicos.

Sendo assim, ao Departamento de Letras foi comunicado uma possível parceria para oferecer oficinas que desenvolveriam o processo de alfabetização e letramento com esses alunos. Desse modo, a professora Dr^a. Arabie Bezri Hermont, que trabalha com os estudos referentes à alfabetização no curso de Letras, desenvolveu a criação de oficinas.

A partir dessas oficinas, a professora Arabie tornou-se coordenadora do projeto que, após um período de tempo, desmembrou-se, portanto, não fazendo mais parte da “Rede Incluir”.

Atualmente, o projeto conta com 44 participantes divididos em três turmas. Essas turmas são divididas considerando o processo de alfabetização do grupo de indivíduos. Assim, a turma 1 trabalha com os indivíduos que estão no início da alfabetização, a turma 2 com os indivíduos que estão em um nível intermediário e a turma 3 com os indivíduos que estão mais avançados.

Para além de ser um projeto de extensão que trabalha com a alfabetização e letramento, cujo domínio promove a autonomia, o respeito, à inclusão e a cidadania dos indivíduos que geralmente são colocados à margem da sociedade, hoje o projeto

ALEGRIA tem se tornado um campo importante para estudos e pesquisas. É nesse contexto que os dados desta pesquisa foram coletados.

Quando abordamos um contexto atípico não podemos deixar de discutir sobre o preconceito social, fato este que, ainda, vive em nossa cultura, de forma cruel e resistente. Nancy Fraser, uma das principais teóricas desse tema afirma que,

O remédio contra a discriminação e o preconceito envolve uma transformação cultural capaz de criar um mundo aberto à diferença (“a difference-friendly world”), onde a assimilação aos padrões culturais dominantes ou majoritários não seja o preço a ser pago pelo mútuo respeito²⁰. (Nancy Fraser, 1996. p, 3).

A luta pelo reconhecimento não pretende dar a todos o mesmo *status* por meio da eliminação dos fatores de distinção, mas pela superação dos estereótipos e pela valorização da diferença. Afirmo que o projeto ALEGRIA atua de forma crucial pela igualdade como reconhecimento, ou seja, traz o devido respeito às minorias, realçando todos os seus alunos, suas identidades e suas diferenças.

4.5 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

Os dados gerados nesta pesquisa foram realizados no campus Coração Eucarístico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, localizado na zona noroeste da cidade de Belo Horizonte. O grupo de integrantes são alunos matriculados no Projeto de extensão ALEGRIA.

Para que a pesquisa ocorresse da melhor forma possível foi elaborada uma sequência de vivências do PAG que não interferisse no planejamento do projeto. Diante disso, foram selecionados diversos livros que permitissem trabalhar as mais diversas metáforas e figuras de linguagem de uma forma mais lúdica e sensível. Sendo assim, optei pela fábula “A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana”, escrita por Leonardo Boff (Editora Vozes, 2012), e pelo livro “Mania de explicação”, escrito por Adriana Falcão e Ilustrado por Mariana Massaroni (Editora Salamandra, 2013).

²⁰ Nancy Fraser. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. The Tanner Lectures on Human Values, 1996, p. 3. No original: “Here the goal, in its most plausible form, is a difference-friendly world, where assimilation to majority or dominant cultural norms is no longer the price of equal respect”

Tais escolhas se pautaram pelo fato de serem textos que abordam de forma simples e criativa, as mais diversas metáforas das questões humanas, como os sentimentos e emoções que desenvolvemos, questionamos e compreendemos na vida. Ou seja, os dois textos escolhidos para as vivências tocam em pontos importantes da Prática do Pensar Alto em Grupo que são: ler, reler, compreender, interpretar e possuir pontos de vista diferentes. Sendo assim, enfatizam os pressupostos do autor Leonardo Boff que “Cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”. (Boff, 2012. p, 15).

Sendo assim, o grupo participante foi composto por sete alunos com Síndrome de Down, entre 25 e 38 anos e com uma heterogeneidade de conhecimentos. No quadro, a seguir, descrevo o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 2 – Características dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Em qual ano ele(a) entrou no projeto ALEGRIA?	Quando ele(a) entrou na escola e até quando ele(a) frequentou? Qual série?	Frequentou alguma escola inclusiva?
Gabi	25 anos	2023	“Entrou com 3 anos e completou o Ensino Médio em 2017, com 19 anos”.	“Participa de algumas atividades do Viva Down e Mano Down. Começou a trabalhar em novembro de 2023 no TJMG”.
Isa	38 anos	2022	“Frequentou apenas a escola infantil e ficou até os 11 anos no pré-escolar”.	“Em 1996 migrou para uma escola inclusiva, mas não tem certificado. Hoje participa do Instituto Viva Down”.
Jo	27 anos	2016	“Entrou na escola em 2005 e frequentou até o 9º ano do fundamental”.	“Sim, participou da escola Despertar e Rogedo, e escola pública Dom Orione”.
Ju	28 anos	2016	“Entrou na escola com 3 anos na educação infantil, era uma escola particular, com 8 anos foi para o ensino fundamental em uma escola pública, ficou até os 12 anos. Depois foi para uma escola localizada no Sesc Floresta, estudou até os 15 anos, depois foi para uma escola pequena, e cursou até o 7º ano (todas as escolas regulares)”.	“Sim, todas com muito sofrimento, mas foi o melhor para ele. Além disso, participou do Kumon”.
Lu	25 anos	2023	“Frequentou escola normalmente. Parou de estudar no segundo ano	“Não, nunca frequentou uma escola inclusiva”.

Ste	31 anos	2016	do Ensino Médio, faltando um ano para se formar". "Frequentou a pré-escola com 4 anos e depois foi pro ensino primário com 7 anos, foi retida por 3 anos e fez o ensino fundamental foi retida também por pedido meu. E aí fez o ensino médio. Formou-se em 2016."	"Nunca foi em escola inclusiva só escola regular. Atualmente está trabalhando no TJMG, localizado na rua Francisco Salles, nº 1463".
Po	30 anos	2016	"Durante o período escolar, frequentou tanto escolas regulares, quanto inclusivas".	"Durante 5 anos frequentou a APAE".

Fontes: Dados da pesquisa (2024).

As vivências ocorreram da seguinte maneira:

Em um primeiro momento, eu acolhia a turma e nos organizamos em formato de círculo. Após este momento, entregava para cada aluno a página que iríamos ler naquele dia de vivência, sendo assim, era realizada no princípio a leitura introspectiva. Num segundo momento, projetava, por meio dos recursos tecnológicos, a mesma página do livro. Daí realizamos a leitura coletiva do excerto escolhido. Esta leitura coletiva sempre foi realizada por mim, pois, assim, assumia a mediação da vivência.

Sendo assim, a partir desse momento dávamos início à roda de conversa, e eu como pesquisador (mediador), enfatizava todas as discussões que emergiram na prática dialógica, levado sempre em conta os critérios de relevância, ou seja, *ouvir*, *revozear* e *legitimar* as vozes dos participantes do grupo. (Zanotto; Sugayama, 2016).

A título de curiosidade, tive o privilégio de, durante o semestre letivo em que eu estava em campo, realizar três palestras com os pais dos participantes, nas quais foram abordados os estudos realizados em minha pesquisa e estudos associados à alfabetização e à neurociência com sujeitos Down, fato esse que me proporcionou criar maior afinidade e credibilidade com os representantes legais dos dos alunos. Ressalvo, portanto, que os pais dos integrantes, também, tinham total conhecimento das atividades realizadas em sala, dos estudos e das gravações de áudio das vivências.

É importante ressaltar aqui que foram realizados, ao longo do trabalho, em campo, um total de sete vivências de leitura, o que importa dizer que as vivências aqui analisadas não compõem a totalidade dos dados que serão analisados. E as transcrições das vivências selecionadas para análise seguiram as diretrizes do Grupo

de Pesquisa da Indeterminação da Metáfora (GEIM), sob supervisão da professora Dr.^a Mara Sophia Zanotto, PUC-SP.

Dito isso, a seguir, inicio a análise das vivências.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. (Leonardo Boff)

O propósito deste capítulo é expor os dados obtidos por meio do Pensar Alto em Grupo e dos . Primeiramente, examino as experiências de leitura mediadas pelo PAG e, em seguida, a reflexão dos alunos relacionadas à prática dialógica de leitura. A análise foi conduzida com base em perguntas que guiaram a investigação: i) Os alunos, ao participarem de uma roda de conversa sobre a leitura de textos literários, podem compreender a metáfora ou não; ii) Qual a reação dos alunos em participar desta prática; iii) Como os resultados alcançados pela pesquisa pode contribuir com a perspectiva de um ensino inclusivo. Dessa forma, as análises foram estruturadas da seguinte maneira

5.1 A VIVÊNCIA DE LEITURA DO TEXTO A ÁGUIA E A GALINHA, de Leonardo Boff;

5.2 A VIVÊNCIA DE LEITURA DO TEXTO SOLIDÃO, de Adriana Falcão e Mariana Massarani;

5.3 A VIVÊNCIA REFLEXÃO DOS ALUNOS.

5.1 A VIVÊNCIA DE LEITURA DO TEXTO A ÁGUIA E A GALINHA

O primeiro encontro foi realizado no dia 24 de agosto de 2023, durou cerca de 23 e 25 minutos. Dos sete participantes, estavam presentes: Gabi, Jo, Ju, Lu, St e Po, somente a aluna Isa não quis participar desta vivência.

Esta vivência, apesar de ser a primeira, além de ser aquela que não trabalhei com o mesmo texto das outras demais, foi escolhida pois percebi que a discussão rendeu dados interessantes para as perguntas que coloquei. Sendo assim, a escolha por analisá-los.

Para esse encontro, escolhi a fábula “A águia e a Galinha”, de Leonardo Boff, (apêndice II). O texto, de um modo geral, pode ser visto como uma fábula ou mesmo

uma parábola na qual testemunhamos um naturalista que, ao visitar uma fazenda, percebe que há uma águia presa em um galinheiro. Então, este naturalista confronta o dono da fazenda afirmando que o local deste animal silvestre não é preso em um galinheiro e sim livre na floresta. Após um acordo entre o naturalista e o fazendeiro, no qual foi combinado que se a águia voltasse a apresentar seu instinto natural de voar, livre no céu em três dias, o fazendeiro iria libertá-la.

Após algumas experiências frustradas no telhado da fazenda, o naturalista se encarregou de levar a águia para o topo de uma montanha. Neste dia, a águia foi solta e conseguiu bater as suas asas e voar, e voar, recuperando seu instinto natural de águia, deixando de ter o comportamento de galinha, imposto pelo fazendeiro.

Assim, distribuí o texto aos participantes para que eles fizessem uma rápida leitura, introspectiva e silenciosa, que durou mais ou menos cerca de 15 minutos. Enfatizo que, na prática da leitura introspectiva, sempre procurei respeitar os limites de cada aluno, pois alguns apresentavam uma dificuldade no ato de ler.

Após esse momento, realizei uma leitura coletiva, o qual eu mesmo realizei a leitura do texto, procurando sempre deixar de modo lúdico e expressivo as passagens do texto, reiterando a fala dos personagens e o ambiente em que determinada cena estava ocorrendo. Vale mencionar que estávamos organizados em roda, promovendo, desse modo, uma nas vozes, sendo assim, iniciamos a conversa.

A tabela abaixo apresenta o excerto I, em que emerge a discussão do gênero fábula. Vejamos:

Tabela 3 – Excerto I – Transcrição da vivência A águia e a galinha

Turno	Participante	Interação
1	Thúllio	Então está bom. Oh eu vou começar a ler a historinha agora. A historinha que eu vou ler é uma fábula. Cês sabem o que é uma fábula?
2	Período truncado	Período truncado (várias vozes).
3	Thúllio	Oi?
4	Jo	Você não sabe? Quem conta história fábula é a Dona Benta do Sítio do Pica Pau Amarelo.
5	Thúllio	Aham.
6	Jo	Aí todos os animais sabem fábulas, aí o todos os animais fala também.
7	Thúllio	Isso, então na fábula todos os animais o que?
8	Jo	Tem o coelho, eles fala.
9	Thúllio	Isso, eles falam.
10	Jo	O macaco que fala
11	Thúllio	Isso, mais o que que acontece na fábula?
12	Ste	Tem a Cuca

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Logo no primeiro turno, eu já inicio perguntando aos alunos se eles conhecem o gênero fábula, como se pode perceber pela pergunta que faço **“Então está bom. Oh eu vou começar a ler a historinha agora. A historinha que eu vou ler é uma fábula. Cês sabem o que que é uma fábula?”** (turno 1). O motivo desta pergunta é verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre esse gênero e motivar uma interação entre eles para que, assim, nós pudéssemos dar início a vivência.

O participante Jo responde no turno 4 que conhece o gênero fábula, trazendo um conhecimento de fundo (modelo descendente ou *top down*), a respeito de uma fábula contada por uma das personagens ficcionais de Monteiro Lobato, ou seja, Dona Benta. Como se pode perceber por meio de sua fala, isto é, **“Você não sabe? Quem conta história fábula é a Dona Benta do Sítio do Pica Pau Amarelo”** (turno 4), ele teve contato com a literatura de Monteiro Lobato, não sei se por meio da leitura ou da série televisiva. Percebo, agora, que eu deveria ter perguntado mais a ele sobre essa questão.

Jo é aluno do projeto, matriculado desde 2016, e seu processo de alfabetização em uma escola típica foi até o 9º ano do Ensino Fundamental, se declara leitor e amante dos textos de mitologia grega. Ao fazer menção ao texto de Monteiro Lobato e mais especificamente ao Sítio do Pica Pau Amarelo, ele está trazendo o lugar no qual está inserido e a partir do qual ele fala, reiterando, assim, a máxima de Boff de que **“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”**.

Nesta perspectiva, o apontamento de Jo, em que ele faz uma referência ao texto de Monteiro Lobato, percebemos um movimento intertextual de sua parte. Essa questão da intertextualidade é evidenciada pelo pensamento de Bakhtin que diz que em uma só voz há a presença de outras vozes que compõem o discurso, revelando, pois, a natureza polifônica da linguagem. Nas vivências do PAG, essa questão encontra ressonância com os diversos tipos de textos que os leitores relacionam com o texto lido.

O resgate de Jo permitiu que a noção do gênero viesse à tona e o diálogo se estendeu na roda de conversa, assim, outros alunos, também, citaram pontos a fim de exemplificar o que é uma fábula. Entretanto, é importante enfatizar que alguns dados não condizem com a definição concreta do gênero.

Vejamos, portanto, que a prática do PAG (Pensar Alto em Grupo), a qual busca dar espaço para a voz e subjetividade dos leitores, permitindo que interpretem o texto

de acordo com seu conhecimento de mundo, isso é, o frame enfatizado por Wolf (2019). Em uma conversa em grupo, essa abordagem se torna ainda mais evidente, tornando a leitura mais atraente e significativa para o leitor, pois ele está reinterpretando o texto com sua própria perspectiva.

Essa abordagem destaca a importância de dar voz ao leitor. Qualquer proposta que pretenda trabalhar a leitura de maneira significativa não pode ignorar esse aspecto, pois isso permite que o leitor exerça sua responsividade em relação ao texto e se torne o autor de sua própria interpretação, como quando Jo expressa suas relações e ideias.

Ao dar espaço para a voz e subjetividade dos leitores, a prática do PAG contribui para um ensino pertinente, visto que a leitura é construída pelos leitores e não imposta, como na prática tradicional.

Vejamos agora o excerto II, em que prossigo com a discussão do gênero.

Tabela 4 – Excerto II – Transcrição da vivência A águia e a galinha

Turno	Participante	Interação
13	Thúllio	Isso. Então agora eu vou ler a historinha. Tá bom?
14	Ju	O Thúllio...
15	Thúllio	Pode falar Ju.
16	Ju	Tem o livro que eu tava estudando.
17	Thúllio	Hã?
18	Ju	Com a com a Ivne ²¹ . Eu vi o história do do aquele do fábrica do chocolate.
19	Thúllio	Aham
20	Ju	Aí fica o aí fica aquele do plástico de ouro.
21	Thúllio	Isso, chocolate de ouro, né?
22	Ju	É.
23	Thúllio	Aí você vai pra fábrica, não é?
24	Ju	É isso, exatamente.
25	Jo	Ah, e tem outra coisa.
26	Thúllio	Ahm.
27	Jo	Fábulas tem a moral.
28	Thúllio	E o que é a moral, Jo?
29	Jo	É o fim da história.
30	Thúllio	Isso está no final da história, mas além disso, o que mais tem na moral da história?
31	Pausa	Silêncio.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao tomar o turno novamente, digo “**Isso. Então agora eu vou ler a historinha. Tá bom?**” (turno 13). Fiz esse movimento pois precisava ler a história em voz alta e

²¹ Aluna do curso de Letras da PUC Minas, professora extensionista do Projeto ALEGRIA.

trazer a discussão para o texto, pois notei que, mesmo tendo a aproximação com os alunos, alguns estavam preocupados de como seria a roda de leitura.

Após minha fala (turno 13), Ju me chamou pelo nome (turno 14) e deixei que o aluno argumentasse. Ju é aluno do projeto, matriculado desde 2016, e seu processo de alfabetização em uma escola regular foi até o 7º ano do Ensino Fundamental, além de frequentar escolas típicas, o aluno participou do Kumon²².

Seguindo a fala de Ju, o aluno diz **“Tem o livro que eu tava estudando.”** (turno 16). De modo implícito percebo que o participante quer contribuir para discussão sobre o gênero fábula. Em outras palavras, deixei esse diálogo estender, pois intuitivamente percebi que esse contato entre mediador e participante, poderia trazer contribuições para a leitura metafórica.

Ao citar um outro texto em sua fala, isto é, **“Com a com a lvne. Eu vi o história do do aquele do fábrica do chocolate.”** (turno 18), Ju aborda outro exemplo de literatura, neste caso o filme “A fantástica fábrica de chocolate”. Isso é um ponto importante de ser observado porque toca em uma questão interessante do ponto de vista desta pesquisa, pois aqui é possível perceber que o grupo é composto por alunos leitores e amantes da literatura o que posteriormente contribuirá para o processo de compreensão da linguagem figurada sobretudo no texto literário. Contudo, não apenas de literatura, mas de cinema também, o que se coloca como referencial teórico sobre o qual eles constroem sentidos.

Retomando os estudos sobre memória trazidos na parte da fundamentação teórica, destaco que a partir da Prática do Pensar Alto em Grupo que é possível incentivar a memória em indivíduos com Síndrome de Down. Em outras palavras, o PAG pode também ser vantajoso para outras capacidades cognitivas, dado que a ativação da memória está estreitamente ligada a processos mentais, como a lógica e a compreensão da linguagem e da leitura.

Após o diálogo que se estendeu entre mim e Ju, o aluno Jo retomou a fala com uma informação nova **“Aí todos os animais sabem fábulas, aí o todos os animais fala também e fábulas tem a moral.”** (turno 6), ou seja, aqui o aluno infere que em uma fábula existe uma moral. Posto que, o *locus* de uma fábula é puramente

²² Segundo o portal: <https://www.kumon.com.br/metodo-kumon/>. O Kumon desenvolve as habilidades acadêmicas dos alunos. O método oferece cursos de Matemática, Inglês, Português e Japonês.

metafórico/alegórico se partimos do pressuposto que a sua moral é escrita por analogia.

Ou seja, mesmo sem ter uma explicação profunda sobre o que é uma moral, o participante Jo soube relatar que consta no final da fábula (turno 27), mostrando, assim, mais uma vez que domina a estruturação do gênero, entretanto, a leitura fica no campo literal, ou seja, não apresenta a compreensão metáfora materializada na moral da história. Dito isso, a caracterização final do gênero textual obteve as principais características: **“Aí todos os animais sabem fábulas, aí o todos os animais falam também e fábulas tem a moral.”** (turno 6).

Ao perceber que a interação ficou entre o aluno Jo, mesmo sabendo que não fui diretivo, tomo o turno e faço um questionamento com a finalidade de saber o que é a moral em uma história, entretanto percebo que os alunos não conseguem trazer uma discussão aprofundada, além disso notei que essa pergunta gerou um silêncio na sala.

Na análise deste excerto, outra observação passível de se fazer é com relação ao revozeamento. Em outras palavras, nós, mediadores, não estamos apenas dando espaço e ouvindo-a, como, também, permitimos que os outros possam ouvi-la, sendo assim, isso que se chama revozeamento. Sendo assim, é uma questão de empatia que é passível de ocorrer com o trabalho em leitura, como nos demonstra Wolf (2019).

Refletindo sobre esse excerto, podemos ver a evidência de um raciocínio coletivo que emerge da cooperação e colaboração emergida a partir da interação de ambos, mesmo que nesta vivência a interação entre os participantes tenha ficado às margens do texto. Entretanto, já podemos ver uma mudança de configuração que sai de uma perspectiva linear para uma perspectiva colaborativa. Isso me faz perceber que a própria configuração do PAG, isto é, que se configura em uma roda de conversa, pode ser possibilitador da formação de um pensamento que foge da perspectiva linear do paradigma tradicional.

Após a discussão do gênero, a interpretação do texto tomou corpo na roda de leitura.

Tabela 5 – Excerto III – Transcrição da vivência A águia e a galinha

Turno	Participante	Interação
32	Thúllio	E a Gabi, o que compreendeu da história?
33	Gabi	A águia tem que viver bem longe, voar e viver a vida dela.
34	Thúllio	Ham, viver o que?
35	Gabi	Viver a vida dela bem longe, na floresta. Por exemplo, eu faço academia, faço frescobol, então assim eu vou voando igualzinho uma águia, sabe? A águia que voa vai viver a vida dela, então assim vai ver o paraíso, vai ver muito mais coisas, também, na praia ver o mar, eu acho muito legal. Agora a galinha é que não tem isso, por que só fica no galinheiro e a águia voa para ver a vida dele, como as diversas coisas da vida dela.
36	Thúllio	Olha o que a Gabi disse pra gente, vocês prestaram atenção.
37	Todos	Sim!!!

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Vejamos, que no segundo excerto da vivência, a aluna Gabi consegue inferir uma analogia entre o fato de a águia voar e ser livre com a vida dela. Nesse contexto, a palavra **"por exemplo"** indica isso, o qual revela que Gabi começou a sair da superfície do texto e aprofundou sua leitura.

Gabi tem 25 anos e concluiu todo o processo de escolaridade, ingressou na escola com três anos e completou o Ensino Médio em 2017, com 19 anos. Aqui vejo que é importante enfatizar que a aluna exerce perfeitamente a prática de leitura. Também participa de atividades em uma instituição inclusiva, localizada em Belo Horizonte, chamada Viva Down e ingressou no Projeto ALEGRIA no ano de 2023. Além disso, no final do ano de 2023 começou a trabalhar no Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais.

Assim, levando em conta que o texto lido trata-se de um gênero literário, mais especificamente uma fábula cuja linguagem é essencialmente figurada, há também uma certa flexibilidade que permite abrigar mais um tipo de leitura. Nesse sentido, vemos que Gabi está realizando uma leitura metafórica, ou seja, interpretando a figura da águia (que se coloca como um veículo) com a vida dela (alvo). A frase dita por ela **"Por exemplo, eu faço academia, faço frescobol, então assim eu vou voando igualzinho uma águia, sabe?"** (turno 35), pode evidenciar essa questão.

Logo, nesse exemplo trazido pela aluna, pontuo a relação da projeção, ou seja, ela projeta a história na vida dela; traz eventos cotidianos da vida dela para ressignificá-la conforme a sua leitura. Essa questão é relevante sobretudo em se tratando do Pensar Alto em Grupo que tem como pressuposto dar espaço para a voz e subjetividade dos leitores. Ao ter espaço para a sua voz, Gabi está evidenciando essa questão.

Além disso, isso me mostra que o processo de leitura na prática do PAG se dá por meio de uma espécie de ligação que leva os leitores a relacionarem diferentes interpretações e discursos. Em relação à interpretação da metáfora, essa questão se mostra mais relevante ainda devido ao seu fator analógico.

Outra coisa que destaco é que, ao mostrar que a Águia é mais livre e, portanto, voa em relação à Galinha, Gabi demonstra que está caminhando para uma leitura que evidencia a questão da liberdade. Nesse sentido, em sua fala, a aluna não está dizendo exatamente isso, mas podemos inferir o que esse argumento evidencia. Portanto, ao reagir assim, é possível afirmar que é um sinal de que a história está, sim, fazendo algum significado para ela. Ou seja, isso é letramento, portanto, pontuo que a aluna está compreendendo-a metaforicamente.

Desse modo, conforme Lakoff e Johnson (1980), Gabi não interpreta o pássaro em seu domínio fonte – ave –, mas, sim em seu domínio alvo – ser humano ao dizer **“...então assim eu vou voando igualzinho uma águia, sabe?”** (turno 35), esse dado infere que sua leitura é de um raciocínio a partir do mapeamento metafórico que a aluna realizou.

Neste mesmo turno podemos perceber que Gabi evidencia seu conhecimento de mundo sobre a águia (modelo descendente ou *top down*) **“A águia que voa vai viver a vida dela, então assim vai ver o paraíso, vai ver muito mais coisas, também, na praia ver o mar, eu acho muito legal”**. Dito de outra maneira, Gabi expõe sua compreensão de pássaro, apontando a principal característica que esse animal desempenha que é voar, além disso, a aluna infere que, ao voar, uma águia pode apreciar a praia, o mar, ou seja, em suas palavras um paraíso.

Esse fato, responde em partes uma das minhas perguntas de pesquisa: Qual seria o processo de compreensão da metáfora em sujeitos Down? A fala de Gabi revela que, a depender do tipo de metáfora, os sujeitos Down podem sim compreendê-la, no entanto, em outros casos tendem a ficar mais no campo literal.

Aí haveria muitas implicações e fatores que nos levariam a perguntar: Até a que ponto os sujeitos de Down podem compreender a metáfora ou que tipo de metáfora, dependendo do grau de dificuldade ou complexidade da metáfora?

No entanto, essas questões já apontam para outro trabalho, tendo em visto que o foco desta pesquisa é investigar se sujeitos Down são capazes de compreender as metáforas. Como se pode ver, há, sim, uma possibilidade, contudo, é mais restrita como se pode ver pela fala de Gabi **“Agora a galinha é que não tem isso, por que**

só fica no galinheiro e a águia voa para ver a vida dele, como as diversas coisas da vida dela.” (turno 35).

Em suma, relacionando as análises dos excertos I, II e III da vivência, A águia e a galinha, podemos perceber que a primeira e a segunda se deram mais fora do texto e a terceira, no interior do texto. Tanto uma quanto a outra se pautaram em um princípio de ligação que se manifestou na relação intertextual e elucida ainda mais a justificativa desta pesquisa, a qual procura elucidar o pensamento metafórico a partir da Prática do Pensar Alto em Grupo em uma sala de aula com sujeitos Down.

Desse modo, a partir desses dados constato que apesar da dificuldade dos sujeitos SD em relação à compreensão da linguagem figurada, a compreensão é sim efetivada, visto que a depender do tipo de texto utilizado, do tipo de linguagens empregada e com a devida mediação, a linguagem metafórica pode ser compreendida; porém, não da forma como nós, sujeitos típicos, a elucidamos, uma vez que devemos compreender sua condição neurológica.

Análise destes excertos me permite pontuar os seguintes tópicos: A leitura de Jo e Ju; A interpretação de Gabi; (que se posiciona de forma ativa); A coconstrução de sentidos que o grupo constrói juntos, quebrando, assim, com a linearidade da prática tradicional, e que contribuiu para que Gabi realizasse sua interpretação.

Parto agora para uma segunda análise que nomeio:

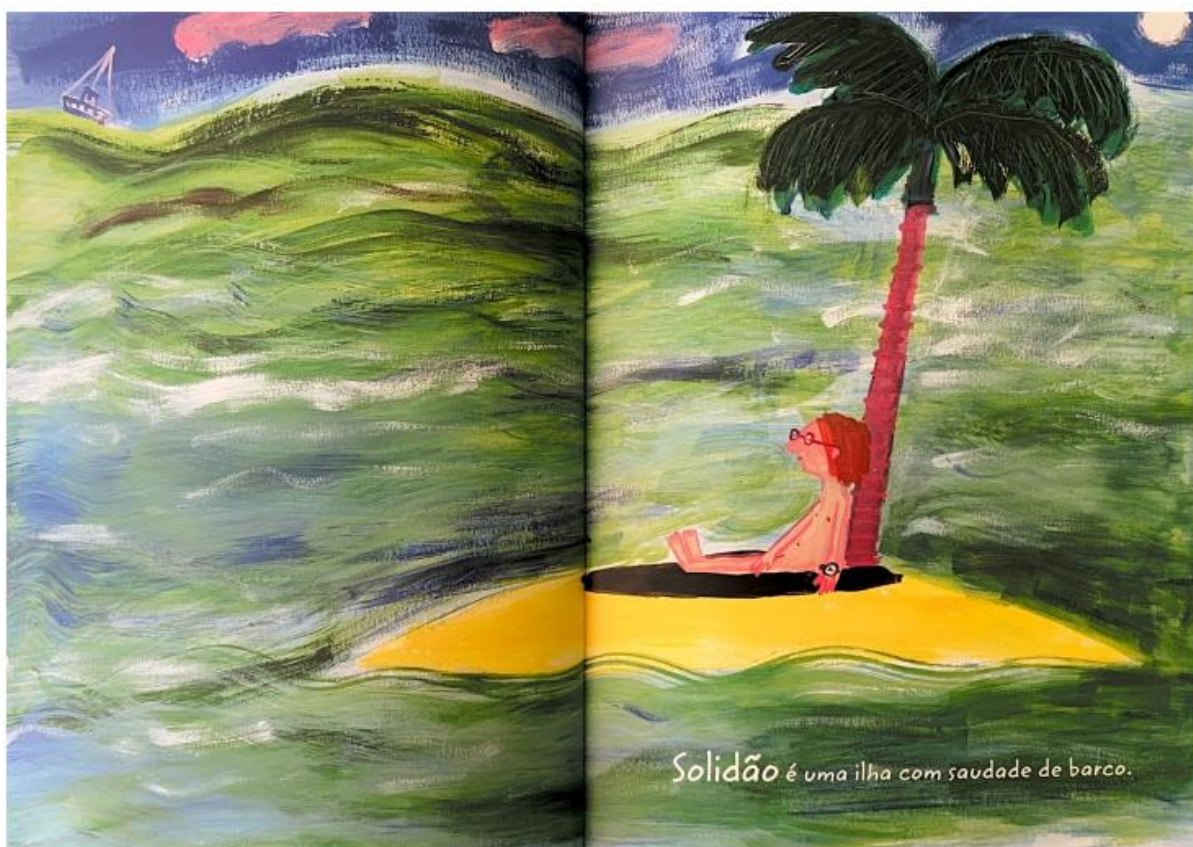
5.2 A VIVÊNCIA DE LEITURA DO TEXTO SOLIDÃO

Contextualizo agora a segunda vivência de leitura. Esse encontro foi realizado no dia 29 de agosto de 2023, e durou cerca de 30 minutos. Dos sete participantes, estavam presentes: Gab, Jo, Ju, Lu, Ste e Po. Para o encontro, reservei a leitura do livro *Mania de Explicação*, de autoria de Adriana Falcão e ilustração de Mariana Massarani.

Distribui uma cópia do texto aos participantes para que eles fizessem uma leitura introspectiva e silenciosa, que durou mais ou menos cerca de 15 minutos. Após esse momento, projetei a mesma página para assim iniciarmos a conversa. Vale mencionar, novamente, que estávamos organizados em roda.

A seguir apresento um excerto do livro que foi utilizado para leitura e as tabelas com a transcrição desta vivência.

Figura 4 - Vivência SOLIDÃO



Fonte: FALCÃO, Adriana; MASSARANI, Marina. 2013. p, 16-17.

Na imagem acima é possível ver uma personagem sentada no chão de uma ilha e apoiada em um coqueiro, como sabemos uma ilha é rodeada por água e sem conexão territorial com o continente. Também há a ilustração de um barco em alto mar. Além das figuras representadas, é utilizado a seguinte passagem textual "*Solidão é uma ilha com saudade de barco*".

Vejamos na tabela abaixo a transcrição do excerto I da vivência SOLIDÃO.

Tabela 6 – Excerto I – Transcrição da vivência SOLIDÃO

Turno	Participante	Interação
1	Thúllio	Agora vamos fazer a leitura desta página. Observem o desenho e o texto.
2	Ju	É um coqueiro.
3	Jo	Não, é uma menina, não?
4	Ju	É uma menina.
5	Jo	Isso.
6	Ju	É a Mariana.
7	Todos	Risos.
8	Thúllio	Agora vamos falar do texto, todo mundo vai falar, viu.
9	Po	Menina.
10	Thúllio	Uma menina.
11	Lu	Está no mar.
12	Thúllio	No mar?
13	Jo	Não, ta numa ilha.
14	Ju	No coqueiro.
15	Ste	Encostada na ilha e no coqueiro.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Início está vivência com o uso dos verbos no imperativo, vejamos **“Agora vamos fazer a leitura desta página. Observem o desenho e o texto”** (turno 1). Ou seja, a partir dessa fala reitero que é um convite para os leitores verem tanto o texto verbal como não verbal, pois queria que a história evidenciasse tanto do ponto de vista literal, que pressupõe uma leitura mais estreita, quanto do ponto de vista figurado, e que, na minha visão, pressupõe uma leitura mais aberta e aprofundada.

Após minha fala, Ju já diz, rapidamente, **“É um coqueiro”** (turno 2), já percebemos intuitivamente que a leitura realizada pelo aluno é literal, em outros termos uma leitura rasa já que o participante intuitivamente verbaliza a ilustração, mas enfatizo que a leitura não foi invalidada em nenhum momento. Logo após a fala de Ju, o participante Jo faz o seguinte comentário: **“Não, é uma menina, não?”** (turno 3), ou seja, os alunos estão ampliando os olhares um o coqueiro e o outro uma menina, o que de fato é uma coconstrução de sentido.

Após apontarem a percepção de um coqueiro e uma menina, o aluno Ju diz o seguinte: **“É a Mariana”** (turno 6), se prestarmos atenção, não há uma relação direta entre os termos “menina” com “Mariana”, a não ser por pura analogia. No entanto, essa relação não foi estabelecida a partir do nada, mas por meio da figura de Mariana que de fato é uma mulher, Mariana foi professora do Projeto ALEGRIA e é pesquisadora da PUC Minas. Neste dia, Mariana estava coletando seus dados e acabou ficando na sala para assistir a vivência e conhecer a prática do PAG, ela sentou-se distante do grupo e ficou observando. Nesse sentido, compreendo que Ju estabeleceu a presença distante e solitária de Mariana em sala de aula e associou

com a história lida. Em outros termos, o afastamento da professora se colocou como uma espécie de pista que levou Ju, ainda que de forma (in)consciente, a associar a figura da Mariana com personagem ilustrada sentada sozinha em uma ilha.

Assim, podemos perceber que Ju não realizou apenas uma leitura de cunho analogico, mas guiada também por uma metonímia de CAUSA e EFEITO, que o auxiliou a construí-la. Refazendo a linha de raciocínio: segundo a leitura dele compreendemos que a professora no fundo da sala representa a personagem solitária e sozinha em uma ilha. Entretanto, sintetizando, podemos perceber que Ju apesar de realizar a associação, ainda encarou a história do ponto de vista literal, que pressupõe uma leitura na superfície do texto.

Ao tomar a fala (turno 8) digo “**Agora vamos falar do texto, todo mundo vai falar, viu**”. Aqui, novamente, percebo que há uma leitura do literal por participantes, assim dizendo inconscientemente estou levando a irem para fora das margens do texto, pois percebi que estavam somente na superfície da leitura literal e procurei instigar a leitura metafórica.

Neste mesmo turno, percebo que isso me faz refletir que eu deveria ter revisto a minha ação, talvez deveria ter introduzido nesta fala o texto em si. Assim sendo, evidencio a importância de conjugar a pesquisa-ação como um instrumento auxiliador na reforma do pensamento metafórico.

A partir da minha fala ocorreu novamente um diálogo entre os participantes Ju, Jo, Po e Ste em que descreveram novamente a cena ilustrada, trazendo os elementos visuais como menina, mar, ilha e coqueiro. Isso me mostra que o processo de leitura na prática do PAG se dá por meio de uma espécie de ligação de vozes que leva os leitores a relacionarem diferentes interpretações e discursos. É aí que está a contribuição para a compreensão do sentido figurado que fica perceptível neste excerto a partir do conhecimento de mundo e pela discussão em grupo.

Aqui, a gente já percebe como o trabalho com a leitura, realizada em grupo, tende a ser mais rica, porque leva o leitor a expandir sua leitura ou seu campo de visão à luz da leitura de seu colega. Dito de outra forma, ele não apenas vê o seu lado, como o do colega também, o que sugere um movimento de expansão e de empatia.

Pontos que procurei explorar nessa análise: A possibilidade de interpretação do Jo; A coconstrução de sentidos que o grupo elaborou juntos, quebrando, assim, com a linearidade da prática tradicional e reafirmando a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo.

Na próxima tabela transcrevo o excerto II da vivência SOLIDÃO

Tabela 7 – Excerto II – Transcrição da vivência SOLIDÃO

Turno	Participante	Interação
16	Thúllio	Agora, vamos ler novamente o texto, tá bom? “Solidão é uma ilha com saudade de barco”, o que entendemos desse texto?
17	Ju	Solidão de barco é fica no é quer dizer solidão de barco é o remo que mexe na água e balança.
18	Thúllio	Aham. Fala Lu.
19	Lu	Tubarão fica no mar também, é perigoso também.
20	Thúllio	Veja a imagem e o texto, observem, a menina está sozinha?
21	Todos	Não.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Novamente tomo turno e digo **“Agora, vamos ler novamente o texto, tá bom? “Solidão é uma ilha com saudade de barco”, o que entendemos desse texto?.”** Fiz esse movimento de leitura da cena pois percebi que os participantes estão realizando associações com a situação, ou seja, estão construindo hipóteses que são puras associações. Assim, instigo a realizarem uma leitura profunda que possibilita a compreensão da metáfora, pois isso é o que a teoria do PAG pressupõe. Entretanto, talvez para uma primeira leitura podem ser adivinhações, o que é normal pois estou atuando em uma zona rasa por não ter estudos nestas perspectivas.

No turno 17 é dito o seguinte fragmento **“Solidão de barco é fica no é quer dizer solidão de barco é o remo que mexe na água e balança.”** Aqui percebo que ainda não é uma leitura metafórica nem uma leitura pertinente. Desta forma, sintetizando, que Ju encarou a história tanto do ponto de vista literal, isso pressupõe que ele está na fase de adivinhações, ou seja, processo descendente, então, ele está refletindo sobre a situação e não chegou a entender claramente a solidão.

Lu, que até então estava calado, começa a falar. A leitura realizada por ele, no turno 19, deixa evidente que o aluno está no campo literal, para a leitura metafórica, pois o grupo está construindo o contexto. Ou seja, neste turno é possível constatar que o aluno fez uma leitura descendente *top down*, em outras palavras o leitor projetou para o texto seus conhecimentos prévios. Sendo assim, ao dizer **“Tubarão fica no mar também, é perigoso também”**, Lu traz um sentido literalmente falando a partir do seu conhecimento de mundo, ou seja, como tem a compreensão que o tubarão é um animal marinho, logo vive no mar. Além disso, o aluno enfatiza a ideia do perigo, uma vez que sabemos que não é recomendado ficar próximo deste animal.

Quando retomo a fala e digo “**Veja a imagem e o texto, observem, a menina está sozinha?**” (turno 20), sou respondido rapidamente por todos que “**Não**” (turno 21), ou seja, a impressão que tenho a partir dessa fala (turno 20), é que a leitura metafórica deveria ser direcionada a partir da imagem. Pois, neste turno em que é possível perceber a interação social e coletiva, posso afirmar que a imagem está auxiliando a significações.

Vejamos agora a análise do excerto III da vivência SOLIDÃO.

Tabela 8 – Excerto III – Transcrição da vivência SOLIDÃO

Turno	Participante	Interação
22	Thúllio	Quando ficamos sozinhos sentimos o que?
23	Jo	Saudade.
24	Thúllio	Mais o que? O que é solidão?
25	Lu	Saudade.
26	Gabi	Solidão é saudade.
27	Thúllio	Vou ler novamente” Solidão é uma ilha com saudade de barco”, o que entendemos, o que é uma ilha com saudade de barco?
28	Jo	Ela fica sozinha, aham deixo os outros falar.
29	Thúllio	Pode falar Jo.
30	Jo	Que ela fica sozinha, porque a solidão ele fica com saudade do barco aí então que tinha um barco que tinha pessoas porque não fica isolado.
31	Thúllio	Vocês ouviram o que o Jo falou.
32	Lu	Sim.
33	Gabi	Na verdade, saudade de uma barco é que o barco não estava na ilha, então é por isso o sentimento de solidão, de ficar sozinha ela sente a saudade de barco que não vai deixar as pessoas lá, é por isso que ela fica com saudade de um barco.
34	Thúllio	E a Ste e o Ju, o que vão falar?
35	Ste	Eu concordo com minha amiga.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Seguindo a análise da vivência faço uma nova pergunta para o grupo “**Quando ficamos sozinhos sentimos o que?**” (turno 22), faço essa provocação para instigar a leitura profunda e a compreensão da linguagem figurada. A fim de responder à pergunta que fiz, turno anterior, Jo responde “**Saudade**” (turno 23), ou seja, para o aluno esse sentimento se manifesta quando ficamos sozinhos, esse dado evidencia que Jo está realizando uma leitura literal diante da imagem.

Ao fazer mais uma pergunta para o grupo “**Mais o que? O que é solidão?**” (turno 24), continuo idealizando um convite para pensar metaforicamente. Dito de outra forma, essa questão toca no ponto primordial da pesquisa: o pensar metafórico usa um conceito abstrato e um conceito concreto para explicar o abstrato. Acredito

que o concreto é o visual, figura 7, parece haver uma relação de CAUSA e EFEITO, ou seja, ficar sozinha (solidão) causa saudade.

Nesse sentido, Lu responde à pergunta com a mesma resposta que Jo “Saudade” (turno 25), aqui, aparece um dado relativamente interessante para a compreensão quanto a prática do PAG. Ao se organizarem em uma espécie de roda, os alunos evidenciaram o que Zanotto e Sugayama (2016) denominam de complexidade de uma dialogicidade mostrada. Essa questão evidencia, por um lado, uma construção coletiva de sentido; por outro, evidencia a emergência do princípio sistêmico que quebra com a linearidade do paradigma tradicional, conforme veremos a seguir. O que nos leva a refletir também sobre o porquê o protocolo verbal não ter dado certo para as pesquisas iniciais de Zanotto, justamente por ser monológico.

Ao analisar o (turno 26), Gabi diz “Solidão é saudade “, neste excerto podemos afirmar que a aluna fez uma leitura metonímica de CAUSA e EFEITO, a solidão causa saudade de pessoas queridas. O enunciado que está abaixo da figura “Solidão é uma ilha com saudade de barco”, é uma metáfora muito interessante construída com várias metonímias.

“Solidão é uma ilha” é representada visualmente com uma menina sozinha numa ilha pequena, mas quem sente a solidão não é a ilha, mas sim a menina que está na ilha. É uma metonímia, pois a ilha é LUGAR PELA PESSOA —uma metonímia— e é uma metonímia multimodal, pois é construída pelo visual e pelo verbal (Pérez-Sobrino, 2017).

No fragmento seguinte **“Vou ler novamente “Solidão é uma ilha com saudade de barco”, o que entendemos, o que é uma ilha com saudade de barco?”** (turno 27), aqui trago a discussão novamente para o grupo, procurando sempre instigar e emergir a leitura metafórica ou metonímica dos participantes. Observemos que neste diálogo entre Thúllio e Jo a discussão sobre a empatia pode ser evidenciada.

Jo responde o seguinte: **“Ela fica sozinha, aham deixo os outros falar”** (turno 28). Aqui, vejo um fato muito interessante, o aluno está preocupado em desvendar os enigmas do texto literário e ao mesmo tempo mostra sua preocupação em deixar os colegas abordarem suas ideias. Em outras palavras, Jo não apenas considera seu próprio ponto de vista, mas também o dos outros, o que sugere um aumento da compreensão e da empatia.

Como percebo o movimento que o aluno está promovendo, instigo ainda mais sua leitura e participação **“Pode falar Jo”** (turno 29). Sendo assim, permitindo que o Jo continuasse sua linha de raciocínio ele diz **“Que ela fica sozinha, porque a solidão ele fica com saudade do barco aí então que tinha um barco que tinha pessoas porque não fica isolado”** (turno 30) Essa questão trazida por Jo é interessante de ser observada porque toca em uma questão interessante do ponto de vista do processo de compreensão da linguagem figurada sobretudo no texto literário.

Retomando a fala de Cameron (2003) trazida na parte da fundamentação teórica, a metáfora, bem como as demais figuras, é constituída por uma espécie de ‘incongruência’, isto é, anomalias ou ilogicidades geradas pelo verso figurado que desautomatiza o processo da leitura e impulsiona o leitor a realizar leituras que se estendam para além do sentido literal. Caso o leitor as encare por meio do sentido literal, elas podem aparentar erro ou não fazer sentido algum. Em geral, as incongruências é o que torna as figuras interessantes do ponto de vista da interpretação, podendo se manifestar em dois níveis de percepção: tanto nível semântico, que se dá no próprio texto, quanto no nível pragmático, que está no contexto.

Trazendo essa discussão para o contexto da história, podemos perceber que toda a figura se coloca como uma espécie de metáfora na história e que, a depender de quem a interprete, pode levar a mais de uma leitura: uma delas, a de representar a solidão, como foi destacado pelos participantes.

Como percebi que estava estabelecendo um diálogo com Jo e que o aluno estava caminhando para uma leitura de cunho metafórico, fiz a seguinte pergunta para o grupo **“você ouviam o que o Jo falou”** (turno 31). Podemos perceber que nesta minha pergunta faço um questionamento da fala de Jo, ou seja, pode considerar uma espécie de *revozeamento*, procurando jogar o diálogo para o grupo para que os participantes preenchessem as lacunas do não dito como diz Eco. Esse *revozeamento* da fala do aluno foi importante, pois demonstrei para Jo que estava acompanhando seu raciocínio.

Seguindo o diálogo estabelecido nesta vivência, vejamos a interpretação do seguinte trecho **“Na verdade saudade de um barco é que o barco não estava na ilha, então é por isso o sentimento de solidão, de ficar sozinha ela sente a saudade de barco que não vai deixar as pessoas lá, é por isso que ela fica com saudade de um barco”** (turno 33). Aqui pode se considerar uma metáfora, pois o

enunciado todo é uma metáfora com metonímias. Levando em conta que o texto lido trata-se de um gênero literário, cuja linguagem é essencialmente figurativa, há também uma certa flexibilidade que permite abrigar mais um tipo de leitura.

A leitura realizada por Gabi é de cunho metonímico, porque é uma leitura de CAUSA e EFEITO, ou seja, quando ela fala que solidão é saudade, podemos observar que a aluna associa o sentimento de saudade com a distância, ou seja, a saudade é abstrata, mas a distância é algo concreta, sendo assim, conforme Zanotto, é uma leitura metafórica e metonímica.

Em suma, relacionando as leituras de Gabi, podemos perceber que a primeira se deu mais no interior do texto e a segunda, fora do texto. Tanto uma quanto a outra se pautaram em um princípio de ligação que se manifestou tanto na relação metafórico-metonímica quanto na relação intertextual. Isso me mostra que o processo de leitura na prática do PAG se dá por meio de uma espécie de ligação que leva os leitores a relacionarem diferentes interpretações e discursos.

Podemos ver que na fala de Ste **“Eu concordo com minha amiga”** (turno 35) que a aluna está revozeando Gabi, ou seja, a interpretação metafórica de Gabi faz sentido para Ste. Em outras palavras, Ste expande o comentário de Gabi, isto é, podemos inferir que os argumentos se evidenciam, pois, ao reagir assim, é possível afirmar que é um sinal de que a história está sim fazendo algum significado para ela.

Em outros termos pode ser percebido pela fala de Ste em sua concordância com a leitura levantada por Gabi (no turno 25), é que esse fato, desde já, evidencia uma certa abertura de sua parte: pois Ste reconhece a pertinência da leitura de sua colega, mesmo sem fazer a sua própria interpretação o que, conforme vimos, acena para a leitura de Gabi.

Portanto, refletindo sobre essa vivência, podemos ver a evidência de um raciocínio coletivo que emerge da cooperação e colaboração vivenciada a partir da interação de Gabi e Ste. Ao trazer esse fator para o PAG, isto é, que se configura em uma roda de conversa, pode ser possibilitador da formação de um pensamento que foge à perspectiva linear do paradigma tradicional e, sobretudo no que diz respeito à reforma do pensamento, podemos ver uma mudança de configuração que sai de uma perspectiva linear para uma perspectiva colaborativa.

Análise deste excerto me permite pontuar os seguintes tópicos: O fato de o barco simbolizar a saudade conduz a uma leitura metafórica, isto é, feita por analogia, mas, também, por metonímia. Veja, pega-se uma característica dele – como

transporte – para generalizá-lo, a saudade. Nesse raciocínio, há a implicação de um operador dialógico da intertextualidade, de forma mais marcada. Também, essa questão suscita uma reflexão de Wolf sobre empatia e essa leitura de Jo suscita uma reflexão sobre empatia.

5.3 A VIVÊNCIA REFLEXÃO DOS ALUNOS

Apresento agora a reflexão dos alunos sobre o Pensar Alto em Grupo. Vale mencionar, que diferentemente das outras pesquisas que utilizaram do PAG, optei por não realizar uma entrevista semiestruturada, porque por ser uma primeira pesquisa, eu não gostaria de forçar os participantes a me dar dados dos quais talvez eles não se habilitariam a dar. Eu procurei me concentrar nas vivências de leitura porque julguei que era uma forma mais natural e confortável de obter os dados. Em outros termos, esta vivência traz possíveis respostas para um dos meus objetivos específicos: Qual a reação dos alunos em participar desta prática?

A primeira vivência foi realizada no dia 28 de setembro de 2023, durou cerca 17 minutos e estiveram presentes: Gabi, Jo, Ju, Lu, Ste e Po. Vale mencionar que eu organizei os participantes em roda para que assim tivéssemos um tratamento mais humanitário e social e no qual todos pudessem se ver e interagir.

Sendo assim, abaixo apresento as tabelas com as transcrições deste encontro e as análises que fiz sobre ele.

Tabela 9 – Excerto I – Transcrição da reflexão dos alunos

Turno	Participante	Interação
1	Thúllio	Hoje foi nosso último encontro. Por isso quero que vocês falem sobre a roda de leitura que realizamos nesse meses, pode ser?
2	Jo	Eu gosto ler, foi boa a aula é eu falei.
3	Po	Eu falo.
4	Thúllio	E os outros?
5	Lu	Foi bom, eu li muito, aprendi os sentimentos.
6	Jo	Galinha.
7	Thúllio	É, nós fizemos leituras sobre os sentimentos e de uma fábula.
8	Jo	Águia e galinha.
9	Ju	Galinha.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Iniciei a conversa com uma pergunta para os alunos **“Hoje foi nosso último encontro. Por isso quero que vocês falem sobre a roda de leitura que realizamos**

nesses meses, pode ser?” (turno 1) procurei realizar uma indagação mais ampla pois, meu desejo era que todos falassem de suas reflexões. Dessa forma, abri o diálogo e permiti que todas as visões dos alunos viessem à tona.

Logo em seguida Jo verbalizou “Eu gosto ler, foi boa a aula é eu falei” (turno 2), ao dizer isso o aluno revela alguns dos pressupostos do Pensar Alto em Grupo. Em outras palavras, em seu enunciado “é eu falei”, o aluno potencializou e reafirmou o pressuposto do PAG que é dar voz aos leitores e espaço para suas subjetividades.

Após a fala de Jo, outro aluno diz “Eu falo” (turno 3) — esse turno foi dito por Po, esse aluno apresenta uma dificuldade em sua dicção, muitas vezes sua fala é truncada e é um aluno muito tímido—, portanto a partir de sua fala reitero que a leitura de um texto literário por intermédio da prática do PAG possibilita que todas as vozes sejam ouvidas, ou seja, legitimadas. Em outras palavras, as vozes se unem e escoam naturalmente como as águas de um rio, com intuito de resolver as incongruências poéticas do discurso.

Já, no turno 4, digo “E os outros?”, nesse enunciado faço novamente um convite para que todos os alunos participem da discussão na tentativa de compreender melhor suas reflexões sobre o PAG. Após esse convite, o aluno Lu diz “Foi bom, eu li muito, aprendi os sentimentos.” (turno 5). Ao dizer isso, não sei se a fala do aluno saiu truncada ou se foi consciente, confesso que esqueci de perguntar, mas a forma como ele diz “... aprendi os sentimentos.” gerou, a meu ver, uma metáfora que trouxe implicações socioemocionais.

Ao explicar sobre as implicações socioemocionais possíveis de ser evocadas em uma situação de leitura, Wolf diz que elas emergem a partir de processos como: a visualização de imagens, o conhecimento de mundo ou mesmo a empatia. Utilizando essa questão para refletir sobre essa fala de Lu, percebo um movimento de empatia. Quando ele diz que aprendeu os sentimentos, imediatamente a sua fala nos leva a vislumbrar um patamar no qual vemos que nos eventos de leituras do PAG, que é dialógico e colaborativo, os sujeitos acabam vivenciando uma situação eminentemente social desencadeada pela leitura. Isso significa que, em termos da fala de Lu, ele pode não apenas vivenciar seus sentimentos em partilha com o outro, mas aprender sobre eles. E nisso pergunto: o que seria um sentimento? De outra forma, é possível aprender sobre os sentimentos? A fala de Lu é bem interessante nesse sentido e sugere a meu ver um movimento de empatia.

A fala de Lu abriu uma discussão muito rica e interessante nesta vivência. O aluno Jo, tomando mais uma vez a palavra, diz “**Galinha.**” (turno 6), ao dizer esse termo, um ponto chama a atenção, intuitivamente o aluno não está tratando de qualquer galinha, em outras palavras, o aluno está se referindo à personagem do texto discutido na primeira vivência. A galinha aqui ganha um certo significado que nos leva a perceber a importância da vivência na qual tratamos sobre a águia e a galinha, foi muito importante para ele.

Sobre isso, em uma total empolgação, fiz o seguinte comentário: “**É, nós fazemos leituras sobre os sentimentos e de uma fábula.**” (turno 7). Fiz esse questionamento no sentido de motivá-los a falar mais. Entretanto, percebo que eu deveria ter estendido a pergunta aos demais participantes e não somente aos alunos Jo e Ju.

Jo, tomando mais uma vez a palavra, apresenta uma possível resposta para o meu apontamento. Ou seja, buscando sintetizar tudo o que havia dito até aqui, o aluno diz o título do primeiro texto que trabalhamos, em suas palavras: “**Águia e galinha.**” (turno 8). Mais uma vez, podemos ver que a prática do Pensar Alto em Grupo evidencia os processos de memórias, neste caso *priming*, ou seja, a *memória adquirida e evocada por meio de “dicas”* (Izquierdo, 2018. p, 21). As palavras ditas elas não são simplesmente monossilábicas, mas são indicativos de compreensões que ficaram nas entrelinhas e que é preciso o pesquisador, com uma certa empatia, se deslocar de sua realidade para percebê-las.

Refletindo sobre esse excerto, podemos ver a evidência de um raciocínio coletivo que emerge da cooperação e colaboração a partir da interação dos alunos e mediador, assim sendo, os alunos se posicionaram a fim de coconstruir sentidos.

Na próxima tabela transcrevo o excerto II da vivência REFLEXÃO DOS ALUNOS.

Tabela 10 – Excerto II – Transcrição da reflexão dos alunos

Turno	Participante	Interação
10	Thúllio	E os outros o que vão falar pra gente?
11	Gabi	Foi aprendi.
12	Thúllio	E aprendeu sobre o que?
13	Jo	Sentimento e fábula.
14	Ju	Águia e galinha.
15	Gabi	Foi sobre os sentimentos, teve o amor, saudade é... (pausa), mais sentimentos.
16	Thúllio	Sim, as histórias tinham esses personagens, né?
17	Po	Saudade vovó (choro)
18	Ju	Saudade do meu vô, tio (choro)
19	Thúllio	E a Ste?
20	Ste	Eu gosto também

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dando continuidade, procurei trazer a discussão para os demais participantes fiz o seguinte apontamento **“E os outros o que vão falar pra gente?”** (turno 10), pois percebi neste momento que as ideias levantadas estavam ficando entre mim e Jo. Seguindo a sua linha de raciocínio, Jo segue dizendo que aprendeu nas rodas de leitura sobre os **“Sentimento e fábula”**, ou seja, o aluno revela que teve tanto conhecimento sobre os sentimentos que são abordados no texto *“Mania de Explicação”* e sobre a fábula *“A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.”*.

Já a aluna Gabi faz o seguinte apontamento **“Foi sobre os sentimentos, teve o amor, saudade é... (pausa), mais sentimentos.”** (turno 15), em seu comentário Gabi, também, traz seus conhecimentos das vivências ocorridas anteriormente, e isso proporciona que outros alunos manifestem suas reflexões em uma espécie de raciocínio coletivo.

Po, que até então estava calado, começa a falar. O aluno, então, diz **“Saudade vovó”** (turno 17). Antes de tudo, vejo que é necessário contextualizar a fala de Po, sendo assim, durante uma das vivências que trabalhei com o texto *“Mania de explicação”*, o tema abordado foi a saudade. Contudo, o fato que mais me chamou atenção nessa vivência²³, foi que os alunos em geral associaram o termo: saudade a falta, a morte e o luto. E neste dia, Po, totalmente emocionado, lembrou de sua avó, morta de Covid em 2021.

²³ A vivência SAUDADE foi um grande desafio para mim como pesquisador, pois neste dia um choro coletivo tomou conta da sala, uma vez que os alunos em geral interpretaram a saudade como a ausência, a morte e o luto. Neste dia a vivência foi interrompida e esse fato me fez ter um olhar mais atento e delicado para a temática e para com o público com que estava trabalhando.

O aluno Ju, também emocionado, se manifestou: **“Saudade do meu vô, tio”** (turno 17). Portanto, ao revozear Gabi em uma espécie de raciocínio coletivo, Po e Ju expandem as suas interpretações, estendendo-as para outras figuras *históricas* e cuja identidade poderia, também, ser interpretada como símbolo da saudade, uma vez que são entes familiares que faleceram, tais como: vovó, vô e tio.

Neste contexto, o trabalho conjunto de leitura se revela mais enriquecedor, pois incentiva os leitores a ampliarem suas perspectivas e horizontes através das contribuições dos colegas. Em outras palavras, não apenas consideram seu próprio ponto de vista, mas também o dos outros, promovendo um processo de crescimento e empatia.

Vejamos agora a análise do excerto III da vivência da reflexão dos alunos.

Tabela 11 – Excerto III – Transcrição da reflexão dos alunos

Turno	Participante	Interação
21	Thúllio	E o que vocês gostaram das leituras que fizemos?
22	Ste	Da histórias
23	Thúllio	É, então comenta mais pra gente.
24	Ste	A histórias, eu tenho saudade
25	Thúllio	Saudade do que Ste?
26	Ste	Minha família, meu amor
27	Todos	Risos

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Seguindo a linha de raciocínio desta vivência, que busca trazer as reflexões dos alunos sobre o PAG, faço a seguinte pergunta: **“E o que vocês gostaram das leituras que fizemos?”** (turno 21). Rapidamente, Ste responde **“Da histórias”** (turno 22), ou seja, a aluna encarou meu questionamento do ponto de vista literal, que pressupõe uma resposta mais estreita e direta. Percebendo isso, a questiono novamente **“É, então comenta mais pra gente.”** (turno 23).

Ste trata logo de responder, apresentando, pois, uma possível justificativa da resposta anterior diz **“A histórias eu tenho saudade”** (turno 24), em se tratando de incongruência, a resposta de Ste me deixou intrigado, pois percebi um duplo sentido acarretado pelo termo “saudade”, que pode ser tanto a saudade da história lida, isto é, literalmente falando, quanto a saudade de alguém, tendo em vista que esse assunto tinha acabado de ser elucidado.

Buscando sintetizar minha dúvida, indaguei mais uma vez a aluna **“Saudade do que Ste?”** (turno 25), fiz esse questionamento a fim de explorar mais sua reflexão.

Diante disso, Ste se posiciona e diz **“Minha família, meu amor”** (turno 26), ou seja, conforme a sua colocação, podemos perceber que Ste relatou que estava sentindo saudade de algumas pessoas que fazem parte do seu cotidiano, sendo assim, deixando de lado o seu ponto de vista sobre a prática do Pensar Alto em Grupo.

Na próxima tabela transcrevo o excerto IV da vivência reflexão dos alunos

Tabela 12 – Excerto IV – Transcrição da reflexão dos alunos

Turno	Participante	Interação
28	Jo	Thúllio, eu li outra fábula.
29	Thúllio	É mesmo Jo? Conta mais pra gente.
30	Jo	Sim, fábula de leão e (pausa).
31	Ju	Ratinho.
32	Gabi	O leão e ratinho.
33	Thúllio	Isso, tem a fábula do leão e do ratinho.
34	Ste	Igual galinha.
35	Thúllio	Igual o que Ste?
36	Ste	Igual fábula galinha, leão e ratinho.
37	Thúllio	É mesmo?
38	Todos	É

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O próximo a falar é o Jo. Ele diz no turno 28, que realizou a leitura de outra fábula, ou seja, de forma (in)consciente, Jo assumiu que o PAG proporcionou uma curiosidade em ler outros textos literários, neste caso outra fábula. Sendo assim, fica claro o impacto positivo da prática na vida das pessoas. Nesse momento, fiquei realmente muito orgulhoso com o comentário do aluno e procurei instigar mais o seu posicionamento, fazendo o seguinte enunciado **“É mesmo Jo? Conta mais pra gente.”** (turno 29).

Jo então diz **“Sim, fábula de leão e (pausa)”** (turno 30), ou seja, ao fazer menção a outra fábula o aluno afirma que leu outro texto literário, além disso, procura, mesmo que não por completo, dizer o título da fábula que leu. É, também, importante relembrar que esse aluno se declara amante da literatura, principalmente de textos mitológicos.

O diálogo continuou, e Ju completou a fala de Jo **“Ratinho”** (turno 31) o aluno procurou contribuir com o pensamento do colega, trazendo em seu enunciado o outro termo que dá título a fábula dita por Jo, assim, trazendo seu conhecimento de mundo. Desse modo, após a contribuição do colega, Gabi confirma **“O leão e ratinho”** (turno 32).

Mais uma vez, volto a bater na tecla de que a prática do Pensar Alto em Grupo é um recurso que possibilita a coconstrução de sentido, ou seja, podemos ver a evidência de um raciocínio coletivo que emerge da cooperação e colaboração a partir da *interação discursiva* (Volóchinov, 2018), dos participantes.

Nesta perspectiva, essa questão trazida por Jo, em que ele faz uma referência a outro texto do mesmo gênero, a fábula “O leão e o Ratinho”, é possível notar que foi um gatilho para novos apontamentos do grupo. Logo, podemos evidenciar que nas vivências do PAG, essa questão de trazer à tona outros tipos de textos que os leitores relacionam com o texto lido é materializada, em outras palavras, essa questão encontra ressonância com a natureza polifônica da linguagem.

Como dito anteriormente, o resgate ao gênero possibilitou que Ste enunciasse a seguinte frase **“Igual galinha”** (turno 34), ou seja, é interessante ver como os participantes vão completando o sentido a partir da perspectiva do outro. Dito de outra forma, o participante não apenas vê o seu lado, como o do colega também, o que sugere um movimento de expansão e de empatia.

Como percebi que Ste poderia trazer mais reflexões sobre a prática a indaguei **“Igual o que Ste?”** (turno 35). A explicação vem logo em seguida **“Igual fábula galinha, leão e ratinho.”** (turno 36), nesse sentido, o resgate ao pensamento de Jo é interessante e se alinha com a discussão proposta, tendo em vista que a aluna inferiu seu conhecimento adquirido nas vivências anteriores em que foi discutido a fábula “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”. Além disso, novamente percebemos o impacto e suas contribuições quanto a prática do PAG e a leitura.

Vejamos agora a análise do excerto V da vivência reflexiva dos alunos.

Tabela 13 – Excerto V – Transcrição da reflexão dos alunos

Turno	Participante	Interação
39	Thúllio	Então todos gostaram de ler e participar da roda de leitura?
40	Todos	Sim!
41	Thúllio	Vocês vão continuar lendo em casa?
42	Jo	Eu (pausa), gosto de mitologia grega, sítio do pica pau amarelo
43	Gabi	Também, eu gostei de ler histórias
44	Ju	Também
45	Po	Eu
46	Thúllio	Meninos, então muito obrigado a cada um de vocês por terem participado da roda de leitura.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Prestes a finalizar a vivência fiz mais uma indagação para a turma **“Então todos gostaram de ler e participar da roda de leitura?”** (turno 35), procurei, portanto, mais uma vez instigar os alunos a refletirem sobre a roda de leitura. Após minha pergunta, todos responderam coletivamente que **“Sim”** (turno 35), diante desta resposta, acredito que a prática do PAG contribuiu para a formação de leitores, assim, como potencializou o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Outro questionamento que fiz foi **“Vocês vão continuar lendo em casa?”** (turno 35), o interessante é que neste questionamento os alunos argumentaram mais o ponto de vista. Na sequência, Jo disse **“Eu (pausa), gosto de mitologia grega, sítio do pica pau amarelo”** (turno 35) o aluno afirmou que irá manter a prática leitora, além disso, enfatizou sua preferência por textos mitológicos e a obra de Monteiro Lobato.

A participante Gabi, também, se posicionou **“Também, eu gostei de ler histórias”** (turno 35), em outras palavras, a aluna deixa evidente sua reação positiva sobre o Pensar Alto em Grupo, além disso, afirma que manterá o ato de ler em seu cotidiano. Na sequência Ju, também, afirma que continuará lendo textos literários e por fim, o aluno Po diz **“Eu”** (turno 35), seu posicionamento me deixou bastante satisfeito e feliz, pois mesmo diante das dificuldades fonológicas que esse aluno tem, ele se posicionou e intuitivamente afirmou que continuará realizando leituras literárias.

Diante disso, os dados obtidos revelam a natureza dialógica do Pensar Alto em Grupo, em outras palavras, os leitores expressam suas vozes e subjetividades “sem o receio de terem seus pensamentos deslegitimados pelo professor ou outro colega do grupo”. (Guimarães, 2023. p, 57).

Chegando ao fim desta vivência me despedi da turma e agradei, imensamente, a cada um por participarem das rodas de leitura. Na sequência, apresento as considerações finais, onde retomo e respondo as perguntas que orientaram esta dissertação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada visou investigar, por meio da prática dialógica do Pensar Alto em Grupo, como ocorre o processo de compreensão da metáfora com Sujeitos Down quando submetidos a uma situação que envolve o uso da leitura de textos literários e, a partir disso, evidenciar de que modo os dados gerados lançam luzes para a perspectiva de um ensino inclusivo. A escolha pela estratégia metodológica do estudo de caso instrumental (Stake, 2009) capta bem essa questão.

Como procurei demonstrar ao longo desta pesquisa, a escolha por investigar essa questão se justifica pela escassez de estudos que visam investigar como se dá o processo de compreensão em Sujeitos Down, sobretudo no que diz respeito ao processamento da linguagem figurada. Esta lacuna possibilitou que eu, através da prática do Pensar Alto em Grupo, que se destaca por ser uma abordagem híbrida, investigasse essa questão.

Nessa direção, a pesquisa partiu de três objetivos específicos:

- i) Os alunos, ao participarem de uma roda de conversa sobre a leitura de textos literários, podem compreender a metáfora ou não;
- ii) Qual a reação dos alunos em participar desta prática;
- iii) Como os resultados alcançados pela pesquisa podem contribuir com a perspectiva de um ensino inclusivo.

Quanto ao primeiro questionamento, pude observar que a prática do PAG pode contribuir para elucidar o processo de compreensão da metáfora em sujeitos com Síndrome de Down devido à sua configuração, que abre espaço para voz e subjetividades dos leitores, mesmo os que possuem Síndrome de Down.

Em se tratando de seu processo de compreensão, observei que os sujeitos da pesquisa são capazes de compreender a linguagem figurada. Em diversas passagens dos dados, evidenciei processamentos de seu aparato cognitivo no qual havia indícios da linguagem figurada e que puderam ser explicitados, parcialmente, pela teoria da metáfora conceptual (Lakoff e Johnson, 1980). Contudo, esse processo não é consciente; ele ainda é um tanto rudimentar se comparado com o processo de compreensão de pessoas típicas (levando em conta seu grau de escolaridade, formação com texto etc.).

Ainda sobre essa primeira questão, não podemos perder de vista, conforme problematizei ao longo da fundamentação teórica, a condição genética desses

participantes e que é determinante na sua forma de ver e compreender o mundo e que se refletiu na leitura. Nisto, é possível depreender que os sujeitos com Síndrome de Down são capazes de compreender a linguagem figurada, contudo haveria necessidade de ter mais estudos para investigar esta questão com maior profundidade, considerando que esta foi a primeira pesquisa que se propôs a navegar nesse oceano cheio de tantos mistérios. Eu diria que a pesquisa evidenciou apenas a ponta de um imenso iceberg que é o processo de compreensão da metáfora de Sujeitos Down. São, em outras palavras, os primeiros desvelos de um imenso iceberg que é muito mais profundo do que a pesquisa pode aprofundar.

Quanto ao segundo questionamento, os dados evidenciam uma reação positiva dos participantes. Na última análise que fiz da vivência final, obtive respostas nas quais os participantes se mostraram engajados e satisfeitos com os encontros. Apesar de suas falas truncadas e que, se encaradas de um ponto de vista literal, aparentam ser palavras soltas, pude perceber que elas não foram ditas à toa, mas que acarretam consigo um certo julgo de valor. Se pegarmos, por exemplo, uma resposta de tal participante que, se interrogado sobre determinada questão, como aluno Jo por exemplo, que disse galinha, veremos que esse termo assumiu um certo significado para ele de modo que atuou como uma espécie de operador metonímico que me ajudou associar essa palavra com algumas situações significativas para ele.

Quanto ao terceiro questionamento, atesto que o estudo aqui desenvolvido revelou que o PAG é uma prática de letramento de cunho dialógico e humanístico, que favorece, certamente, a autonomia, a comunicação e o âmbito educacional de sujeitos com a Trissomia do Par 21. Portanto, como relatado na análise de dados, as vivências de leitura realizadas a partir da prática do PAG, em uma sala de aula com alunos com Síndrome de Down, corroboram com o rompimento do paradigma tradicional e elucidam um ambiente transformador, democrático e inclusivo.

Por fim, como este foi o primeiro estudo a explorar a compreensão metafórica em sujeitos Down, por intermédio de uma prática de leitura, espero que esta dissertação abra caminhos para futuras pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem em jovens e adultos com Síndrome de Down. Portanto, compreender as particularidades envolvidas no desenvolvimento da linguagem em sujeitos com a Trissomia do Par 21 é essencial para aprimorar a autonomia desses sujeitos. Pois, isso não apenas impacta o domínio linguístico e cognitivo, mas também influencia positivamente as esferas sociais.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução: Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena. 3 ed. Imprensa Nacional – Casa da moeda, Lisboa. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*: uma metáfora da condição humana. 50.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 01 Jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 23 fev. 2024.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo E Misto*. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 126 p, 2021.

DÉA, V. H. S. D; DUARTE, A. B; DÉA, V. P. B. D. Informações gerais sobre a Síndrome de Down. In: DÉA, V. H. S. D; DUARTE, E. *Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor*. São Paulo: Phorte, v. 336, 2009.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FONSECA, Adriana Cristina Albergaria. *ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: habilidades de leitura e escrita adquiridas e desenvolvidas por pessoas com Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, Mar/Abr, 1995. p 57-63.

Gomes, Mariana Queiroga. *TEMPO E ASPECTO NA GRAMÁTICA MENTAL DE SINDRÔMICOS DE DOWN ADULTOS*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

GUIMARÃES, Cleber Ferreira. *Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 023.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. 110p.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11. Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. London, The University of Chicago Press. 1980.

LIMA, Ana Cristina Dias Rocha. *Síndrome de Down e as práticas pedagógicas*. São Paulo (SP): Editora Baraúna, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *et al. Manual de Linguística*, 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA LOPES, Luiz P da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e como solução. *DELTA*, v. 10, nº 2, 1994.

MOITA LOPES, Luiz P da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz P da (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NUSSBAUM, R; MCINNES, R; WILLARD, H. *Thompson & Thompson genética médica*. Tradução Luciane Faria de Souza Pontes et al. Rio de Janeiro. Editora: Elsevier Brasil, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. IN: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p, 23-50.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10*. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996. Disponível em: <https://cid10.com.br/>. Acesso em: 21 out, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICD-11. *International Classification of Diseases. 11th revision*. The global standard for diagnostic health information. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/1624623908> Acesso em 22 fev. 2023.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PINKER, Steven. *O Instinto da Linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
STAKE, Robert E. *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2009.

SILVA, Augusto Soares da. Linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, v. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997.

PÉREZ-SOBRINO, Paula. *Multimodal Metaphor and Metonymy in Advertising*. Amsterdam/Philadelphia: John benjamins Publishing Company. 2017.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

SUGAYAMA, Ariane. M. *Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2017.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: desafios da leitura na nossa era*. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZANOTTO, Mara Sophia. Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, 1988.

ZANOTTO, Mara Sophia. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, ago.,1995.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli Vesaro. Metáfora, cognição e ensino de leitura: o pensar metafórico na sala de aula. *Língua Portuguesa História, Perspectivas, Ensino*. BASTOS, Neusa Barbosa (org.). São Paulo: EDUSC, 1998.

ZANOTTO, Mara Sophia; MOURA, Heronides M de M; NARDI, Maria I. A; VEREZA, Solange C. Introdução à edição brasileira. In: LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Educ, 2002.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli V; LIBERALI, Fernanda; QUEIROZ, Nanci M. S de. A metáfora no discurso da educação. In: BASTOS, Neusa B (Org). *Língua portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC, 2006.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli V. Opening Pandora's Box: Multiple Readings of 'a metaphor'. In: ZANOTTO, Mara S; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Confronting Metaphor in Use: An Applied Linguistic Approach*. 1. ed. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

ZANOTTO, Mara Sophia. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, 2014.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 1, 2016.

ZANOTTO, Mara Sophia. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana Cristina. (Orgs). *Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos*. Florianópolis: Insular, 2016.

ZANOTTO, Mara. Sophia. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol 11, nº 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, Mara Sophia. O Processo de Compreensão da Metáfora na Formação dos Professores de Língua Materna In: ZANOTTO (de PASCHOAL), Mara. Sophia; CELANI, Maria. Antonieta. Alba. (Orgs.), *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo, EDUC.1992, p. 233-246.

APÊNDICE I: PESQUISAS NO LAEL COM O PENSAR ALTO EM GRUPO.

Tabela 15 - Pesquisas no LAEL com o Pensar Alto em Grupo.

Ano	Pesquisador	Pesquisa	Titulação acadêmica
2023	Dianne Cristine Rodrigues de Melo	Da mediação à formação de leitores literários: afetos, diálogos e intencionalidade	Mestrado
2023	Juliana Carolina Faria	O Pensar Alto em Grupo aliado com <i>Anne with an E</i> : visando à formação de leitores literários na adolescência	Mestrado
2023	Cleber Ferreira Guimarães	Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária	Doutorado
2023	Amanda Cavalaro Fraga	Prática dialógica de leitura: Leitura profunda, possibilidades e desafios	Mestrado
2021	Edsonia de Souza Oliveira Melo	O Pensar Alto em Grupo como Prática Dialógica de Leitura Literária: Os Alunos Entram em Cena	Doutorado
2021	Marli Cichelero.	Visão de águia: A (Trans)formação do Leitor na Prática de Letramento Pensar Alto em Grupo	Doutorado
2021	Flávia Fernandes Camacho	Prática dialógica de letramento na construção de sentidos em poemas e contos	Mestrado
2020	Marta do Prado Marangoni	O Ensino da Língua Portuguesa com Ênfase na Leitura na Transição do Ensino Fundamental I para o II.	Mestrado
2020	Débora Denise Dias Garofalo	Investigando práticas de letramento e multiletramentos	Mestrado
2020	Helaine Guimarães da Silva	Relatos de Aprendizes de Intercâmbio: A Construção de Identidade e a Aprendizagem de Língua Inglesa	Mestrado
2018	Miriam Maia de Araujo Pereira	Vivências de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa por Surdos Graduados	Doutorado
2018	Dalve Oliveira Batista Santos	Prática Dialógica de Leitura na Universidade: Uma Contribuição para a Formação do Leitor Responsivo e do Professor Letrador	Doutorado
2017	Ariane Mieco Sugayama	Múltiplas Leituras: Novas Perspectivas Teóricas e Metodológicas para um Letramento Literário	Doutorado
2017	Débora Denise Dia Garofalo	Investigando Práticas de Letramento: A Leitura na Sala de Aula e na Web	Mestrado
2017	Paula Figueiredo Campos	Contribuições da Teologia para os Estudos do Letramento: Sensibilização para a Empatia em Práticas de Letramento em Escola Pública	Mestrado
2017	Vivian Maria Marcondes	Um texto e muitas vozes: O Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas	Mestrado
2016	Vera Lúcia Nory Almansa Iurif	Percepções de estudantes de ensino médio sobre aprendizagem de inglês por meio de tarefa no EDMODO	Mestrado
2014	Luís César Sparsbrod Santos	A tragédia grega em outro tempo e espaço: Uma contribuição para o modelo didático de gênero	Mestrado
2014	Arlí Pires de Carvalho	Investigando a reconstrução do estilo de ação do professor em eventos de leitura	Mestrado
2014	Vera Lúcia Silva Bispo de Souza	O professor como co-produtor de seu conhecimento: Desafio da formação continuada	Mestrado
2014	Dalve Oliveira Batista Santos	O Modelo Didático do Gênero Cordel: Uma Contribuição para o Ensino e Aprendizagem de Gênero	Mestrado
2013	Carla Messias Ribeiro da Silva	O Agir Didático do Professor de Língua Portuguesa e sua Reconfiguração em Textos de Autoconfrontação	Doutorado

2012	Maria Glalcy Fequetia	Um Estudo sobre o Fenômeno da Desistência em um Curso de Formação Online para Professores	Mestrado
2011	Elizabeth Kasue Oshiro Kobashigawa	Pesquisa-ação sobre a Ação Docente na Construção de uma Prática Dialógica da Leitura	Mestrado
2011	Ariane Mielo Sugayama	Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: A mediação de leitura como ação cultural e o Pensar Alto em Grupo	Mestrado
2011	Lilian Polo de Queiroz Macedo	Investigação da ação docente em práticas sociais de leitura de lendas indígenas amazônicas para a formação de alunos de EJA como leitores	Mestrado
2010	Vagner Quartezan	Leitura de Textos em Língua Inglesa: Construindo uma Prática Dialógica de Leitura	Mestrado
2010	Ivanete de Almeida Santos	Ler para Ser: Um Desafio Possível no Cotidiano Escolar	Mestrado
2010	Gislaine Aparecida de Vilas Boas	Metáforas Conceptuais de Tempo, Vida e Morte na Construção Colaborativa das Leituras de um Texto Literário	Mestrado
2010	Sandra Helena Gonçalves Nogueira	Uma Abordagem de Ensino de Leitura Crítica Implicações para a Formação Identitária de Leitores	Mestrado
2009	Lourival Novais Neto	O Intérprete de Tribunal no Brasil: Peritus Peritorum	Doutorado
2009	Sandra Regina de Bitencourt Queiróz	O Papel do Professor para Orquestrar Mediações como Espaços de Leitura Crítica	Mestrado
2009	Guilene Detimmerane de Siuza Candia	Análise Crítica da Metáfora no Discurso Inaugural de Nelson Mandela	Mestrado
2009	Madalena de Souza Reis	O Professor como Agente de Letramento e o Pensar Alto em Grupo na Leitura de Poemas	Mestrado
2008	Daniela de Lima	A Prática do Professor e o Papel do Aluno num Evento Social de Leitura em Grupo	Mestrado
2008	Maria das Graças Bouças da Silva	A Mediação e o Pensar Alto em Grupo: Caminhos para o Desenvolvimento da Leitura Crítica	Mestrado
2007	Renata Angélica Pozzetti Ferreira	A Formação do Professor Leitor: Práticas de Leitura em Diferentes Contextos	Mestrado
2007	Luciane de Alvarenga Santa Barbara	O Papel do Professor como Mediador e Gerenciador da Co-Construção das Múltiplas Leituras	Mestrado
2007	Regiane Ibanhez Gimenes Berni	A Construção da Prática do Professor de Educação Infantil: Um Trabalho Crítico-colaborativo	Mestrado
2007	Annemarie de Moraes Heltai Lima	Representações sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês: Uma Análise das Práticas Discursivas de uma Aluna na Aula Particular	Mestrado
2005	Rogéria Kátia Arruda Mattos	Entre a Tradição e a Re-Significação de Práticas de Ensino de Português como Língua Materna	Doutorado
2005	Saulo César da Silva	A Construção das Identidades Sociais de Alunos Deficientes Visuais nas Conversas sobre Textos	Doutorado
2005	Cláudia Cristina Ferreira Ferling	A Leitura de Poemas em LE: Metáforas como Desafios Cognitivos	Mestrado
2005	Vilma Lemos	Texto Publicitário em Evento de Leitura: A Ação Reflexiva e Crítica do Professor	Doutorado
2004	Cirlene Dias Magalhães	Mudança é Movimento - Polissemia e Incoatividade nas Construções Gramaticais do Predicador 'Entrar' numa Visão Semântico-Cognitiva	Doutorado
2003	Helena Gordon Silva Leme	Indeterminação e Metáforas no Discurso Religioso (A construção do Sentido no Discurso do Evangelho da Prosperidade)	Doutorado
2003	Marco Antonio Palermo Moretto	O Professor Reflexivo e a Construção Colaborativa dos Sentidos do Texto	Doutorado
2003	Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas	Lendo e Escrevendo na Aula de Inglês: Desafios e Descobertas	Mestrado

2003	Geralda de Lourdes Rocha Pereira	A Aula de Leitura em Língua Materna e a Construção de Identidades Sociais	Mestrado
2002	Gisele Marçon Bastos Périgo	O Processo de Compreensão de Expressões Idiomáticas no Inglês Cotidiano	Mestrado
2002	Nanci Maria Stephano de Queiroz	A Metáfora nos Textos Literários: A Leitura, em uma Sala de Aula Fundamental, de um Conto em Língua Estrangeira	Mestrado
2001	Clemira de Fátima Canolla	A Trama dos Sentidos: Uma Abordagem Sociocognitiva da Leitura de Metáforas Poéticas	Doutorado
1999	Maria Isabel Asperti Nardi	A Metáfora e a Prática de Leitura como Evento Social: Instrumentos do Pensar a Biblioteconomia do Futuro	Doutorado
1998	Sonia Maria Alvarez	Contos de Fadas e Jogos de Computador: Um Paralelo a Ser Feito	Doutorado
1998	Magali Fialho Linge	A Leitura do Texto Literário em Língua Estrangeira	Mestrado
1998	Solange Coelho Vereza	Literalmente Falando: O Sentido Literal como Metáfora Cognitivo-pragmática	Doutorado
1998	Dieli Vesaro Palma	A Leitura do Poético e as Figuras de Oposição: Caminhos e Descaminhos de Paradigmas na Modernidade	Doutorado
1996	Seladina Gomes de Camargo Barros	A Polidez no Discurso Pedagógico	Mestrado
1996	Tania Regina Barreira Rodrigues	Tropos, Polidez e Ideologia no Discurso de Martin Luther King	Mestrado
1995	Clemira de Fátima Canolla	A Compreensão Inferencial de Neologismos Literários	Mestrado
1994	Helena Gordon Silva Leme	Metáforas e Crenças no Processo de Leitura em Língua Estrangeira	Mestrado
1994	Antonio Cesar Nami	Influência da Presença/Ausência de Ilustrações no Processo de Compreensão	Mestrado
1993	Maria Isabel Asperti Nardil	As Expressões Metafóricas na Compreensão de Texto Escrito em Língua Estrangeira	Mestrado
1992	Heloisa Kaoru Hayashida Tolentino	O Ato de Escrever: Um Estudo Exploratório	Mestrado
1992	Sandra Madureira Fontes	O sentido do som	Doutorado
1981	Fatima Beatriz de Benedicts Delphino	Resumo: Um construto cognitivo ou apenas uma tarefa de sala de aula	Mestrado
1988	Helena Hatsue Nagamine Brandão	Dialogismo e polifonia enunciativa: Análise do discurso da propaganda	Doutorado
1987	Maria Guadalupe de Castro	Em Busca dos Fatores Determinantes da Leitura Crítica	Mestrado
1987	Pedro de Souza	A imbricação dos aspectos linguísticos e ideológicos na enunciação do discurso político	Mestrado
1985	João Batista Chamadoira Neto	Ponto: Consequência do Texto	Mestrado
1983	Antonio Julio Chrispin	O Processo Interpretativo da Metáfora e da Ironia	Mestrado
1979	Maria Laura Pinheiro Ricciardi	Contribuição para um Estudo Tipológico da Metáfora	Mestrado
1979	Maria Jose Ormastroni	Caracterização Conotativa em Desvios Modificadores do Conteúdo Semântico	Mestrado
1979	Dieli Vesaro Palma	Desvios Sintáticos e de Pontuação: Suas Consequências Estilísticas	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE II: FÁBULA “NÓS SOMOS ÁGUIA” LEONARDO BOFF

Nós somos águias

Vamos, finalmente, contar a história narrada por James Aggrey.

O contexto é o seguinte: em meados de 1925, James havia participado de uma reunião de lideranças populares na qual se discutiam os caminhos da libertação do domínio colonial inglês. As opiniões se dividiam.

Alguns queriam o caminho armado. Outros, o caminho da organização política do povo, caminho que efetivamente triunfou sob a liderança de Kwame N'Krumah. Outros se conformavam com a colonização à qual toda a África estava submetida. E havia também aqueles que se deixavam seduzir pela retórica* dos ingleses. Eram favoráveis à presença inglesa como forma de modernização e de inserção no grande mundo tido como civilizado e moderno.

James Aggrey, como fino educador, acompanhava atentamente cada intervenção. Num dado momento, porém, viu que líderes importantes apoiavam a causa inglesa. Faziam letra morta de toda a história passada e renunciavam aos sonhos de libertação. Ergueu então a mão e pediu a palavra. Com grande calma, própria de um sábio, e com certa solenidade, contou a seguinte história:

"Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

– Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.

– De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

– Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

– Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:

– Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou: – Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

– Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga: – Eu lhe havia dito, ela virou galinha!

– Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico kau-kau das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez para mais alto. Voou... voou.. até confundir-se com o azul do firmamento..."

E Aggrey terminou conclamando:

– Irmãos e irmãs, meus compatriotas! Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus! Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. E muitos de nós ainda acham que somos efetivamente galinhas. Mas nós somos águias. Por isso, companheiros e companheiras, abramos as asas e voemos. Voemos como as águias. Jamais nos contentemos com os grãos que nos jogarem aos pés para ciscar.

APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste **Termo**, venho convidá-lo para participar de minha pesquisa, intitulada **“UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA METÁFORA COM SUJEITOS DOWN: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAR ALTO EM GRUPO”**, sob a responsabilidade do pesquisador Thúllio Salgado Santos Vieira, Mestrando do curso em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto. **O objetivo da pesquisa é:** verificar de que modo a prática de leitura por meio do Pensar Alto em Grupo pode contribuir para a investigação do processo de compreensão da metáfora com sujeitos Down além da formação do professor/pesquisador enquanto agente de letramento, e para a formação de leitores ativos.

A escolha da temática justifica-se por uma busca de respostas para problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes Down, mais especificamente, o processo de compreensão da metáfora. As razões que levaram o pesquisador a escolher o público-alvo mencionado (jovens e adultos com Síndrome de Down) se dá a partir dos estudos e da participação como extensionista do projeto ALEGRIA, em 2022, o qual constatei a dificuldade de alunos com Síndrome de Down na compreensão da metáfora e das linguagens figuradas. Sendo assim, é notável, também, que há uma escassez de pesquisas e investigação com o público selecionado, ainda mais na perspectiva linguística. Desse modo, **esta pesquisa busca contribuir para a formação de leitores com síndrome de Down e para a formação do pesquisador enquanto agente de letramento.**

Sua participação ocorrerá a partir de três (3) etapas: Grupo focal, no contra turno escolar, ou seja, à tarde, uma (1) vez por semana, com duração máxima de 40 minutos; Entrevista, antes e após as vivências de leitura; e a elaboração de diários reflexivos de leitura acerca das vivências realizadas com o grupo focal ao final das vivências. Todos os encontros e a entrevista serão realizados em uma sala de aula no Campos Coração Eucarístico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, localizada na Rua Graça Aranha, Coração Eucarístico, município de Belo Horizonte, MG. Ressalto, também, que as vivências de leitura serão realizadas por meio de gravação em áudio e serão transcritas para serem analisadas pelo pesquisador.

Se você participar, terá a oportunidade de melhorar suas competências leitoras, que são significativas no desenvolvimento do leitor construtor de sentido. Sendo assim, você contribuirá para a melhoria do ensino na educação básica, visto que se espera que haja o desenvolvimento de uma postura crítica, ativa e responsiva por parte dos leitores.

Os eventuais riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser os seguintes: considerar invasivo algum questionamento feito pelo pesquisador ou, até mesmo, sentir-se constrangido em relação ao ambiente e/ou à presença do pesquisador; não aceitar responder alguma pergunta que compõe a entrevista. Saliento que, eventualmente, o voluntário poderá sentir-se inibido e/ou constrangido pelo uso do

gravador. Para minimizar possíveis incômodos, utilizaremos uma sala reservada, em que só estarão presentes o pesquisador e os participantes, de forma a garantir sua privacidade. Caso sinta-se constrangido com algum questionamento da entrevista, você não precisa responder.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Após consentir sua participação, se você vier a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo. Com esta participação, os participantes não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre seus dados, esclarecimentos ou críticas, ou solicitar assistência, em qualquer fase do estudo, poderá entrar em contato com o pesquisador Thúlio Salgado Santos Vieira, no endereço Rua Bartira, nº 654, Perdizes, CEP: 05009-000 São Paulo, SP - Tel: (31) 983246025 – email: thullio.salgado@sga.pucminas.br.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/PUCSP. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, campus Monte Alegre, pelo Tel/FAX: (11) 36708466, pelo email: comite@pucsp.br, ou no Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, nº 969, Perdizes, São Paulo- CEP: 05015-001. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Este documento é emitido em duas (2) vias, as quais serão assinadas, por mim e por você participante, ficando uma via com cada um de nós.

Eu,

_____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Assinatura do aluno/participante

Data: __/ __/ __

Assinatura dos pais/responsável



Impressão do dedo polegar (dos
pais/responsável)
Caso não consiga assinar

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE IV: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AOS ESTUDANTES MENOS DE IDADE PARTICIPANTES DA PESQUISA) – (TALE)

Caro aluno, você está sendo CONVIDADO(A), como voluntário(a), a participar da pesquisa “UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA METÁFORA COM SUJEITOS DOWN: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAR ALTO EM GRUPO”, sob a responsabilidade do pesquisador Thúllio Salgado Santos Vieira, Mestrando do curso em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto. O objetivo da pesquisa é: verificar de que modo a prática de leitura por meio do Pensar Alto em Grupo pode contribuir para a investigação do processo de compreensão da metáfora com sujeitos Down além da formação do professor/pesquisador enquanto agente de letramento, e para a formação de leitores ativos. A escolha da temática justifica-se por uma busca de respostas para problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes Down, mais especificamente, o processo de compreensão da metáfora. As razões que levaram o pesquisador a escolher o público-alvo mencionado (jovens e adultos com Síndrome de Down) se dá a partir dos estudos e da participação como extensionista do projeto ALEGRIA, em 2022, o qual constatei a dificuldade de alunos com Síndrome de Down na compreensão da metáfora e das linguagens figuradas. Sendo assim, é notável, também, que há uma escassez de pesquisas e investigação com o público selecionado, ainda mais na perspectiva linguística. Desse modo, esta pesquisa busca contribuir para a formação de leitores com síndrome de Down e para a formação do pesquisador enquanto agente de letramento. Sua participação ocorrerá a partir de três (3) etapas: Grupo focal, no contra turno escolar, ou seja, à tarde, uma (1) vez por semana, com duração máxima de 40 minutos; Entrevista, antes e após as vivências de leitura; e a elaboração de diários reflexivos de leitura acerca das vivências realizadas com o grupo focal ao final das vivências. Todos os encontros e a entrevista serão realizados em uma sala de aula no Campos Coração Eucarístico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, localizada na Rua Graça Aranha, Coração Eucarístico, município de Belo Horizonte, MG. Ressalto, também, que as vivências de leitura serão realizadas por meio de gravação em áudio e serão transcritas para serem analisadas pelo pesquisador. Se você participar, terá a oportunidade de melhorar suas competências leitoras, que são significativas no desenvolvimento do leitor construtor de sentido. Sendo assim, você contribuirá para a melhoria do ensino na educação básica, visto que se espera que haja o desenvolvimento de uma postura crítica, ativa e responsiva por parte dos leitores. As vivências ocorrerão por meio da leitura e discussão a partir de textos previamente selecionados. No total, realizaremos sete encontros. Caso os encontros possam gerar algum tipo de problema, você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o estudo de minha Dissertação que servirá para reflexão e posterior elaboração de estratégias e ações específicas no intuito de contribuir na potencialização do ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva multimodal. Apesar de ser voluntária, esta pesquisa apresenta riscos para o participante como: constrangimentos, vergonha, ansiedade e fadiga devido ao cansaço ou aborrecimento causado durante a entrevista e vivência, caso seja necessário poderá ocorrer a suspensão da mesma, uma vez que serão utilizados todos os procedimentos éticos para preservar o bem-estar dos envolvidos. Além do mais, é importante ressaltar novamente que há sigilo total de sua identidade

e que, quanto a isso, a pesquisador adotará todas as medidas de segurança para garantir a preservação dos dados obtidos. O participante não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à participação na pesquisa. Você pode se recusar a participar e, caso aceite, é garantida a retirada do consentimento a qualquer tempo sem nenhum prejuízo para as partes envolvidas. Você terá acesso aos resultados deste estudo que serão divulgados em diferentes meios de comunicação técnico-científicos: oral e impresso, sempre com fins de produção do conhecimento científico e do aprimoramento das práticas de leitura como forma de letramento. Quanto aos benefícios, você poderá refletir criticamente de maneira espontânea, tendo sua voz legitimada (ouvida) durante as vivências. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, poderá entrar em contato com a pesquisador responsável no endereço: endereço Rua Bartira, nº 654, Perdizes, CEP: 05009-000 São Paulo, SP - ou pelo telefone Tel: (31) 983246025 – ou email: thullio.salgado@sga.pucminas.br. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, você e/ou sua família poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se achar que a pesquisa não está sendo realizada da maneira como imaginou ou que está sendo prejudicada de alguma forma, poderá entrar em contato com o CEP da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campus Sorocaba, pelo Tel/FAX: (15) 3212- 9896, pelo e-mail: cepfcms@pucsp.br, ou no Prédio da Faculdade, na sala 506 do 5º andar, na Rua Joubert Wey, nº 290, Vergueiro, Sorocaba/SP - CEP: 18030-070. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e por você, ficando uma via com cada um de nós.

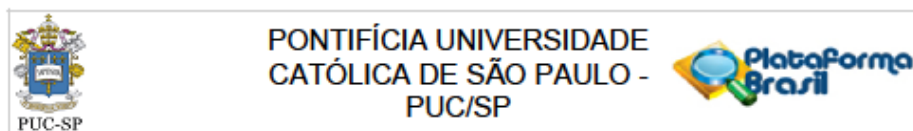
Eu, _____
_____, fui informado(a) sobre o que a pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. () Além disso, concordo que o meu registro sonoro será utilizado nessa pesquisa.

Assinatura do menor participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE V: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pensar Alto em grupo: Em busca do processo de compreensão (incompreensão) da metáfora com sujeitos Down.

Pesquisador: THULLIO SALGADO SANTOS VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71613523.3.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.272.856

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Thúlio Salgado Santos Vieira, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2159030.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que "Este projeto de pesquisa, de caráter exploratório bibliográfico e qualitativo, tem como objetivo geral verificar de que modo a prática do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1988, 1995, 2014; ZANOTTO; TAVARES DOS SANTOS, 2018; SUGAYAMA, 2016) – pautada na epistemologia do dialogismo e no interpretativismo – pode contribuir para a investigação do processo de compreensão da metáfora com sujeitos Down além da formação do

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@puccsp.br

Página 01 de 10

²⁴ Para acessar todo o documento é necessário