

A ATIVIDADE DE DESENHO MEDIADA COM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A CRIANÇA COM AUTISMO

MEDIATION OF ACTIVITY OF DRAWING WITH ALTERNATIVE COMMUNICATION AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE CHILD WITH AUTISM

Bianca Nunes PEIXOTO¹

Deise da Silva FONTOURA²

Liliana Maria PASSERINO³

Maria Rosangela BEZ⁴

RESUMO: este artigo analisa a atividade do desenho com a mediação da comunicação alternativa como uma prática pedagógica para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi organizada como um estudo de caso no qual a estratégia proposta foi a de “contação de histórias” infantis para iniciar as sessões de desenho. Cada criança foi orientada a apresentar nos seus desenhos os elementos que mais gostaram nas histórias contadas, a partir de diversos recursos disponíveis além de pictogramas. A pesquisa buscou trabalhar nessas crianças principalmente a sua afetividade e a sua imaginação, além do jogo simbólico. Essa última atividade, propõe que as crianças representem de alguma maneira os elementos da história contada. Os recursos de comunicação alternativa funcionaram como uma ferramenta tanto para explicar a história contada quanto para chamar a atenção dos sujeitos para os personagens e elementos centrais da narrativa. Todos os sujeitos ficaram interessados pelo que estava sendo contado na história, por meio dos elementos gráficos dos pictogramas, manifestando gosto pelo manuseio e nomeação.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Desenho. Comunicação Alternativa.

ABSTRACT: this article presents the drawing activity mediated with AAC as a pedagogical practice for children with ASD capable of provide playful moments and encourage creativity in this children. The proposed activity makes use of the rich resource of children' stories to start the drawing' sessions, being that it was asked for the children to represent on their drawings the elements that they liked more in the stories told. The drawing activity search to work on this children mainly their affectivity and their imagination, working as well the symbolic play, being that this activity is a playful one that proposes that the children represents in some way elements of the of the story told. The resources of AAC worked as a tool both to explain the story told and to call the attention of the subjects to the characters and the narrative central elements. All the subjects got really interested by what was being told on the history through the graphic elements of pictograms, enjoying handling and naming them.

KEYWORDS: Autism; Drawing; Alternative Communication.

INTRODUÇÃO

Afinal o que é o desenhar? O desenho não se resume ao lápis e ao papel branco e sua história remonta à história do próprio homem. Desde seus primórdios até os detalhados desenhos das máquinas industriais, ou como ferramenta comunicativa nas ilustrações nos qua-

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: bnpeixoto@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. Contato: deisefontoura@gmail.com

³ Professora Associada da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), credenciada junto ao programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE). Contato: lpasserino@gmail.com

⁴ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Feevale/RS. Contato: bezrosangela@gmail.com

drinhos, as mais diversas manifestações do desenho através das eras nos mostram a versatilidade dessa ferramenta intrinsecamente humana. O desenho acompanha a rapidez do pensamento, responde às urgências humanas de expressão, o desenho rabiscado rapidamente para indicar o melhor caminho, uma sequência de desenhos em busca da melhor solução para algum problema (DERDYK, 1989).

As crianças pequenas sentem muito prazer com a atividade de rabiscar, e com o tempo a criança vai adquirindo firmeza e autonomia sobre o traço que produz e percebem que podem produzir uma infinidade de traços diferentes. As formas simples vão aos poucos se tornando mais complexas, sendo combinadas e formando novos conjuntos até chegar ao ponto em que essa criança começa a fazer desenhos figurativos que se parecem com objetos (COX, 2010).

Desenhando a criança cria ao seu redor um espaço lúdico, de jogo, e de criação seja esse espaço de silêncio e concentração ou de fala e ruídos, a criança desenha para brincar (MOREIRA, 1984, p. 15): “Desenhar é bom para tirar as idéias da cabeça. Porquê sempre que a gente tem uma idéia a gente quer ter ela, brincar com ela, aí a gente desenha ela”, observou Eduardo de 8 anos”.

O desenho tem na sua natureza uma particular forma de se comunicar, seja uma ideia, uma imagem ou um signo através do papel, da cartolina, lousa e diversos outros materiais. Quando a criança desenha, ela se comunica, mas ela também brinca, canta, dança, conta histórias, faz teatro, trabalha a imaginação e também o silêncio (DERDYK, 1989).

O desenho para criança é também uma forma de se divertir, é um jogo, em geral solitário onde a criança é quem faz as regras e o desenho é o palco da construção de um universo particular (DERDYK, 1989).

Segundo Winnicot (1982), a brincadeira é esse lidar com a experiência através de uma situação que foi artificialmente criada como uma forma de dominar a realidade. O desenhar da criança com certeza se encaixa nesse tipo de brincadeira, na qual o contato e a construção do seu mundo particular, toca no mais íntimo de si, o imaginário e através desse contato desenvolve a passagem comunicativa para o mundo exterior. No desenhar da criança está escondida uma realidade psíquica invisível, uma profunda atividade do inconsciente, no desenhar vem à tona essa vontade de trazer os elementos interiores, os desejos, os impulsos, as emoções e os sentimentos, ao desenhar a criança torna manifesto o seu desejo de representação passando por um intenso processo existencial (DERDYK, 1989).

Para Vygotsky (1995) o desenho infantil é uma fase anterior à linguagem escrita, ainda segundo o autor, o desenho é um relato gráfico sobre alguma coisa. Portanto, o desenho, pode ser considerado como uma linguagem escrita particular, constituindo uma expressão especial que é nascida da linguagem verbal, mas formando um vocabulário simbólico.

Para Buhler *apud* Vygotsky (1995), a criança começa desenhando apenas rabiscos (ou garatujas) e então ela percebe que aqueles rabiscos se parecem com alguma coisa da sua realidade, dando então sentido para eles. Sendo assim, é no momento que a criança percebe que aquilo que ela desenha é parecido com algo do mundo real que seu desenho ganha a função de signo. No momento que a criança reconhece no seu rabisco um desenho, ela então percebe o que este representa. A criança demora a perceber que o seu desenho é uma representação, não é de imediato que a criança reconhece ali algo diferente do objeto real.

Vygotsky (1995) cita o exemplo da menina que desenha flores no papel e então tenta tirar as flores do papel, sem perceber que aquelas flores não são reais. A descoberta de que as flores do papel não são reais, para o autor é a primeira descoberta da função simbólica. Para a criança que está descobrindo a função simbólica, a boneca desenhada no papel não é uma representação e sim uma boneca igual à dela, a criança trata o desenho como se fosse algo real. Desenha um homem de costas e então vira a folha de papel para olhar o seu rosto de frente.

Vygotsky (1995) concorda com a visão de Hetzer de que a primeira representação simbólica deriva da fala sendo que a fala forma todos os outros significados simbólicos dos signos. É a denominação do desenho quando a criança começa a desenhar que demonstra a grande influência que a fala tem no desenho da criança. Vygotsky demonstra que a criança passa da linguagem pictográfica do desenho para a linguagem abstrata como comprovou em experimentos.

Em crianças que estão no espectro do autismo, segundo o autor Baron-Cohen (1987) existe um déficit nesse aspecto simbólico e da imaginação e a proposta desse artigo segundo uma visão da adaptação razoável⁵ presente na Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (CDPD/ONU, 2007) é justamente proporcionar uma atividade que exercite essas faculdades com a finalidade desenvolvê-las.

Segundo o antropólogo Roy Richard Grinker, “não existe outro distúrbio do desenvolvimento psiquiátrico com tantos critérios de diagnóstico bem fundamentados e internacionalmente aceitos” (Grinker, 2010, p. 134). Apesar de tantas definições o autismo ainda é um tema bastante controverso, com muitas questões em aberto sendo que é estudado pela ciência há, pelo menos, sete décadas (Mello, 2005, p. 12).

Existem muitas teorias que tentam explicar a sua etiologia, mas ainda não há um consenso a respeito disso, “não há uma teoria que consiga dar conta da totalidade dos fenômenos observados no autismo” (Sacks, 1995, p. 247). O mais seguro é afirmar que “o autismo tem etiologias diferentes” (Bosa e Callias, 2000, p. 1), com um “fator genético muito importante” (Wing, 1998, p. 96). O TEA⁶ não é um transtorno raro, sendo mais comum até mesmo que a síndrome de down (Gadia et al, 2004).

Neste artigo propomos a atividade do desenho mediada pelo recurso de CAA⁷ como uma estratégia pedagógica para a criança com transtorno do espectro do autismo. Para tanto buscamos despertar o interesse dessa criança através da contação de histórias infantis, proporcionando à sua imaginação o incentivo para desenhar e exercitar sua criatividade através da sua representação da história. Mostramos nesse trabalho o resultado de sessões de desenho com quatro sujeitos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

DESENHAR E BRINCAR: JOGO SIMBÓLICO

Segundo Sager e Sperb (1998) os jogos simbólicos representativos podem ser considerados um tipo de brincadeira. Sendo o desenho também um tipo de representação o ato de

⁵ O conceito de adaptação razoável propõe que as pessoas com deficiência têm direito às modificações e ajustes necessários a fim de assegurar igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

⁶ Transtorno do Espectro do Autismo.

⁷ A área da Tecnologia Assistiva que se destina a ampliação de habilidades de comunicação e denominada Comunicação Alternativa e Aumentativa ou CAA.

desenhar pode ser considerado como tendo um elemento lúdico ou de brincadeira. O desenho, portanto, é um brincar simbólico. A criança desenvolve a sua capacidade imaginativa, imagina os personagens, as cenas, os objetos que desenha em cenas mentais complexas. O desenho pode favorecer a sua capacidade de imaginar o estado mental de outra pessoa. No brincar, portanto, a criança cria um mundo imaginário, de acordo com Vygotsky (1984, p. 97)

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento. Isso é determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Vygotsky (1999) discute a importância do brincar e faz referência aos jogos de faz-de-conta que remete a um mundo imaginário onde a situação não é simplesmente os elementos concretos que a compõe, senão que os significados imaginados. Ao brincar a criança sempre se comporta como se ela fosse maior ou mais velha do que ela realmente é. Para o autor, o brincar contém em si todas as formas de desenvolvimento da criança de uma forma condensada, sendo o próprio brincar uma fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999, p. 134). Para Vygotsky (1999) o brincar não é o *imaginar em ação* senão que a imaginação é o *brincar em ação*. Como atividade simbólica, o brincar apresenta regras estabelecidas, e essas regras baseiam-se principalmente numa situação imaginada. O xadrez, por exemplo, baseia-se numa situação imaginada onde existe um rei e uma rainha, bispos, torres e peões. Um campo de batalha de lados opostos. As crianças quando brincam de casinha, há a mamãe, a filhinha, talvez o papai e todos envolvidos agem representando os seus papéis. O mais simples jogo se transforma numa situação imaginária pois no momento em que se estabelece as regras do jogo vários padrões de ação são eliminados e vários outros padrões de comportamento são exigidos. É durante o jogo e o brinqueado que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva diferente da sua. Através do brinqueado, portanto, a criança atinge as definições funcionais dos objetos e das situações, e conceitos e as palavras, ou a linguagem passam e se tornar parte de algo concreto e não puramente abstrato.

Falkenbach et al. (2010) traz no seu estudo de caso o brincar de uma criança com autismo em de sessões de psicomotricidade relacional. O estudo sugere que a afetividade do sujeito de pesquisa com o mediador foi fundamental no desenrolar do brincar, sendo esta o grande incentivador das relações do brinqueado. Segundo os autores não é suficiente apenas organizar o espaço com diversos objetos e brinquedos, é preciso ter estratégias pedagógicas e que o terapeuta tome a iniciativa para começar o contato seja para mostrar os objetos com que ele pode brincar, seja para dar uma certa segurança na realização de algumas tarefas. A iniciativa para realizar atividades diversas com o brinqueado se inicia no momento que o mediador estimula esse processo, parecendo obter mais confiança na sua brincadeira espontânea.

Em outra pesquisa, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) analisam o brincar da criança autista dentro de uma perspectiva sociocultural buscando compreender as peculiaridades existentes no brincar de uma criança com autismo. As autoras descrevem como os mais diversos estudos que apontam a dificuldade do brincar no autismo se embasam em falhas orgânicas como os estudos de Frith (1989) problemas na simbolização e distúrbios sensoriais. As autoras, a partir da perspectiva sociohistórica, pensam o brincar dentro do contexto de relações mediadas e é nesse contexto que devem ser percebidas as diferenças.

A brincadeira, e o jogo simbólico são atividades socialmente constituídas, sendo que promovem a apropriação pela criança da cultura em que ela vive. O que podemos concluir dessa afirmação segundo a perspectiva Vygotskyana é que se a criança com autismo tem dificuldade para se apropriar da cultura na qual ela está inserida através das brincadeiras convencionais, o meio social onde ela vive deve proporcionar para ela meios para que essa apropriação possa ocorrer de maneira mais efetiva. O desenho aparece nessa pesquisa como elemento incentivador da interação da criança com o meio social.

No estudo desenvolvido por Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), elas descrevem o desenho como uma atividade social e demonstram que como os autistas se desenvolvem de uma maneira peculiar, também o seu desenho se apresenta de uma maneira distinta. O estudo busca discutir essas peculiaridades figurativas da criança com autismo sendo analisada a grafia, a significação dos desenhos e envolvimento da linguagem oral durante a produção desses desenhos. A pesquisa das autoras se embasou numa criança de três anos de idade e classificaram o desenho em três categorias distintas, a grafia utilizada, a significação e a utilização da língua oral para essa produção gráfica.

A maior parte dos desenhos do sujeito era de monstros produzidos com um único lápis ou caneta ocupando toda a página e sem preferência de uso do espaço. Em todos seus desenhos o menino tentou representar a história contada, foram vários contos de fadas contados e em cada um deles o menino desenhou os personagens principais e o cenário, o castelo, a floresta, etc. As autoras acreditam que a criança não se preocupava com a questão figurativa dos seus desenhos mesmo sendo carregados de representações e significados presentes nas histórias. Durante o estudo os desenhos da criança mudam de um padrão repetitivo e estereotipado no começo para uma maior diversidade no final. Essa mudança segundo as autoras dá-se justamente pelo papel e importância da mediação nas situações de interação para a criança com deficiência (BAGAROLLO et al, 2013).

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) destacam que no seu estudo a fala teve um papel fundamental na produção do desenho da criança. Tal fala era caracterizada por palavras soltas relacionadas com as histórias contadas não tendo uma sintaxe de frase completa, mas de certa forma auxiliou na sua produção, uma fala autogerida. Segundo Vygotsky (1984) a fala egocêntrica auxilia as crianças executar atividades com objetos, sendo que ela também permite o controle do seu próprio comportamento.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, norteada principalmente pelos preceitos da teoria sociohistórica de Vygotsky configurada como um estudo de caso com intervenção (YIN, 2001). Participaram da pesquisa quatro alunos com autismo que foram escolhidos, observando os critérios de ter o diagnóstico de autismo confirmado por um especialista, e idade entre 6 e 10 anos, dando preferência para as crianças que já tem alguma familiaridade com a atividade do desenho. Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram os seguintes: Caleb: 7 anos, Mateus: 9 anos, Filipe: 8 anos, João: 8 anos.

Cada sujeito participou de até cinco sessões de desenho com mediação da comunicação alternativa, trabalhando a sua criatividade, sua imaginação e o seu jogo simbólico, sendo que o desenho é uma atividade que proporciona momentos lúdicos e recreativos. A pesquisa se

desenvolveu utilizando a mediação no sentido Vygotskyano como potencializadora do avanço prospectivo da criança percebendo sua zona de desenvolvimento proximal e auxiliando o sujeito no desenrolar da estratégia pedagógica, e a observação participante, fotos e vídeos para formulação descritiva do conteúdo.

Depois da contação da história escolhida, trabalhou-se o desenho, buscando incentivar as atividades imaginativas, criativas e, sobretudo, de representação-simbolização daquilo que havia sido contado durante a história.

A prática pedagógica utilizada nesta pesquisa consistiu basicamente na utilização de dois recursos pedagógicos: a contação de histórias infantis e o desenho, aliados como forma de exercitar a imaginação, criatividade e representação simbólica da criança com TEA. Toda mediação do processo foi feita através de comunicação alternativa, confeccionando pictogramas específicos para a história “os três jacarezinhos” e para as demais histórias utilizando pictogramas do portal ARAASAC.

Foram realizadas cinco sessões sendo que três numa escola pública de Porto Alegre e que denominaremos escola A e as duas restantes na casa dos sujeitos. As sessões duraram em torno de duas horas sendo que na escola aconteceram uma pela manhã e duas no turno da tarde. As histórias foram contadas com auxílio de comunicação alternativa.

RESULTADOS

Para cada caso faremos uma apresentação breve do seu perfil e da atividade desenvolvida para, em seguida, realizar uma análise conjunta das observações. Ao todo foram cinco histórias em dois contextos diferenciados (escola e casa). As histórias contadas foram: “O mistério da mesa arranhada” de Sylvia Roesch, “Os três jacarezinhos” de Helen Ketteman, “A casa sonolenta” de Audrey Wood, “O elefante que queria tudo” de Roberto Belli, e a “Arca de noé”, história bíblica.

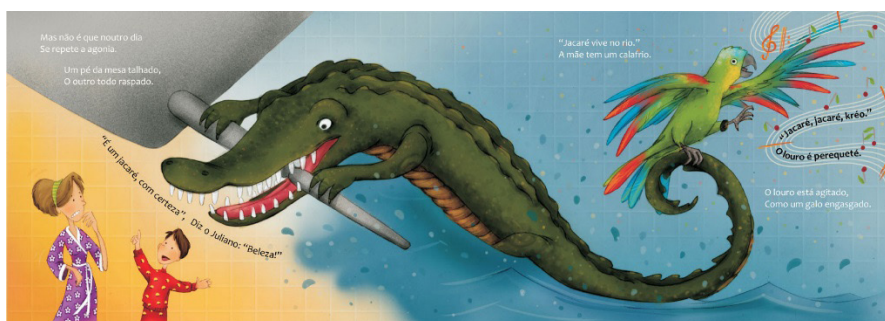


Figura 1 – O mistério da mesa arranhada.

1 CASO MATEUS

Mateus é um menino de nove anos e tem o diagnóstico de Síndrome de Asperger. É um pouco agitado, mas ao mesmo tempo demonstra afetividade. Para Mateus, foram contadas as histórias “o mistério da mesa arranhada” de Sylvia Roesch, e “A casa sonolenta” e Audrey Wood. Os pictogramas selecionados e especialmente desenhados representavam os elementos mais importantes da história. À medida que a história era contada, Mateus ficou atento

olhando tudo. No desenho, Mateus escolheu a cena do castor que foi o personagem que mais chamou sua atenção. Ele desenhou tudo bem menor do que o original e no final ele pediu para a mediadora desenhar algo que ele gostava, um dragão cachorro do seu jogo preferido.



Figura 2 – Desenho de Mateus.

2 CASO FILIPE E JOÃO

Filipe e João são gêmeos e os dois tem o diagnóstico de TEA. Foram bastante receptivos para a atividade. A história contada para ambos foi “A Casa Sonolenta”.

Depois de contar a história com auxílio dos pictogramas, os gêmeos começaram a desenhar, eles prestaram atenção aos pictogramas e pareceram gostar do fato de a atividade estar sendo mediada por eles, entendendo melhor o contexto da história. O primeiro a começar a desenhar foi Filipe que foi logo desenhando a cama com a vovó e todos os personagens em cima (Figura 2). João solicitava constantemente para olhar no livro, para fazer igual, buscando um modelo. Ao final, resolveu copiar do irmão e fez a mesma cena da capa do livro, com os personagens em cima, porém mais parecida com o próprio livro.

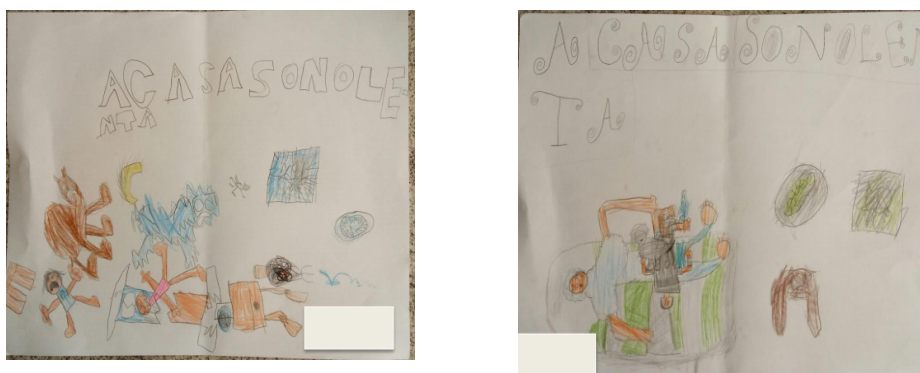


Figura 3 – Desenhos de Filipe e João.

3 CASO CALEB

Caleb é um menino com TEA que costuma brincar de faz de conta. Ele interage pouco com os colegas ou com os professores, mas sempre leva na mão algum brinquedo: um ursinho, um avião, qualquer coisa que ele utiliza para criar uma história desenvolvendo suas narrativas imaginativas sobre super-heróis, e sobre naves espaciais.

Caleb não gostava muito de desenho. Na primeira intervenção contamos a história “os três jacarezinhos” de Helen Ketteman. Foram levados impressos os pictogramas principais da narrativa para serem usados em folhas de associação utilizando velcro (Figura 3) para que o sujeito pudesse relacionar os principais elementos da história antes de iniciarmos o desenho. Essas folhas serviram para avaliar a compreensão que o sujeito teve da história contada, se realmente prestou atenção e se conseguiu capturar o essencial da narrativa para posteriormente realizar a sessão de desenho.

Pictogramas artesanais foram criados especialmente para essa história, confeccionadas com papel colorido e outros materiais como sisal, tecido, palitinhos de madeira, pedrinhas coloridas e fubá de milho (Figura 4). As figuras ilustram os personagens da história, Javali bundudo, Jaca primeiro, Jaca segundo e Jaca terceiro e também as casinhas de cada um dos respectivos personagens, a casa de areia feita com o fubá de milho, madeira feita com os palitinhos e a casa de pedra adornada com as pedrinhas coloridas. Essas figuras foram feitas para capturar a atenção do sujeito para a história e possibilitou ao sujeito movimentar os personagens associando cada um com a sua respectiva casa, com velcros tanto nos personagens quanto nas casas.

Caleb associou corretamente os elementos, errando apenas uma vez. Mesmo estando disperso durante a contação da história de alguma forma ele estava compreendendo a narrativa.

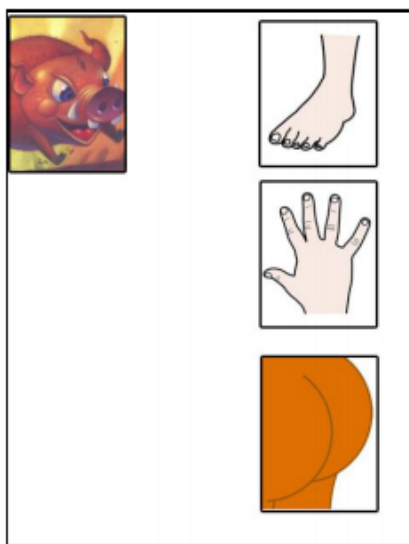


Figura 4 – Folha de associação, javali bundudo.



Figura 5 – Pictograma artesanal.

Após o término foi solicitado que desenhasse aquilo que mais gostou na história. Caleb fez muitos rabiscos na folha e dizia que estava chovendo. Em seguida, Caleb solicitou que a mediadora desenhasse um super-homem. No final ele levantou e começou a rabiscar no quadro com um giz e fez muitos desenhos, um X de um tesouro escondido, uma lua, um grande sol, um foguete espacial, um olho e depois começou a fazer muitos risquinhos pequenos um ao lado do outro e disse que eram muitas pegadas. Para Caleb os pictogramas pareceram ser pouco relevantes. Ele se recusou a fazer qualquer coisa relacionada com a história contada.

Na nossa segunda interação a história da arca de Noé foi contada e ao invés de usar pictogramas de comunicação alternativa foram desenhados personagens da história no quadro negro com giz.

As crianças na sala pareceram bem atentas, mas Caleb não prestou muita atenção no que estava sendo contado, ficando a maior parte do tempo voltado para si as suas próprias histórias. Ao final foi proposta uma atividade em grupo para realizar um desenho conjunto. Caleb ficou com dois coleguinhas. Como era época de Natal, Caleb quis desenhar uma árvore de natal e os colegas realizaram os presentes da árvore. Algo bastante não usual, segundo sua professora.



Figura 6 – Desenho de Caleb e seus colegas.

DISCUSSÃO

Para essa pesquisa o que foi levado em consideração para as análises dos desenhos dos sujeitos três categorias, sendo elas: a) representação do desenho; b) jogo simbólico e imaginação e; c) imitação e criatividade. Dentro desses critérios foi criado um quadro de análise para os elementos observados durante as atividades (quadro 1). Questões norteadoras permitiram construir este quadro, como: Ele conseguiu entender o que a história representa? O conteúdo principal? Os personagens da história? Os elementos que mais se destacam na narrativa contada?

Com relação ao jogo simbólico, atrelamos esse item principalmente à sua relação com imaginação. Como se desenvolveu seu exercício imaginativo e simbólico durante a atividade de desenho dentro do que foi possível observar. O sujeito cantava enquanto desenhava? Balançou-se mostrando ludicidade? Fez algum comentário ou observação? Ele sorriu ou deu gargalhadas? Lembrou de algum personagem que gosta ou faz relação da história com alguma outra história que conhece? Esses elementos nos guiaram na nossa empreitada de capturar o jogo simbólico da criança enquanto ela desenhava.

Com relação ao nosso terceiro e último item, analisamos o quanto a criança desejou apenas imitar as ilustrações do livro de histórias ou os pictogramas apresentados para ela durante a contação de histórias e o quanto ela foi capaz de criar algo diferente do proposto, o quanto ela buscou recursos imaginativos e simbólicos para representar não somente aquilo que ela entendeu da história, mas também aquilo que ela queria comunicar através do seu desenho. A partir destes pontos chaves, formulamos um quadro de análise de cada sujeito de pesquisa.

Quadro 1: Análises dos resultados

	Representação	Jogo simbólico	Criatividade
Mateus	O sujeito compreendeu as histórias e soube representar nos desenhos os elementos da história dentro do contexto.	O sujeito apresentou sinais de jogo simbólico durante a sessão de desenho, demonstrando gostar da atividade, balançando-se de maneira lúdica e parecendo buscar na sua memória e imaginação elementos para seu desenho. Pareceu, também, transportar-se para a história contada.	A partir do contexto da história o sujeito foi capaz de criar algo novo, misturando cenas e personagens da história em um cenário diferente.
Filipe	O sujeito compreendeu a história e soube representar no desenho os elementos da história dentro de contexto.	O sujeito apresentou sinais de jogo simbólico, mostrando entusiasmo ao se transportar para a história contada, buscando na memória elementos da história para o seu desenho.	A partir do contexto da história, o sujeito foi capaz de criar algo novo adicionando elementos não existentes na história original.

João	Não ficou claro se o sujeito compreendeu a história, pois ele solicitou o livro para copiar as ilustrações, e como num primeiro momento foi negado, ele pareceu tentar copiar do irmão, mas ao final, acabou fazendo semelhante à ilustração original.	O sujeito aparentou fazer a atividade de forma mecânica, não demonstrando muito entusiasmo, talvez porque o tema da história não tenha lhe interessado muito.	Seu desenho foi parecido com a ilustração original, não demonstrando muitos sinais de criatividade nesse dado momento e nessa atividade específica.
Caleb	Por meio da folha de associação ficou claro que o sujeito compreendeu o contexto da história, mas mesmo assim não quis desenhar nada no contexto da narrativa contada.	Demonstrou jogo simbólico durante da atividade, fazendo de conta o tempo todo, mesmo que fossem coisas completamente não relacionadas com a história contada.	Os desenhos do sujeito foram uma criação completamente nova, em nada relacionados com a história contada.

Fonte: elaboração própria.

Os recursos de comunicação alternativa funcionaram como uma ferramenta tanto para explicar a história contada quanto para chamar a atenção dos sujeitos para os personagens e elementos centrais da narrativa. Todos os sujeitos ficaram interessados pelo que estava sendo contado na história, através dos elementos gráficos dos pictogramas, gostando de manuseá-los e nomeá-los. Foram produzidos pictogramas com um *tablet* de desenho especialmente para uma das histórias contadas “O mistério da mesa arranhada” de Sylvia Roesch e nas outras foram utilizados pictogramas prontos.

Não foram observadas mudanças de preferências dos pictogramas. Foi possível identificar que a maioria dos alunos tiveram criações novas, utilizando os personagens para dar espaço à sua imaginação. Como relatam Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) a atividade de desenho para os autistas também é uma atividade social, esse trabalho, portanto, buscou também essa sociabilidade dos sujeitos como forma de aproximação e incentivo da interação, do brincar e da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível notar, durante as atividades de desenho dos sujeitos, vários elementos importantes tanto de afetividade quanto de criatividade e, também, o brincar ou jogo simbólico. Também foi possível perceber que o papel de mediação da comunicação alternativa foi extremamente importante durante a atividade, favorecendo a comunicação e também a elucidação da história permitindo que os sujeitos tivessem uma melhor compreensão daquilo que estava sendo contado e daquilo que seria desenhado.

Esse trabalho demonstra a importância do desenho para o crescimento de várias habilidades na criança com autismo, sendo um recurso pedagógico valioso para o desenvolvimento desses sujeitos.

A metade dos sujeitos se mostrou desatenta durante a contação de histórias, demonstrando alguma dificuldade em concentrar-se na história narrada ou ausência de interesse. Os

sujeitos que demonstraram mais interesse foram aqueles que mais conseguiram expressar criatividade dentro do contexto de interpretação da história através dos seus desenhos.

Buscamos nesse trabalho através da perspectiva sociohistórica proporcionar para os sujeitos da pesquisa uma ambientação, na qual eles pudessem interagir melhor com a mediadora e se apropriar daquilo que estava sendo transmitido de uma forma mais eficaz. Para tanto, o uso da comunicação alternativa mostrou-se eficaz sendo que com toda a distração que ocorreu durante a contação das histórias, praticamente todo foco da maioria dessas crianças ficou nos pictogramas da história que os auxiliou como recurso mediador, favorecendo a interpretação da história e elucidando aquilo que era mais relevante.

REFERÊNCIAS

- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural**. Rev. bras. educ. espec. Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013.
- BOSA, C. A.; CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- COX, M. **Desenho da criança**. Martins Fontes. 2010.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Scipione, 1989.
- FALKENBACH, A. F.; DIESEL, D.; OLIVEIRA, L. C. **O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 31.2, 2010.
- FRITH, U. **A new look at language and communication in autism**. British Journal of Disorders of Communication 24.2, p. 123-150, 1989.
- GADIA, C.; A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de pediatria 80.2 (2004): 83-94.
- GRINKER, Richard Roy. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.
- MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: A educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/images/home/Downloads/guiapratico.pdf>. Acesso em 30 de março de 2015.
- SACKS, OLIVER. **Um antropólogo em Marte Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAGER, F.; SPERB, T. M. **O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças**. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 11, n. 2, p. 309-326, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas, Tomo III, Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri Editorial Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo 3, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Tool and sign in the development of the child.** The collected Works of LS Vygotsky, 1999.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

WING, L., GOULD, J., YEATES, J. R. & Brierly, L. M. **Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, 18, 167-78, 1977.

WINNICOT, D. W. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Agradecimentos: as autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio à pesquisa.

Recebido em: 02 de julho de 2018

Modificado em: 20 de novembro de 2018

Aceito em: 01 de dezembro de 2018

