

## 5

### **A construção de um programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista**

A criação de um programa de intervenção precoce que enfatize o desenvolvimento da conexão afetiva em crianças autistas pode ser uma importante estratégia para o tratamento destas crianças. Afinal, através da conexão afetiva, elas podem se envolver em novas interações sociais e desenvolver os comportamentos do desenvolvimento infantil típico, diminuindo, pois o desvio em seu desenvolvimento. Para isso, é necessário que ele seja efetuado em crianças recém-diagnosticadas autistas ou com os primeiros sinais de risco do transtorno, embora não tenham recebido ainda o diagnóstico, visto que assim, eles têm maior possibilidade de serem removidos ou amenizados. É o que pretendemos com a nossa pesquisa, conforme veremos a seguir.

#### **5.1**

##### **Objetivo e previsões**

O presente trabalho teve como objetivo a construção de um programa de intervenção precoce que favorecesse o desenvolvimento dos comportamentos do desenvolvimento infantil típico em crianças recém-diagnosticadas autistas, através do fomento da conexão afetiva destas crianças nas interações sociais.

Acreditávamos que se conseguíssemos envolver estas crianças em interações sociais mais harmônicas, poderíamos desenvolver nas mesmas a capacidade de se conectar afetivamente aos parceiros de interações e assim, desenvolver novos tipos de interações sociais e comportamentos do desenvolvimento infantil típico. Contudo, como sabemos que o grau de severidade do transtorno autista pode influenciar no engajamento afetivo e social destas crianças, em nossas previsões esperávamos encontrar:

- 1- Crianças que desenvolveriam a conexão afetiva, se envolveriam em novas trocas sociais e, então, conseguiriam desenvolver os comportamentos do desenvolvimento infantil típico;
- 2- Crianças que não desenvolveriam a conexão afetiva, não se envolveriam em novas trocas sociais e, então, não desenvolveriam os comportamentos do desenvolvimento infantil típico;

- 3- Crianças que não desenvolveriam a conexão afetiva e não se envolveriam em trocas sociais, mas que, devido a outros processos, desenvolveriam comportamentos de forma mecânica.

## 5.2

### **Metodologia Participantes**

Cinco crianças, recém-diagnosticadas autistas, entre três e quatro anos, juntamente com os cuidadores que passam mais tempo com estas crianças. Todas as crianças são do sexo masculino e de classe sócio-econômica baixa.

Duas crianças, B. e R., são gêmeas monozigóticas e os seus pais têm segundo grau completo. Eles moram com a mãe e uma irmã, do primeiro casamento de sua mãe. Os pais se separaram durante o período da intervenção, mas o contato das crianças com o pai e a sua nova esposa é freqüente, inclusive passando dias com eles.

A outra criança, Br, tem o pai com o primeiro grau completo, enquanto a sua mãe o tem incompleto. Mora com ambos, após curta separação dos pais durante o período da intervenção, e o seu irmão mais novo.

A próxima criança, J.V., mora com os pais e um irmão mais velho. A sua mãe tem o segundo grau incompleto e o seu pai tem o primeiro grau incompleto. E por fim, a última criança, A, tem o pai com o primeiro grau incompleto e a sua mãe apresenta superior completo, com bacharel em Direito. Ele mora com eles e com uma irmã mais velha.

Todos estes cuidadores leram, compreenderam e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que permite que a pesquisadora utilize os dados colhidos durante os atendimentos na presente pesquisa.

As crianças foram diagnosticadas autistas por psiquiatra experiente na área, que utilizou como critérios diagnósticos, os manuais diagnósticos como a CID-10 (1993) ou o DSM-IV-TR (2002). Após o encaminhamento, a pesquisadora ainda aplicou o CHAT (1992), o M-CHAT (2001) e o CARS (1988), através de entrevistas com os cuidadores, em todas as crianças para reafirmar o diagnóstico e avaliar o grau de severidade do transtorno autista.

Os critérios para a escolha das crianças foram elas terem idade inferior a quatro anos, terem recebido o diagnóstico de transtorno autista e morarem em

bairros ou em municípios que possibilitassem que os cuidadores as trouxessem para o atendimento. Os critérios de exclusão foram haver comorbidade de transtornos, dúvidas quanto ao diagnóstico do transtorno autista, idade superior a quatro anos e as crianças morarem em municípios mais afastados do Rio de Janeiro, o que poderia inviabilizar a permanência das mesmas no atendimento. Seis crianças ficaram nos critérios de exclusão, mas pela falta de assistência na rede municipal, elas continuaram a ser atendidas pela pesquisadora.

### **Procedimento, registro e análise de dados**

A intervenção precoce foi realizada no espaço cedido pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência (SPIA) do Instituto de Psiquiatria (IPUB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O espaço se constituía por uma sala, com ventilador na parede, dois quadros, uma mesa, cadeiras e um móvel, onde ficaram alguns brinquedos utilizados durante as sessões. Outra parte dos brinquedos foi trazida pela pesquisadora em uma sacola que ficava em cima da mesa ou no chão ao lado da pesquisadora. Alguns dos brinquedos utilizados foram miniaturas de animais e de carrinhos, massa de modelar, papel em branco e pilot, bastão de assoprar bolas de sabão, bexigas, jogos de memória, piano de brinquedo, corneta, óculos de fantasia, bonecos que ao serem apertados acendem luzes, jogos de encaixe, jogo de pescaria, livros infantis, dentre outros.

A intervenção iniciou-se em agosto de 2006, indo até janeiro de 2009. Cada criança foi atendida quinzenalmente, em sessões de uma hora de duração, na presença da pesquisadora e da principal cuidadora. Devido à carência de atendimento nos serviços de saúde mental, para que todas as crianças que procuraram o atendimento da pesquisadora pudessem ser atendidas, não foi possível atender todas as crianças semanalmente.

A intervenção sobre a criança teve como objetivo ajudá-la a se envolver em trocas sociais com os seus parceiros de interação, de modo que pudesse desenvolver a sua conexão afetiva, e conseqüentemente, novos tipos de interações sociais e os comportamentos do desenvolvimento infantil típico. Para tal, a cuidadora e a pesquisadora interagem com a criança, alternando ora os papéis de observadores das interações, ora de agentes facilitadores das mesmas. Assim, a cuidadora pôde tomar a pesquisadora como modelo, de modo a observar como

deve proceder para ajudar a criança a se envolver em trocas sociais em outras situações em que a pesquisadora não estivesse presente e a pesquisadora pôde observar como a cuidadora estava interagindo, visando corrigir eventuais erros cometidos por ela, além de incentivá-la a interagir com a sua criança.

Além disso, a pesquisadora pôde ajudar a cuidadora a compreender tanto as dificuldades apresentadas pela criança quanto as suas próprias dificuldades em lidar com ela. Assim, a pesquisadora pôde ajudar a cuidadora a compreender melhor a sua criança e a entender melhor as suas próprias dificuldades, de modo que isto fizesse ela interagir mais adequadamente com a sua criança.

A intervenção foi dividida em dois momentos:

1- Linha de Base: Para a avaliação das dificuldades e capacidades da criança e de como ela interagia com os seus parceiros de interações. Isto foi realizado nos três primeiros encontros com a cuidadora e a criança para a construção da linha de base e do planejamento individual da criança.

As avaliações foram realizadas através das perguntas e observações contidas no CHAT (1992), M-CHAT (2001), CARS (1988) e da folha de registro que utilizamos para anotar os dados posteriores (ver anexo I). Esta folha de registro continha uma fase de atenção ao estímulo social, seis tipos de interações sociais e vinte e cinco comportamentos do desenvolvimento infantil típico. Ela foi utilizada nas três sessões de linha de base e nas sucessivas sessões de aplicação do programa. Além disso, após as sessões de linha de base, avaliamos o grau de conexão afetiva ampla de cada criança, ou seja, a impressão geral que sentimos em relação à conexão afetiva da criança ao considerarmos todos os seus comportamentos e interações. Esta avaliação foi repetida após o encerramento da aplicação do programa.

Todas as interações e os comportamentos contidos na folha de registro (anexo I) foram avaliados e sofreram uma pontuação, que variou de 0 a 3, de acordo com o grau de conexão afetiva da criança em questão. A conexão afetiva foi avaliada através de dois critérios. Estes critérios foram desenvolvidos segundo a metodologia de trabalho de García-Perez, Lee & Hobson (2007), que afirma que para reconhecermos se um ser humano está conectado afetivamente a nós, precisamos sentir esta conexão nas interações. Além disso, os autores enfatizam também a necessidade do aparecimento de vários comportamentos do

desenvolvimento típico para inferirmos esta conexão. Assim, os critérios utilizados para identificar a conexão afetiva foram:

1. se a pesquisadora sentir que há conexão afetiva entre a criança e ela ou entre a criança e a sua cuidadora;
2. se quaisquer dos comportamentos contidos na folha de registro (anexo I) aparecerem simultaneamente com pelo menos 2 comportamentos da categoria de contato interpessoal contida na folha de registro (anexo I).

Deste modo, para a avaliação das interações sociais, a pontuação pôde ser 0a (quando a interação estava ausente, pois a criança ainda não a desenvolveu), 0b (quando a criança apresentava a interação, mas ela não apareceu naquela sessão), 1 (sem conexão afetiva, pois apesar da interação ter aparecido, não havia conexão afetiva por parte da criança), 2 (pouca conexão afetiva, pois durante a interação, a criança expressou pouca conexão afetiva) e 3 (forte conexão afetiva, pois durante a interação a criança expressou forte conexão afetiva).

Já para a avaliação dos comportamentos das crianças, a pontuação pôde ser 0a (quando o comportamento estava ausente, pois a criança ainda não o desenvolveu), 0b (quando a criança apresentava o comportamento, mas ele não apareceu naquela sessão), 1 (aparecimento de comportamento sem conexão afetiva por parte da criança) 2 (aparecimento de comportamento com pouca conexão afetiva por parte da criança) e 3 (aparecimento de comportamento com forte conexão afetiva por parte da criança).

Toda interação ou todo comportamento que teve pontuação igual ou inferior a 2 foi alvo das estratégias do programa.

Para a avaliação, situações foram estruturadas, seguindo as deixas, interesses e necessidades da criança, a fim de que a pesquisadora pudesse avaliar a conexão afetiva da criança e quais processos de interação e comportamentos ela já apresentava e quais ela ainda precisava desenvolver durante a aplicação do programa. Além disso, utilizando a folha de registro (anexo I), a pesquisadora pôde avaliar como a criança se engajava nas interações sociais, à medida que a pesquisadora tentava fazer com que a criança interagisse com ela e à medida que ela observava como a criança interagia com os seus cuidadores.

As sessões de avaliação permitiram também à pesquisadora compreender as queixas principais da cuidadora e quais dificuldades ela identificava na sua

criança. A pesquisadora ajudou a cuidadora a identificar estas dificuldades através das perguntas contidas no M-CHAT (2001) e CARS (1988), além de perguntas livres que a pesquisadora julgou oportunas para o complemento das informações.

Por fim, a pesquisadora avaliou como a cuidadora lidava com o fato de ter uma criança com transtorno autista em casa, através dos quatro estressores contidos no trabalho de Guralnick (2000). Isto possibilitou à pesquisadora investigar se estes estressores poderiam estar impedindo-a de se engajar ou procurar interagir com a sua criança. Devido a isto, uma folha de registro também foi criada para as cuidadoras, contendo estes quatro estressores, as três sessões de linha de base e a última sessão de atendimento das crianças, de modo a averiguar se, concomitantemente à mudança destes estressores houve uma mudança no modo dos cuidadores e crianças interagirem (anexo II).

Em relação à folha de registro das cuidadoras (anexo II), a pontuação variou de 0 (este estressor não afeta a família), 1 (este estressor raramente afeta a família), 2 (às vezes, este estressor afeta a família), 3 (freqüentemente este estressor afeta a família) e 4 (o tempo todo, este estressor afeta a família). Esta folha foi preenchida na linha de base e na última sessão do programa pela pesquisadora, que considerou para o preenchimento, tanto a resposta da cuidadora quando a pesquisadora lhe perguntou diretamente sobre os estressores, quanto as outras informações que as cuidadoras foram lhe transmitindo durante as sessões e que podiam encobrir sinais destes estressores.

Através da análise desses estressores, a pesquisadora também orientou a cuidadora a respeito do autismo e como ajudar a criança em seu desenvolvimento, abordando temas como características do transtorno, comportamentos de birras, auto-agressão, dificuldades na comunicação, dificuldades da própria família em aceitar a criança, cansaço da família em cuidar da criança, dentre outros.

2- Aplicação do programa: A pesquisadora ajudou a criança a desenvolver os processos de interação afetiva e os comportamentos do desenvolvimento infantil típico, contidos na folha de registro (anexo I), que a criança não apresentou, ou apresentou com dificuldades, durante a avaliação. A pesquisadora e a cuidadora continuaram estruturando situações, de acordo com a singularidade de cada criança, com o intuito de envolvê-la em interações sociais mais harmônicas para com isso poder desenvolver a conexão afetiva e os comportamentos do

desenvolvimento infantil típico apresentados na folha de registro. Ambas ainda alternaram os papéis de observadoras das interações e de agentes facilitadores das mesmas e a pesquisadora ainda continuou a orientar e auxiliar a cuidadora a aplicar o programa nas situações cotidianas em que ela estivesse ausente. Esta orientação levou em consideração a fase do desenvolvimento que a criança se encontrava e a pesquisadora orientou a cuidadora a desenvolver o processo de interação, conexão afetiva e comportamentos que a criança estava trabalhando nas sessões em suas situações cotidianas. Sem esquecer que, ao mesmo tempo, a partir da avaliação dos quatro estressores em cada cuidadora (anexo II), a pesquisadora orientou a cuidadora em como lidar melhor com as situações de conflito identificadas, de modo que a própria cuidadora passasse a procurar e a interagir melhor com a sua criança.

Todos os estressores que tiveram pontuação de 2 em diante na linha de base foram trabalhados durante as sessões, de modo que a pesquisadora pôde auxiliar as cuidadoras a resolverem-nos ou a lidar melhor com eles. Isto para fazer com que eles não fossem impeditivos para que as cuidadoras se envolvessem em trocas afetivas com as suas crianças. E no fim do programa eles foram novamente avaliados para que a pesquisadora pudesse identificar se a diminuição no escore dos mesmos se relacionou com um melhor relacionamento social entre as cuidadoras e as suas crianças.

O programa de intervenção foi dividido em: (a) uma categoria para o desenvolvimento da atenção social; (b) seis tipos de interações sociais (interações simétricas, sincrônicas, contingentes, de alternância de turno e comportamento antecipatório, recíprocas e intencionais), considerando os processos de interação indispensáveis para o desenvolvimento infantil identificados por Brazelton & Cramer (1990); e (c) cinco categorias de comportamentos (contato interpessoal; atenção compartilhada; brincar; jogo simbólico; comportamentos verbais), contidos no desenvolvimento infantil típico. Estas categorias foram identificadas nos trabalhos de Carpenter, Nagell & Tomasello (1998), García-Perez, Lee & Hobson (2007), Klinger & Dawson (1992), Leslie (1987), Maestro et al. (2001), Osterling & Dawson (1994), Tomasello (2003) e Wainwright & Fein (1996). Assim, o programa se dividiu em:

**A) Atenção Social** (Klinger & Dawson, 1992; Maestro et al, 2001; Osterling & Dawson, 1994):

No desenvolvimento típico, o primeiro tipo de interação, chamado de sincronia, é identificado como a interação onde o adulto adapta o seu comportamento aos ritmos próprios do recém-nascido. Isto tem como intuito fazê-lo prestar atenção ao adulto e prolongar esta atenção para as interações, capacitando-o a compreender que este adulto é um ser responsivo. No caso da criança autista, que tem como característica principal a falta de conexão com o outro, precisávamos oferecer contextos de interações que despertassem o seu interesse pelas pessoas, antes ainda delas poderem interagir com eles como seres responsivos. Neste momento, portanto, ainda não estávamos focalizados e nem buscando que as crianças passassem a interagir afetivamente com os adultos, mas tão somente que elas prestassem atenção a eles. Logo, esta fase teve como objetivo desenvolver a atenção social das crianças. Isto foi feito através do desenvolvimento dos seguintes comportamentos:

- Olhar para objeto seguro por outros (Osterling & Dawson, 1994);
- Contato ocular (Klinger & Dawson, 1992);
- Orientação para o próprio nome (Maestro et al, 2001);
- Sorriso responsivo (Maestro et al, 2001);

Estes comportamentos foram desenvolvidos a partir da singularidade de cada caso, mas utilizamos, de modo geral, brinquedos que chamavam a atenção das crianças para quem está manipulando-os, como os barulhentos (por exemplo, apitos), os luminosos (por exemplo, chaveiros que acendem luzes) e aqueles que dependem do adulto para apresentarem um efeito, (por exemplo, bolas de sabão, língua de sogra, etc); gestos de contato da criança, esperando que ela se dirigisse ao adulto, através do olhar, por exemplo, antes que ele simplesmente atendesse ao seu pedido quando puxado; e o interesse das crianças por brincadeiras sensoriais, como rodar, bater palmas, cócegas e “atirar para o alto”, fazendo com que elas prestassem atenção aos adultos antes que eles fizessem os movimentos.

Não necessariamente a criança precisou apresentar todos estes comportamentos para que concluíssemos que ela desenvolveu atenção social. Isto porque, dependendo do contexto, ela podia estar atenta às pessoas sem que expressasse todos eles. Assim, o importante foi fazer a criança atendida voltar a

sua atenção para os parceiros de interações, independente do modo como ela fez isto.

No início da intervenção, a avaliação da atenção social e dos comportamentos de olhar para objetos seguro por outros, contato ocular, sorriso responsivo e orientação para o próprio nome foi uma avaliação quantitativa e categórica e não qualitativa, isto é, sem que tivéssemos preocupação com a qualidade em que esta interação e comportamentos eram expressos, qualidade esta identificada através do grau de conexão afetiva das crianças atendidas. Isto porque, devido à dificuldade de interação social da criança autista, precisávamos, em um primeiro momento, que ela se voltasse às pessoas para que, somente depois, passasse a ter interesse em interagir afetivamente com elas. As outras interações e os outros comportamentos foram avaliados conforme os critérios contidos na linha de base.

Houve dois critérios para que a criança passasse na categoria de atenção social. No primeiro critério, caso a criança atendida já tivesse apresentado atenção social e escore de no mínimo 1 nos comportamentos de olhar para objeto seguro por outros e contato ocular na linha de base, automaticamente, ela já estava apta para passar para as próximas estratégias do programa. No segundo critério, caso a criança não apresentasse atenção social e não olhasse para objeto seguro por outros e nem fizesse contato ocular com os parceiros de interações, ela precisou desenvolver, pelo menos, ambos os comportamentos para seguir adiante na intervenção, podendo variar a ordem de aparecimento dos mesmos de acordo com a singularidade do caso. Estes comportamentos foram escolhidos, visto que os comportamentos de sorriso responsivo e a orientação para o próprio nome dependem das interações contingentes para aparecerem. Cada comportamento teve que aparecer pelo menos três vezes durante uma mesma sessão, durante três sessões subseqüentes, obtendo escore de 1. Somente desta forma ela pôde avançar nas estratégias da intervenção. E ao fazer isto, a atenção social deixou de ser avaliada, passando a ser englobada na avaliação dos comportamentos de contato interpessoal.

**B) Interações Sociais:****1- Interações sincrônicas (Brazelton & Cramer, 1990):**

A partir do momento que a criança autista passa a prestar atenção aos adultos à sua volta, ela pode começar a perceber que ela e os parceiros de interação são seres responsivos. Para isso, o objetivo de desenvolver estas interações foi fazer com que a criança começasse a interagir afetivamente com o adulto, na medida em que ele adaptava o seu comportamento aos ritmos e interesses dela, motivando-a, então, a prestar mais atenção a ele. Deste modo, estruturamos situações onde seguimos as deixas das crianças e os seus interesses, fossem eles por algum objeto, algum tipo de petisco ou até mesmo algum estímulo sensorial, como, por exemplo, um barulho. Aproveitamos este interesse da criança e o utilizamos como meio para conseguir interagir com ela. Isto pôde ser feito imitando o seu comportamento; aproveitando o seu interesse por algum objeto para fazermos algo com ele que ela ainda não fizesse, como exemplo, a partir do momento que a criança olhasse para o adulto quando ele assoprava bolas de sabão, ela passava a ficar atenta às ações dele, aproximando-se do adulto, ajustando o seu corpo em direção ao corpo dele, olhando e sorrindo quando ele assoprava as bolas; ou até mesmo aproveitando o seu interesse por algum estímulo sensorial, apresentando-o em alguma atividade que pudesse despertar o interesse da criança pelas interações, como, por exemplo, jogar para “o alto” crianças autistas que tivessem interesse por estímulos sensoriais proprioceptivos ou de movimento.

**2- Interações simétricas (Brazelton & Cramer, 1990):**

No desenvolvimento infantil típico, estas interações mostram que o adulto reconhece o repertório que capta a atenção do bebê e já o utiliza para que o bebê busque a interação com ele. No caso de nosso programa, à medida que a criança autista passa a interagir afetivamente a certas interações do adulto, ele pode intensificar a conexão afetiva da criança reproduzindo estas interações, tão prazerosas para a criança. Deste modo, o objetivo de desenvolver estas interações foi fazer com que a criança autista buscasse as interações que o adulto utilizou anteriormente para captar o seu interesse. Assim, o adulto buscava as interações que despertavam o interesse da criança e esperava o contato da criança para que ele começasse a interagir com ela. Continuando o exemplo anterior, ao invés do adulto assoprar as bolas para que a criança começasse a interagir com ele, ele

segurava o pote que continha o sabão e esperava a criança se aproximar dele para que começasse a assoprar. Ou então, o adulto pegava o brinquedo favorito da criança, esperava ela olhar, sorrir ou se aproximar dele para que ele utilizasse o brinquedo do modo que ela se interessava.

### 3- Interações contingentes (Brazelton & Cramer, 1990; Klinger & Dawson, 1992)

Definida como as interações onde a criança passa a compreender que as suas ações geram reações nos parceiros de interações, o objetivo de desenvolver estas interações foi fazer com que a criança autista experimentasse e respondesse à causalidade contida nas interações sociais. Isto foi feito utilizando as interações sociais anteriores. Neste caso, o adulto já conhecia as interações que despertavam o interesse da criança. Então, ele agia (ex: assoprar uma bola de sabão) e só o fazia novamente quando a criança reagisse à sua ação (por exemplo, olhando para ele ou sorrindo para que ele fizesse novas bolas).

Depois de fazer isso com as interações afetivas que deram origem a todo o processo, os parceiros de interação apresentavam variações nas atividades que possibilitavam interações entre ambos, fosse no uso de brinquedos semelhantes, mas não iguais ao utilizados anteriormente, fosse na mudança no tipo de brincadeira, embora a sua função fosse a mesma, de modo que a criança estendesse esta causalidade para as variações das interações já estabelecidas. Como exemplo, o adulto fazia as bolinhas de sabão toda a vez que a criança buscasse o contato com ele, seja olhando, sorrindo ou se aproximando dele. A partir disso, o adulto repetia o processo com o assoprar de bexigas ou língua-de-sogra.

Os mesmos critérios e pontuações utilizados na linha de base foram adotados para a avaliação das interações sincrônicas, simétricas e contingentes. Mas, devido à dificuldade da criança autista em se envolver nas interações sociais, a ênfase sobre as interações sincrônicas, simétricas e contingentes recaiu sobre a sua presença e ausência. Deste modo, após o desenvolvimento da atenção social, a criança foi considerada envolvida em interações sincrônicas e simétricas quando ela as apresentou em pelo menos três situações durante uma sessão, se repetindo em mais duas sessões subsequentes. Então, ela pôde desenvolver as interações contingentes e precisou obter escore 1 nestas interações e a sua presença em pelo menos três situações durante uma sessão, se repetindo em mais duas sessões

subseqüentes. Cabe ressaltar que, dependendo da singularidade da criança, desde a fase da atenção social, estas interações podem aparecer concomitantemente numa mesma sessão, o que significa que não foram necessárias sessões diferentes para se avaliar a atenção social e estas interações.

Após o desenvolvimento das interações contingentes, as sincrônicas e simétricas deixaram de ser avaliadas, considerando que, se há contingência social, subentende-se que haja também interações sincrônicas e simétricas. E a contingência social passou a ser avaliada apenas qualitativamente através dos critérios e pontuações utilizados na linha de base.

#### 4- Interações de alternância de turno e comportamento antecipatório (Brazelton & Cramer, 1990; Klinger & Dawson, 1992)

Identificada como as interações onde a criança, além de agir e esperar uma resposta do ambiente, ela quer prolongar os seus efeitos, o objetivo de desenvolver estas interações foi fazer com que a criança autista antecipasse a ação do outro, por saber como ele se comportaria. Isto foi desenvolvido partindo das interações afetivas harmônicas que já se estabeleceram entre os parceiros de interação. Desta forma, o adulto pausava antes de agir da forma como a criança estava esperando na atividade, aguardando que ela antecipasse as suas ações. Só então, ele respondia de acordo com o esperado. Isto foi feito não apenas nas interações que originaram estas trocas recíprocas, mas também nas variações das interações utilizadas anteriormente. Continuando o exemplo da bolinha de sabão, a partir da busca de contato da criança, o adulto assoprava para fazer as bolas de sabão, intensificando a interação. Mas depois ele pausava o seu assoprar, de modo que a criança passasse a copiar o gesto de assoprar do adulto, antecipando-se a ele. Depois, o mesmo foi repetido com as variações nas brincadeiras de assoprar com bexigas e língua-de-sogra. E após a criança já ser capaz de apresentar estas variações, o adulto propunha interações novas, ou seja, que não se baseassem nos estímulos e situações antes apresentados.

#### 5- Interações recíprocas (Brazelton & Cramer, 1990):

Caracterizada como as interações em que os parceiros de interações interagem responsivamente às trocas afetivas uns dos outros, a partir de longas seqüências de um mesmo tipo de estimulação, o desenvolvimento destas

interações teve como objetivo fazer com que a criança autista se engajasse em uma longa seqüência de interação, sem que houvesse a necessidade de apresentar novos estímulos ou precisar focar continuamente a sua atenção para a interação, que, naturalmente, já estava focada na mesma. Isto foi feito buscando inicialmente as interações que interessavam as crianças e posteriormente, generalizando-as para qualquer tipo de atividade. Como exemplo, a criança permanecia durante um bom tempo brincando com o adulto de bolas de sabão, sem que o adulto precisasse ficar estimulando-a a participar da atividade. Depois, a criança continuava a se envolver em outra atividade por um tempo adequado, como, por exemplo, participar de um jogo de bola.

#### 6- Interações intencionais (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998):

Identificadas como as interações onde a criança coordena os meios e o fim de suas ações, o desenvolvimento destas interações teve como objetivo fazer com que a criança buscasse a interação com as pessoas para atingir determinado objetivo e fazer com que ela utilizasse algo para captar o interesse de seu parceiro de interação. Isto foi feito apresentando às crianças objetos ou atividades que fossem de seu interesse, mas impedindo-as de terem acesso às mesmas. Deste modo, as crianças precisaram buscar a ajuda dos parceiros de interações para atingirem o seu objetivo. Como exemplo, colocar o bastão de bolinhas de sabão fora do alcance da criança para que ela buscasse a ajuda do adulto para pegá-lo. Além disso, os parceiros de interações estimulavam, através de seu próprio comportamento, a criança a buscar as pessoas para compartilhar o seu interesse por algo. Por exemplo, o adulto pedir para a criança mostrar um brinquedo de seu interesse para ele, ou o próprio adulto mostrar para a criança um objeto ou evento de seu interesse. Em ambos os casos, buscou-se que as crianças apresentassem algum tipo desta interação, variando-a posteriormente, até que ela já fosse capaz de apresentar novas interações intencionais.

Após o desenvolvimento das interações contingentes, as outras interações foram desenvolvidas através de uma avaliação puramente qualitativa através dos critérios e pontuações usados na linha de base. Isto equivale a dizer que não se utilizou mais critérios para a passagem para as outras interações, visto que, como as interações contingentes são a base para que a criança experimente a natureza recíproca das interações, as outras interações já puderam ser desenvolvidas mais

naturalmente. Assim, elas foram sendo desenvolvidas e estimuladas de acordo com o contexto onde a criança estava inserida, o seu grau de desenvolvimento, interesses e necessidades. O único adendo a ser considerado é que se respeitou a ordem em que estas interações aparecem no desenvolvimento infantil típico. Sendo assim, se uma interação que dá condições para o aparecimento de outra surgiu em uma sessão, independente das vezes em que isto ocorreu, esta última já poderia também ser estimulada, assim como todas as outras interações que a criança já desenvolveu.

Além disso, devido à importância de todas estas interações, as de alternância de turno, recíprocas e intencionais foram avaliadas qualitativamente segundo a sua presença, variações de interações já feitas pela criança e novas interações realizadas por ela, mostrando como, através da conexão afetiva, a criança é capaz de se envolver em uma gama incontável de trocas sociais. Isto não foi feito com as interações contingentes, visto que, todas as interações citadas anteriormente dependem da contingência para que possam ocorrer, sendo redundante, então, fazer esta avaliação nas interações contingentes.

### **C) Comportamentos do desenvolvimento infantil típico:**

1- Contato interpessoal (García-Perez, Lee & Hobson, 1997; Klinger & Dawson, 1992; Maestro et al, 2001; Osterling & Dawson, 1994):

Considerada como a capacidade da criança estabelecer contato afetivo um-a-um com os seus parceiros de interações, esta categoria teve como objetivo fazer com que a criança autista aumentasse a sua atenção social, desenvolvesse a responsividade aos afetos das pessoas expressos nestes comportamentos e expressasse os próprios afetos através destes comportamentos. Os comportamentos contidos nesta categoria e o modo como foram desenvolvidos encontram-se abaixo:

- *Olhar para objetos seguro por outros* (Osterling & Dawson, 1994): consistiu em o adulto manipular brinquedos luminosos, barulhentos ou que se movimentavam, a fim de dirigir a atenção da criança para ele.

- *Contato ocular* (Klinger & Dawson, 1992): foi desenvolvido levando brinquedos de interesse da criança para perto do raio de visão do adulto ou através da utilização de brinquedos que ficassem próximos dos olhos dele, como óculos

coloridos, chapéus, ou brinquedos furados para que o adulto pudesse colocá-los na frente da face, induzindo a criança a olhar para ele. Outras brincadeiras, como fazer cosquinhas nas crianças, também puderam ser úteis nesta fase. Além disso, o adulto colocava sempre a sua face dentro do ângulo de visão da criança e exagerava as suas expressões faciais.

- *Sorriso responsivo* (Maestro et al, 2001): consistiu em o adulto manter a sua face sempre dentro do ângulo de visão da criança e exagerar as suas expressões faciais, sempre sorrindo, usando expressões verbais pausadas e melódicas e estimulando a criança a responder através de sorrisos às suas solicitações.

- *Orientação para o próprio nome* (Maestro et al, 2001): desenvolvido chamando sempre a criança pelo nome antes de lhe mostrar um objeto de seu interesse para posteriormente chamá-la naturalmente sem que lhe fosse apresentado algum objeto.

- *Gestos de saudação e despedidas* (García- Perez, Lee & Hobson, 2007): sempre que a criança chegava ou ia embora, o adulto a estimulava a dar beijos, abraços e acenar para as pessoas, até que naturalmente, retirava-se o suporte e esperava-se que ela fizesse isto naturalmente, sem necessidade de mediação.

- *Acenos de cabeça* (García-Perez, Lee & Hobson, 2007): o adulto servia como modelo para a criança e acenava a cabeça em contextos em que se afirmava ou se negava alguma declaração. Ele fazia isto pausada e exageradamente e a incentivava a utilizar o mesmo comportamento em contextos adequados e estimulantes para ela até que fosse capaz de fazer isto sozinha e em qualquer situação.

## 2- Atenção compartilhada (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998):

Considerada como os comportamentos comunicativos não-verbais utilizados para a criança compartilhar, seguir e direcionar a atenção do adulto, o objetivo desta categoria foi fazer com que a criança autista fosse capaz de compartilhar o foco de sua atenção com as pessoas e vice-versa, compartilhando com isto afetos e orientações psicológicas. Nesta categoria tivemos:

- *Compartilhar a atenção com o adulto:*

- *Engajamento compartilhado*- foi desenvolvido com o adulto chamando atenção da criança enquanto ela manuseava algum brinquedo. Quando ela olhava para o

adulto, ele tecia comentários lúdicos e/ou engraçados ou fazia alguma palhaçada sobre brinquedo, isto é, prendendo a atenção da criança, para que depois ela voltasse a olhar o objeto. Assim, num momento posterior, pretendia-se que ela passasse a olhar naturalmente para o adulto para compartilhar com ele interesse por objeto.

- Seguir a atenção e o comportamento do adulto:

- *Seguir o apontar*- desenvolvido estruturando o ambiente com objetos interessantes para a criança, mas que estavam longe de seu alcance e, inicialmente, de sua vista. Neste caso, o adulto chamava a atenção da criança, esperava-a olhar para sua face e apontava para um objeto. Se a criança seguisse o apontar do adulto, ele lhe dava o objeto. Até que, em outro momento, o apontar fosse o suficiente para a criança seguir a atenção do adulto.

- *Seguir o olhar*- repetindo-se a mesma seqüência de ação utilizada para o desenvolvimento do “seguir o apontar do adulto”, exceto que, ao invés do adulto apontar, ele apenas direcionava o seu olhar para o objeto.

- *Imitação de ação instrumental*- realizada criando na criança interesse em imitar esquemas simples com brinquedos, até que pudesse chegar em esquemas mais complexos de imitação. Ex: o adulto ensinava a criança a manusear um objeto de determinada forma.

- *Imitação de ação arbitrária*- o mesmo esquema foi incentivado, só que para as imitações de vocalizações e movimentos corporais do adulto, partindo também de esquemas mais simples até alcançar níveis mais complexos de imitação.

- Direcionar a atenção do adulto:

- *Dar imperativo*- neste momento, o ambiente foi estruturado de modo que a criança precisasse da ajuda do adulto para ter sua meta alcançada, como, por exemplo, entregando um brinquedo empacotado para criança e esperando que ela o entregasse para o adulto, para que ele pudesse ajudá-la a abrir.

- *Apontar imperativo*- desenvolvido colocando-se um objeto de interesse da criança longe de seu alcance para que ela pedisse a ajuda do adulto para pegá-lo, utilizando para isto, do gesto de apontar. Ex: um pacote de biscoitos era posto em cima da estante. Então, a criança apontava para ele, olhando para face do adulto e em seguida para o pacote para que ele pegasse o biscoito que ela queria comer.

- *Mostrar declarativo*- desenvolvido com o adulto mostrando brinquedos ou objetos interessantes para a criança para servir de modelo de como ela poderia proceder e/ou pedindo entusiasticamente para que ela mostrasse objetos de seu interesse para ele, elogiando-a enfaticamente a cada vez que o fazia, de modo que, em outro momento, ela quisesse fazer isto naturalmente, isto é, sem que lhe fosse pedido.
- *Apontar declarativo*- desenvolvido da mesma forma que o comportamento anterior, só que ao invés de adulto mostrar um objeto para a criança, ele apontava ou pedia que ela apontasse para algum objeto.
- *Dar declarativo*- realizado da mesma maneira que os dois comportamentos anteriores, diferindo apenas em dar algum objeto, ao invés de mostrar ou apontar.

Cabe ressaltar que, embora Carpenter, Nagell & Tomasello (1998) afirmem que o uso do contato ocular é fundamental para que se identifique um comportamento não-verbal da atenção compartilhada, seguimos o pensamento de Crais, Douglas & Campbell (2004) e de Wimpory, Hobson & Nash (2007). Estes autores afirmam que nem sempre o contato ocular precisa estar presente para que um comportamento seja intencional e comunicativo, já que o ser humano pode utilizar uma gama de outros comportamentos que mostram também o compartilhar entre as pessoas, como o sorriso responsivo e a sua expressão corporal, por exemplo. Neste caso, consideramos como um comportamento de atenção compartilhada o contexto em que o comportamento se manifestou, a qualidade como ele foi expresso na interação, juntamente com dois critérios de Bates (1979) que identificam comportamentos intencionais. Estes critérios são a criança fazer alterações em sua sinalização até que o seu objetivo seja alcançado e ela modificar os sinais individuais, ritualizando comportamentos e vocalizações para conseguir uma resposta do adulto. Mas, é importante ressaltar que em todos os casos onde a criança não prestava atenção ao estímulo social e não interagiu adequadamente com os adultos, o desenvolvimento do contato ocular foi imprescindível para estimulá-las a responder às solicitações dos parceiros de interações.

### 3- Tipos de brincar sensório-motores e funcionais (Wainwright & Fein, 1996):

Considerado como fundamental para o desenvolvimento da criança, o desenvolvimento desta categoria teve como objetivo fazer com que a criança interagisse com os adultos e compartilhasse com eles de jogos e brincadeiras de seu contexto social. Assim tivemos:

-*Jogos sensório-motores*: ainda que este seja o tipo de brincar mais usual utilizado pelas crianças autistas, foi necessário fazer com que elas o apresentasse nas interações sociais. Isto foi feito estimulando-as a participar de jogos interativos como assoprar bolinhas de sabão, jogar bexigas para o alto, etc.

- *Jogos funcionais-encaixe*: Do mesmo modo que no tipo de brincar anterior, as crianças autistas também se envolvem nestes jogos, mas não para interagir com as pessoas. Assim, estes jogos foram estimulados nas interações sociais, como por exemplo, fazendo-as pedir ajuda para montar um quebra-cabeça ou fazendo algum barulho divertido para as crianças quando elas encaixavam alguma peça de um jogo. Assim, para que o adulto repetisse a experiência, elas encaixavam outra peça, em um prazeroso jogo interativo.

-*Jogos funcionais de “faz-de-conta”*: Como há uma grande dificuldade na realização destes jogos, eles foram desenvolvidos com o adulto mostrando o uso funcional dos brinquedos que representam fielmente a realidade e criando uma situação que fosse prazerosa para as crianças autistas, como por exemplo, pegar a miniatura de um porquinho e imitar o seu barulho. Deste modo, a criança passava a prestar atenção no adulto, ao uso social dos brinquedos e, posteriormente, podia imitar o comportamento do adulto e usar os brinquedos da mesma maneira que ele.

### 4- Jogo simbólico (Leslie, 1987):

Considerado como o tipo de brincar que capacita o desenvolvimento simbólico da criança, esta categoria teve como objetivo fazer com que a criança autista se desvinculasse de suas percepções imediatas para compartilhar significados criados nas práticas sociais. Isto foi feito através de:

- *Substituição de objetos*: desenvolvido estimulando a criança a utilizar objetos com significados criados pelo adulto e posteriormente, estimulando-a a criar outros significados para objetos de seu cotidiano. Como por exemplo, o adulto estava brincando com miniaturas de animais com a criança e sugeria que um livro

fosse um lago para um jacaré mergulhar. Após a criança ser capaz disto, o adulto perguntava onde estava o lago do jacaré ou pedia para ela para que colocasse uma árvore para o macaco subir. Assim, acreditava-se que, após isto, ela poderia ter condições de fazer tudo isto espontaneamente.

- *Atribuições de falsas propriedades*: desenvolvido estimulando a criança fingir que um brinquedo está sentindo algo, como, por exemplo, fingir que a miniatura de um cachorro estava doente ou que a miniatura de um carro furou o pneu. Após a criança ser capaz disto, o adulto a estimulava a atribuir falsas propriedades ao brinquedo que ela esteja utilizando, como, por exemplo, perguntar para ela o que a miniatura de um boneco estava sentindo. Até que ela estivesse em condições de apresentar estes comportamentos espontaneamente.

- *Referência a um objeto ausente*: desenvolvido estimulando a criança a utilizar um objeto imaginário, como, por exemplo, o adulto oferecia um copo imaginário para que a criança fingisse que bebia água. Após ela ser capaz de fazer isto, o adulto a estimulava a fazer isto com o parceiro de interação, até que ela fizesse isto espontaneamente. Como, por exemplo, pedir para a criança um copo de água e ela lhe oferecia um copo imaginário.

##### 5- Comportamentos verbais (Tomasello, 2003):

Considerados fundamentais para que a criança desenvolva a fala e com isto, compartilhe significados sociais, esta categoria teve como objetivo fazer com que a criança autista compartilhasse os significados das palavras com as pessoas, compartilhando com isto, o sistema linguístico de seu grupo social. Isto foi feito através de:

- *Sons*: desenvolvidos mostrando a criança como os sons são utilizados e significados nas interações sociais, para que, após isto, ela imitasse os comportamentos do adulto e posteriormente, passasse a utilizá-los espontaneamente.

- *Vocalizações*: desenvolvidos da mesma maneira que no item anterior, só que utilizando vocalizações, ao invés de sons.

- *Linguagem referencial*: desenvolvida do mesmo modo que nos itens anteriores, apenas utilizando palavras, ao invés de sons e vocalizações.

Ainda que os comportamentos de contato interpessoal, atenção compartilhada, brincar, jogo simbólico e comportamentos verbais tenham sido didaticamente separados em categorias, e, embora os tipos de interações tenham sido desenvolvidos na ordem apresentada na folha de registro (anexo I), a ordem das categorias dos comportamentos foi modificada de acordo com a singularidade da criança atendida. Contudo, os comportamentos contidos dentro das categorias acima discriminados foram desenvolvidos na ordem apresentada na folha de registro (Anexo I), com exceção dos comportamentos de atenção compartilhada, que tiveram a sua ordem alterada de acordo com as características das crianças e das peculiaridades encontradas no desenvolvimento da criança autista. Para melhor entendimento, em uma criança que emitia bastantes sons, era mais motivador e interessante para ela desenvolver comportamentos verbais do que desenvolver tipos de brincar compartilhados. O que equivale a dizer que a categoria de comportamentos verbais teve, neste caso, prioridade sobre a categoria de brincar. Ao mesmo tempo, não era possível estimulá-la ainda a emitir palavras e frases se ela ainda não compartilhava significados sociais advindos do desenvolvimento do jogo simbólico. Assim, estimulou-se a criança a vocalizar, desenvolver atenção compartilhada, depois desenvolver o jogo simbólico e posteriormente a falar durante todas as suas interações sociais.

Continuando o raciocínio, todos os comportamentos do desenvolvimento infantil típico puderam aparecer simultaneamente e se desenvolver em todas as interações, dependendo do contexto de interação apresentado durante a sessão, os interesses da criança autista e o nível do desenvolvimento da criança atendida. Assim, eles não foram inseridos em nenhuma destas interações, embora eles fossem imprescindíveis em todos os tipos. Logo, ao mesmo tempo em que se buscou o aparecimento destas interações, buscou-se, simultaneamente, o desenvolvimento dos comportamentos do desenvolvimento infantil típico, desde que se respeitasse quais comportamentos a criança era capaz de desenvolver no momento. Sendo assim, os comportamentos a serem desenvolvidos nas interações foram apresentados naturalmente durante estas trocas sociais. Devido a isto, eles dependeram do contexto para serem apresentados e da capacidade da criança em poder desenvolvê-los.

Os comportamentos do desenvolvimento infantil típico, divididos nas categorias de contato interpessoal, atenção compartilhada, brincar, jogo simbólico

e comportamentos verbais foram avaliados qualitativamente segundo os critérios e pontuações já vistos na linha de base. Assim, bastou apenas que eles aparecessem uma única vez durante uma sessão para serem identificados na folha de registro. Isto porque o importante foi fazer com que as crianças interagissem através da conexão afetiva, assim como a expressar estes comportamentos conectados afetivamente com o outro, não sendo relevante o número de vezes em que o comportamento apareceu. Devido a isto, o programa de intervenção precoce foi considerado eficaz se a criança desenvolveu interações e comportamentos do desenvolvimento infantil típico, que ela não tinha apresentado na linha de base, através de, pelo menos, uma pouca conexão afetiva com os seus parceiros de interação. Ou se, nas interações e comportamentos apresentados na linha de base pela criança, ela passou a apresentá-los com um grau maior de conexão afetiva do que tinha na avaliação.

Em relação à análise de dados, embora o sujeito da pesquisa tenha sido o seu próprio controle, ou seja, onde fizemos a análise de dados do desenvolvimento de cada criança sem que a avaliação da eficácia do programa fosse feita através de comparações entre elas, a escolha do estudo de casos qualitativos foi fundamental para que avaliássemos tanto as diferentes variáveis surgidas na aplicação do programa quanto as especificidades envolvidas no atendimento das crianças. Além de conseguirmos avaliar como as interações sociais e comportamentos podem ser desenvolvidos nas mesmas. Isto porque o nosso foco foi na construção de um programa que possa ser utilizado em todas as crianças autistas, independente do grau de severidade do transtorno, ainda que este seja fundamental para as estratégias do programa e para o desenvolvimento da criança atendida.

Considerando tudo isto, optamos por organizar os resultados e fazer a análise dos dados enfatizando as interações sociais e comportamentos de cada criança, concomitantemente à avaliação da conexão afetiva no desenvolvimento global da mesma e de uma análise mais minuciosa da singularidade envolvida em cada caso. Tudo isto foi realizado através das sucessivas sessões com as crianças, da análise das folhas de registro das crianças, das folhas de registro das cuidadoras, e de como sentimos a conexão afetiva geral da criança quando em contato com as pessoas.

Para um melhor entendimento das estratégias do programa, os exemplos encontrados no quadro abaixo podem servir para elucidar como se expressam algumas falhas nas crianças autistas, de acordo com cada categoria. Estas falhas são comparadas com crianças que não apresentam dificuldades em sua conexão afetiva, de modo que seja possível compreender o que precisamos trabalhar nestas crianças para que elas possam se desenvolver o mais tipicamente possível.

### Quadro 1- Interações e comportamentos com e sem conexão afetiva

| <i>Categorias</i>  | <i>Sem falhas na conexão afetiva</i>  | <i>Com falhas na conexão afetiva</i>  |
|--|---|---|
| Atenção social   | A criança atende quando chamada; a criança apresenta contato ocular quando esta interagindo com as pessoas; a criança apresenta um olhar expressivo quando faz contato ocular com as pessoas.   | A criança não atende quando chamada; a criança apresenta dificuldades em fazer contato ocular com as pessoas; quando a criança olha para as pessoas, o seu olhar não é expressivo.  |
| Interações sincrônicas   | Quando o adulto propõe uma brincadeira de jogar bola, a criança se move em direção ao adulto para jogar com ele, respondendo às iniciativas dele, tanto acompanhando o jogo, quanto através de sorrisos, verbalizações e trocas de olhares expressivas.   | Quando o adulto propõe uma brincadeira de jogar bola, a criança não se move para atender às iniciativas do adulto. Não acompanha os movimentos do adulto e nem responde às tentativas dele de interação, como responder ao seu sorriso, ao que ele fala ou até mesmo ao seu contato ocular.   |
| Interações simétricas  | A criança toma a iniciativa de buscar o adulto para que eles brinquem com uma peteca. Ela se aproxima do adulto, sorrindo, olhando para ele e para a peteca, mostrando, apontando, entregando ou até mesmo falando sobre o objeto com o adulto. Portanto, ela chama e apresenta comportamentos que mobilizam o adulto a participar de sua brincadeira.  | A criança não toma a iniciativa de buscar o adulto para que eles brinquem com uma peteca. Ela manipula o objeto sozinha, sem que traga o adulto para que ele participe de sua brincadeira. Ou então, quando busca o adulto, ela almeja apenas que ele coloque a peteca para o alto. Neste caso, a sua preocupação é em ver a peteca “subir” e não em jogar a peteca junto com o adulto. Portanto, ela não apresenta comportamentos, como o sorrir, o apontar ou o falar que mobilizam o adulto a interagir com ela. |
| Interações contingentes  | O adulto faz uma careta para a criança, olhando e rindo para ela. A criança se volta para o adulto, retribui o olhar, ri e imita a sua careta. Ambos repetem alternadamente a brincadeira.  | O adulto faz uma careta para a criança, esperando que ela passe a fazer a careta junto com ele. Mas ela não olha para o adulto ou quando o faz, não acompanha a brincadeira dele. Deste modo, ele acaba desistindo de fazer a careta para ela.  |
| Interações de alternância de turno e comportamento antecipatório | O adulto começa a brincar de adoleta (brincadeira com as mãos) com a criança. Ele bate em sua mão, esperando que ela bata de volta na dele. Enquanto fazem isso, ambos cantam a música, sorriem e trocam olhares mútuos. Os seus movimentos são também harmônicos e sintonizados. Depois de um tempo, o adulto pára de bater na mão da criança, pára de cantar a música e fica apenas olhando-a. Ela, então, fica batendo na mão do adulto, rindo, cantando e exagerando os seus movimentos para que o adulto volte a bater em sua mão. | O adulto tenta brincar de adoleta com a criança. Ele se aproxima da criança, mas ela se esquiva de sua aproximação. Ele tenta novamente, segurando em suas mãos. Consegue virá-las para o alto, bate nelas e depois vira as dele, para que a criança bata nelas, mas ela não acompanha a brincadeira. Com isso, ele não consegue fazê-la interagir com ele, e uma posterior antecipação de seus movimentos e ações não se torna possível.   |
| Interações recíprocas  | O adulto ou a criança propõe atividades compartilhadas, seja um jogo de bola, uma brincadeira de roda ou até mesmo um jogo de dominó. Ambos acompanham as ações um do outro, sintonizando os seus comportamentos e ações.   | A criança não apresenta interesse pelas atividades propostas pelo adulto, não participando das interações. Quando está de posse de algum objeto ou brinquedo, quer ficar manipulando-o sozinha, repetindo movimentos e  |

|                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
| Interações intencionais            | A criança busca o contato do adulto, seja para pedir algo para ele, seja para compartilhar atividades com ele.  | se esquivando quando o adulto se aproxima. A criança raramente busca o contato do adulto. Quando o faz, é para que ele, mecanicamente, faça algo que ela não é capaz de realizar sozinha, como puxá-lo pelas mãos até a geladeira para que ele a abra.   |
| Contato interpessoal               | A criança está intimamente conectada afetivamente com as pessoas, seja para se comunicar através de um contato ocular expressivo, seja sorrindo ou até mesmo acenando para as pessoas para que elas também respondam às suas expressões de afeto. Do mesmo modo, ela responde também a todas as expressões de afetos manifestadas pelos seus parceiros de interações.   | A criança não se conecta afetivamente com as pessoas e por isto não apresenta um contato ocular expressivo, não sorri para elas, não apresentando, portanto, comportamentos que estimulem as pessoas a respondê-la afetivamente. Da mesma maneira, ela também não responde às expressões de afetos de seus parceiros de interações.  |
| Atenção compartilhada              | A criança usa comportamentos não-verbais para compartilhar o foco de sua atenção com as pessoas, da mesma forma que acompanha também o foco de atenção dos seus parceiros de interações. Assim, ela traz objetos de seu interesse para mostrar para as pessoas, imita o modo de uma pessoa utilizar um objeto e aponta para pedir algo fora de seu alcance.   | A criança não é capaz de usar comportamentos não-verbais para compartilhar o foco de sua atenção com as pessoas e nem compartilha o foco de atenção das mesmas. Assim, ela não mostra às pessoas objetos de seu interesse, não utiliza a pessoa como referência para aprender a usar um objeto que poderia ser compartilhado e nem aponta para algo que não consegue alcançar, usando apenas gestos de contato quando precisa das pessoas para conseguir algo.   |
| Brincar Sensório-motor e funcional | A criança utiliza as sensações que um brinquedo ou brincadeira provoca para se divertir com os seus parceiros de interações. Também usa jogos funcionais para brincar com as pessoas. É assim que ela brinca alegremente de roda, joga bola com as pessoas e utiliza brinquedos como o “vai-vem” para brincar com elas. Da mesma forma, ela brinca com as pessoas de encaixar peças, faz quebra-cabeças com elas e monta histórias utilizando miniaturas de animais, bonecos e carrinhos. | A criança utiliza as sensações que um brinquedo ou brincadeira provoca para se auto-estimular ou se auto-regular. Deste modo, ela gira em torno de si mesma e não consegue jogar bola ou utilizar brinquedos como o “vai-vem”. Quando brinca de jogos de encaixe, não busca a interação e desiste dos mesmos quando não consegue encaixar as suas peças. Além disso, utiliza os brinquedos de “faz-de-conta” de modo sensório-motor, ao invés de compartilhar o seu uso social, como, por exemplo, virar uma miniatura de carro de cabeça para baixo para ficar girando as rodas do mesmo. |
| Jogo simbólico                     | A criança cria significados para brincar com as pessoas. É assim que uma caneta se transforma em um aviãozinho, um boneco se sente doente para ir ao médico e uma ponte imaginária é inventada para que seja possível atravessar um mar revolto no meio da sala.  | A criança não é capaz de criar significados para brincar com as pessoas e nem ao menos os usa sem interagir com as pessoas, manipulando brinquedos para utilizá-los apenas sensório-motoramente, como descrito no item anterior.   |
| Comportamento Verbal               | A criança utiliza um grande repertório verbal para se comunicar com as pessoas, seja para pedir algo para elas, seja para compartilhar informações com as elas.   | A criança utiliza gritos e choro quando contrariada ou quando quer pedir algo, raramente usando sons, vocalizações ou palavras para tal. Quando o faz, seus comportamentos verbais não expressam afeto, com a criança utilizando-os mecanicamente para alcançar algo. Por isto, a criança não utiliza os comportamentos verbais para compartilhar informações. Pode haver a presença da fala ecológica, seja imediata ou tardia.   |

## Resultados

Todas as crianças apresentaram mudanças em seu desenvolvimento global, embora elas não tenham sido as que estávamos esperando encontrar em todas as nossas previsões. Considerando isto, escolhemos como critério para a apresentação dos dados englobarmos as crianças a partir das previsões que

fizemos, de modo a identificarmos as previsões acertadas e aquelas que sofreram modificações. Isto nos permitiu avaliar com mais acuidade como as crianças se desenvolveram e mais adiante, compreender como um programa de intervenção pode favorecer o desenvolvimento das crianças autistas. Contudo, inicialmente, identificaremos as características gerais das crianças, que nos permitem ter uma visão ampliada do desenvolvimento de cada uma delas.

Conforme a tabela 1, apresentada abaixo, as cinco crianças atendidas conseguiram diminuir o desvio em seu desenvolvimento, salvo diferenças entre elas em relação ao grau e à qualidade desta diminuição. Vejamos como:

**Tabela 1- Características gerais das crianças**

|      | Idade          |                | Nº de sessões | CARS |       | Grau de conexão afetiva |       | Nº de interações |       | Nº de comportamentos |       |
|------|----------------|----------------|---------------|------|-------|-------------------------|-------|------------------|-------|----------------------|-------|
|      | LB             | Atual          |               | LB   | Atual | LB                      | Atual | LB               | Atual | LB                   | Atual |
| (A)  | 03 a e<br>06 m | 05 a e<br>11 m | 37            | 46   | 23    | 1                       | 4     | 2                | 12    | 02                   | 24    |
| (B)  | 03 a e<br>02 m | 05 a e<br>06 m | 42            | 32   | 22    | 2                       | 4     | 7                | 12    | 15                   | 24    |
| (R)  | 03 a e<br>02 m | 05 a e<br>06 m | 45            | 42,5 | 26,5  | 1                       | 3     | 4                | 12    | 07                   | 23    |
| (Br) | 03 a e<br>07 m | 06 a e<br>00 m | 48            | 36   | 30    | 2                       | 3     | 5                | 12    | 13                   | 23    |
| (JV) | 03 a e<br>03 m | 05 a e<br>09 m | 43            | 44,5 | 36    | 1                       | 2     | 3                | 12    | 04                   | 17    |

**Legenda no grau de conexão afetiva:**

- 1- Sem conexão afetiva
- 2- Pouca conexão afetiva
- 3- Conexão afetiva moderada
- 4- Forte conexão afetiva

**Legenda CARS:**

- Desenvolvimento normal- 15 a 29,5 pontos**  
**Autismo leve/moderado- 30 a 36,5 pontos**  
**Autismo grave- acima de 37 pontos**

Conforme visto acima, todas as crianças começaram a intervenção aos três anos de idade. Após o encerramento da intervenção, elas tinham cinco anos de idade, exceto Br., que já completara seis. Foi estipulado o número de cinquenta sessões para cada criança, sendo que esta frequência sofreu variações de trinta e sete a quarenta e oito sessões, dependendo de cada caso.

Todas as crianças apresentaram uma diminuição no grau de severidade do transtorno autista, conforme identificado pelo CARS (1988). Duas crianças passaram de autismo grave para desenvolvimento normal (A. e R.). Uma passou de autismo grave para leve a moderado (J.V.), enquanto que, em duas crianças que tinham autismo de leve a moderado, encontramos uma criança que passou para desenvolvimento normal (B.) e a outra que manteve o diagnóstico, mas com diminuição da pontuação no CARS (Br.).

Esta diminuição no grau de severidade do transtorno das crianças ficou evidente também através do desenvolvimento das interações e comportamentos do desenvolvimento infantil típico, ainda que com variações no grau de conexão afetiva com os seus parceiros de interações. Tanto na Linha de Base quanto após o encerramento do programa, demos um grau de conexão afetiva geral para cada criança atendida, considerando tanto as interações com os parceiros quanto o modo como as crianças expressavam os seus comportamentos. Ou seja, avaliamos a nossa impressão geral a respeito da conexão afetiva da criança em relação aos adultos. Sendo assim, de três crianças que não apresentavam conexão afetiva com as pessoas (A., R. e J. V.), tivemos uma criança (A.) que desenvolveu uma forte conexão afetiva com as pessoas, outra (R.) que passou para uma conexão moderada com os parceiros de interações e a última (J.V.) que passou a ter pouca conexão afetiva. As outras duas crianças (B. e Br.) tinham uma pouca conexão afetiva com as pessoas na linha de base, mas enquanto B. desenvolveu uma forte conexão afetiva, Br. passou a se conectar afetivamente com elas de modo moderado.

Em relação a isto, todas as crianças também passaram a apresentar uma maior quantidade de interações sociais, com todas elas passando a apresentar o número máximo de interações, que foi de doze tipos, como pode ser visto na tabela 1. E o número de comportamentos também sofreu um aumento em todas as crianças atendidas, com variações de dezessete a vinte quatro comportamentos apresentados pelos participantes após a aplicação do programa, sendo que o número máximo de comportamentos na folha de registro era vinte e cinco.

Em síntese, considerando a tabela 1, percebemos as mudanças no desenvolvimento global das crianças assistidas. Embora o grau de conexão afetiva tenha sido variado de acordo com cada uma das crianças, percebemos que todas elas desenvolveram interações sociais, comportamentos e diminuíram o grau de

severidade do transtorno, de acordo com o CARS (1988). Contudo, conforme veremos adiante, existiram diferenças qualitativas no desenvolvimento de cada criança, não identificadas na tabela 1, porém imprescindíveis para a compreensão do desvio do desenvolvimento da criança autista e para a construção de um programa de intervenção precoce. E isto será entendido ao apresentarmos os dados de acordo com as nossas previsões, o que será feito a seguir.

### Previsões:

Inicialmente, as previsões que tínhamos feito eram que, a partir da intervenção, existiriam três tipos de crianças:

- 1- Crianças que desenvolveriam a conexão afetiva, se envolveriam em novas trocas sociais e, então, conseguiriam desenvolver os comportamentos do desenvolvimento infantil típico;
- 2- Crianças que não desenvolveriam a conexão afetiva, não se envolveriam em novas trocas sociais e, então, não desenvolveriam os comportamentos do desenvolvimento infantil típico;
- 3- Crianças que não desenvolveriam a conexão afetiva e não se envolveriam em trocas sociais, mas que, devido a outros processos, desenvolveriam comportamentos de forma mecânica.

A partir da Linha de Base, separamos as crianças de acordo com estas previsões, conforme tabela 2 abaixo, e encontramos após a intervenção, mudanças em relação ao que esperávamos encontrar. Deste modo, tivemos:

**Tabela 2- Previsões iniciais e *Status* final das crianças**

| Previsões   | Linha de Base | Pós-intervenção    | Verificação de previsão  |
|---|---------------|--------------------|--------------------------|
| 1- Com conexão afetiva, interações sociais e comportamentos                             | B. e Br.      | Todas as crianças. | Verificada para B. e Br. |
| 2- Sem conexão afetiva, interações e comportamentos                                     | A. e J.V.     | _____              | Não verificada           |
| 3- Sem conexão afetiva, sem interações e comportamentos desenvolvidos de forma mecânica | R.            | _____              | Não verificada           |

Conforme a tabela acima, B. e Br. foram enquadrados na previsão 1, visto que, desde a avaliação, eles demonstraram tanto serem capazes de apresentar alguma conexão afetiva com os parceiros de interações, quanto algumas interações e comportamentos do desenvolvimento infantil típico. E isto nos sugeriu que, como, sem intervenção, eles já apresentavam algum repertório inicial de conexão afetiva, interações sociais e comportamentos, provavelmente, com um suporte adequado, tais aspectos poderiam ser melhor desenvolvidos, dando condições para que um outro grau de conexão afetiva fosse estabelecido e com isto, novas interações e comportamentos pudessem ser desenvolvidos.

Já A. e J.V. foram enquadrados na previsão 2, visto que ambos, além de não se conectarem afetivamente com os seus parceiros de interações, apresentavam um repertório extremamente restrito de interações e comportamentos. O que para nós equivalia a dizer que poderia ser que não conseguíssemos desenvolver a conexão afetiva, interações sociais e comportamentos do desenvolvimento infantil típico nestas crianças.

Considerando R., apesar dele não se conectar afetivamente com os seus parceiros de interações, na linha de base, ele apresentava certas interações e comportamentos do desenvolvimento infantil típico, o que para nós sinalizava que, ainda que ele não apresentasse conexão afetiva, estava conseguindo se desenvolver através das dissociações. E assim, o enquadramos na previsão 3.

Com o fim da intervenção, identificamos que a previsão 1 foi verificada para as duas crianças (B. e Br.), enquanto as outras crianças não se enquadraram em suas previsões, visto que, apesar de diferenças entre elas, todas conseguiram apresentar alguma conexão afetiva com as pessoas e desenvolveram novas interações sociais e comportamentos. Deste modo, é importante ressaltar que, apesar da diferença no grau de conexão afetiva de cada criança, todas elas desenvolveram alguma conexão afetiva com os parceiros de interações, o que ocasionou mudanças em suas interações sociais e comportamentos. Isto ocasionou diferenças qualitativas no desenvolvimento das crianças, conforme veremos a seguir.

Em primeiro lugar, consideramos o relato dos pais das crianças na Linha de Base. Em relação a B., a família relatou que ele era muito agitado, começou a vocalizar, porém parou quando tinha um ano de idade, andava nas pontas dos pés, abraçava e mordida o cachorro, se interessava por músicas de anúncio e corrida de

carros, não aceitava ser contrariado e brincava com o irmão correndo atrás dele. Respondia quando chamado, apenas em situações que lhe interessavam e por isto os pais também fizeram avaliações audiométricas, sem alterações encontradas. Rapidamente também se desinteressava por brinquedos que estava manipulando, porém voltou a apresentar algumas vocalizações. Além disso, o pai relatou que B. não aceitava quando ele tinha que sair para trabalhar, chorando compulsivamente a cada vez que isto acontecia.

Ainda segundo a família, a escola relatava que B. apresentava dificuldades em se comunicar com os colegas da classe, era muito agitado, apresentando dificuldades na coordenação e concentração e às vezes, agressão contra os colegas e professoras. Além disso, ele apresentava, de acordo com relato escolar, choro e gritos sem motivos aparentes e dificuldades na socialização e interação com as pessoas. Contudo, a escola optou por deixá-lo sem o apoio de uma facilitadora, visto que, após o início do período letivo, gradualmente, ele estava se tornando mais calmo e participando um pouco mais das atividades com o grupo, como pintar.

Já em relação à R, os pais relataram que R. chegou a vocalizar, porém depois do primeiro ano, deixou de fazê-lo e não falou. Ainda segundo eles, assim como o irmão, R. não aceitava ser contrariado, apresentando ataques de choro e gritos quando tal. Também abraçava e mordida o cachorro da família, andava na ponta dos pés, se interessava em ouvir músicas de comerciais da televisão e ver corridas de carro, brincava apenas de correr atrás do irmão, mas não dividia brinquedos com ele, rapidamente se desinteressando pelos mesmos. Quando os manipulava, colocava-os apenas na boca ou arremessava-os no chão. Nem sempre atendia quando chamado, muitas vezes parecia estar alheio às situações e muitas vezes os pais se perguntaram se R. poderia ter problemas auditivos, o que os levou a fazer exames audiométricos, sem encontrar alterações.

Pais relataram também que R. estava na escola, mas apresentando muitos problemas, mostrando-se extremamente agitado, precisando sair a toda hora da sala e não conseguindo se socializar com os colegas da sala, além de não estar fazendo as atividades sugeridas pela professora, interessando-se apenas em ver televisão, correr o tempo todo, observar figuras grandes, dentre outros. A escola relatava também que R. apresentava choro sem motivo aparente. Devido a estas dificuldades escolares, a escola sugeriu que ele tivesse uma facilitadora, que, nesta

época, estava começando a trabalhar com ele. Os pais afirmam que, após a presença dela, R. já estava ficando mais tempo na sala de aula, embora em muitos momentos precisasse ainda sair junto com ela da sala. Também já estava começando a fazer atividades escolares junto com as outras crianças.

Considerando Br, a família relatou que até o primeiro ano de vida, ele não se expressava e nunca tentou vocalizar. Após os dois anos, ele começou a falar, embora muito pouco e através de frases curtas como “qué água” e “qué biscoito”, adicionado ao fato dele ficar repetindo o que as pessoas diziam para ele. Além disso, apesar de Br. apresentar estes comportamentos verbais, mãe relatou que ele puxava o seu braço ou o de seu pai quando queria algo fora de seu alcance, ao invés de pedir verbalmente. E também apresentava pavor de elevadores e de altura.

Pais relataram também que Br. não aceitava ser contrariado, situações em que jogava a sua cabeça contra a parede, demonstrando aos pais uma grande tolerância à dor. Br. também ligava a televisão e mesmo que não a assistisse, apresentava comportamentos de birra quando alguém desligava a TV ou mudava de canal. Em casa, ficava rasgando papéis. Quando passava pelo parquinho próximo à sua casa, queria correr atrás das crianças, rindo bastante quando as via correndo e se via um campo de futebol, entrava e queria pegar a bola que as pessoas estavam jogando.

Br. entrou para a escola no início de 2006 aos três anos de idade. De acordo com relato escolar, Br se adaptou bem a escola, embora não entendesse as atividades propostas pela professora. Segundo ela, Br gostava de ficar próximo dela e de seus colegas de classe, embora não interagisse com eles e nem participasse das atividades que eles estavam fazendo. Além disso, professora relatou que Br. não se concentrava nas atividades dirigidas e não aceitava ficar sem mochila durante a aula.

Em se tratando de J. V., a família relatou que ele não falava, não atendia quando chamado e gostava de atirar objetos e brinquedos no chão que fizessem barulho, pisando-os posteriormente. Ou então, gostava de atirar objetos pela janela. Era muito inquieto, agredindo as pessoas quando contrariado e destruindo as coisas à sua volta. Só queria ficar pelado e fazia as suas necessidades fisiológicas no banheiro apenas quando ele estava destrancado. Batia portas, tirava as gavetas das cômodas, rasgava documentos em tiras, abria a geladeira

para entornar os líquidos. Mãe tinha que deixar tudo amarrado dentro de casa para que J. V. não mexesse em nada. Não se alimentava direito, querendo comer apenas vitamina e farofa, apesar do esforço da mãe em tentar fazê-lo variar a alimentação e dormia muito mal à noite, acordando aos choros toda a vez que se levantava. Não conseguia dormir à tarde.

Além disso, J. V. tinha interesse em assistir propagandas de TV, embora não acompanhasse os programas de televisão, e adorava assistir o pai e o irmão jogarem vídeo game. Desde que começou a freqüentar o IPUB, começou a tomar medicação e freqüentava fonoaudióloga.

No início de 2006, quando J.V. tinha três anos de idade, mãe colocou-o em uma creche e embora nos três primeiros dias ele tenha conseguido ficar bem, após este período chorava ininterruptamente, até mesmo ao se arrumar para ir à escola e ao fazer o caminho que o levava para lá. Como não se adaptou e professora relatou que ele ficava apenas deslocado e não conseguiu fazê-lo interagir com os seus pares e com ela, mãe decidiu tirá-lo da creche e o colocou em uma escola especial. Com a troca, mãe disse que ele se adaptou e estava indo muito bem, mas apenas duas vezes na semana.

Quanto à A., a sua família relatou que ele ainda fazia uso de fraldas, mãe o amamentava e ele dormia com os pais. Eles afirmaram que A. só atendia quando chamado quando algo lhe interessava, nunca o fazendo quando assistia televisão. E apesar de não ficar prestando atenção ao programa da TV, ele não aceitava que ninguém mudasse o canal, além de apresentar também fixação por certos tipos de comerciais da TV.

Ainda segundo os pais, A. não conseguia ficar parado, não aceitava mudanças de hábito e, quando contrariado, tentava tanto agredir as pessoas quanto se auto-agredir, batendo a cabeça na parede. Em casa, só aceitava ficar de blusa, arrancando a bermuda e a fralda. Ficava andando de um lado para o outro e às vezes, ficava rodopiando em torno de si mesmo. Não se alimentava direito, aceitando comer apenas alimentos específicos de sua preferência e, quando menor, pegava os alimentos com as mãos para comê-los. O seu passatempo predileto era descascar paredes da sala e quando os pais o levavam à praia, gostava de sair andando, sem olhar para trás.

A. ainda não freqüentava creche, devido à insegurança da mãe em achar que ele não saberia se proteger e interagir com as crianças por não saber falar,

ainda mais que ela dizia que ele não se entrosava com as crianças do parquinho que frequentava. Mas, afirmou que ele brincava de correr e de esconde-esconde com a irmã.

Consideremos agora a conexão afetiva, interações sociais e comportamentos encontrados nas crianças:

#### **A) Interações sociais:**

Considerando todas as crianças em relação à categoria das interações sociais, encontramos que na Linha de Base todas as crianças apresentaram algum tipo de atenção social identificada através das interações sincrônicas e simétricas (ver gráfico 1 abaixo). Contudo, enquanto com B. e Br. estas foram conseguidas através de vários estímulos, com as outras crianças (A., J.V. e R.), elas apareceram a partir de um único tipo de estimulação. Já as interações contingentes foram encontradas em todas as crianças, exceto em A., sendo que, enquanto elas apareceram em B. e Br. com pouca conexão afetiva com os seus cuidadores e foram conseguidas através de várias atividades, com J.V. e R. elas apareceram sem conexão afetiva e apenas através do mesmo estímulo utilizado nas interações sincrônicas e simétricas.

As interações de alternância de turno e comportamento antecipatório só foram encontradas no desenvolvimento de B. e Br., aparecendo em ambos, com pouca conexão afetiva e apenas através de um único estímulo. As recíprocas só foram identificadas em B. através de um único tipo de atividade e com pouca conexão afetiva com os parceiros de interações. Por fim, as intencionais apareceram no desenvolvimento de três crianças (B. Br. e R.). Em B., estas interações foram identificadas em um único tipo de atividade através de pouca conexão afetiva com as pessoas, embora ele tenha apresentado mais de um tipo destas interações, que foram expressos sem conexão afetiva com as pessoas. Em Br. e R. estas interações apareceram sem conexão afetiva e apenas através de uma única situação.

Após o fim da aplicação do programa, todas as crianças desenvolveram todas as interações contidas na folha de registro, com as suas respectivas variações e novos tipos (ver gráfico 1). Contudo, foi possível perceber que as crianças que apresentavam interesses mais restritos, como Br. e J.V., apresentavam dificuldades em variar o tipo de interação apresentada, além de apresentar novas.

Além disso, em todas as crianças, apenas quando elas desenvolveram forte conexão afetiva com as pessoas nas interações contingentes e de alternância de turno e comportamento antecipatório, elas conseguiram desenvolver as variações das interações já encontradas e outros tipos de interações sociais. E quando elas desenvolveram outros tipos de interações sociais, as interações de “alternância de turno e comportamento antecipatório” deixaram de estar presentes apenas para possibilitar o engajamento das crianças, passando a ser usadas em duas outras ocasiões. Uma delas foi para as crianças se anteciparem às pessoas para lhes pedir reforços sociais, como as palmas, usualmente utilizados pelos parceiros de interações. E a outra foi através das interações recíprocas, visto que a criança já identificava o que lhe interessava nestas interações e se antecipava aos adultos para que eles fizessem as ações que comumente costumavam fazer.

Todas as crianças conseguiram apresentar forte conexão afetiva com as pessoas nestas interações, embora a mesma sofresse oscilações, dependendo da criança e das sessões. Deste modo, em B. esta oscilação ia de pouca a forte conexão afetiva com as pessoas. Em Br., em geral, as interações de alternância de turno e comportamento antecipatório e as intencionais eram expressas com forte conexão afetiva, enquanto nas outras interações apareciam variações que iam de sem a forte conexão afetiva, dependendo do contexto e da sessão. Estas variações também foram encontradas no desenvolvimento de J.V. e de R. Já em A., todas as interações sempre apareciam com forte conexão afetiva com as pessoas, já que ele só aceitava participar de situações que lhe despertassem fortemente o seu interesse ou que fizessem parte de suas atividades rotineiras.

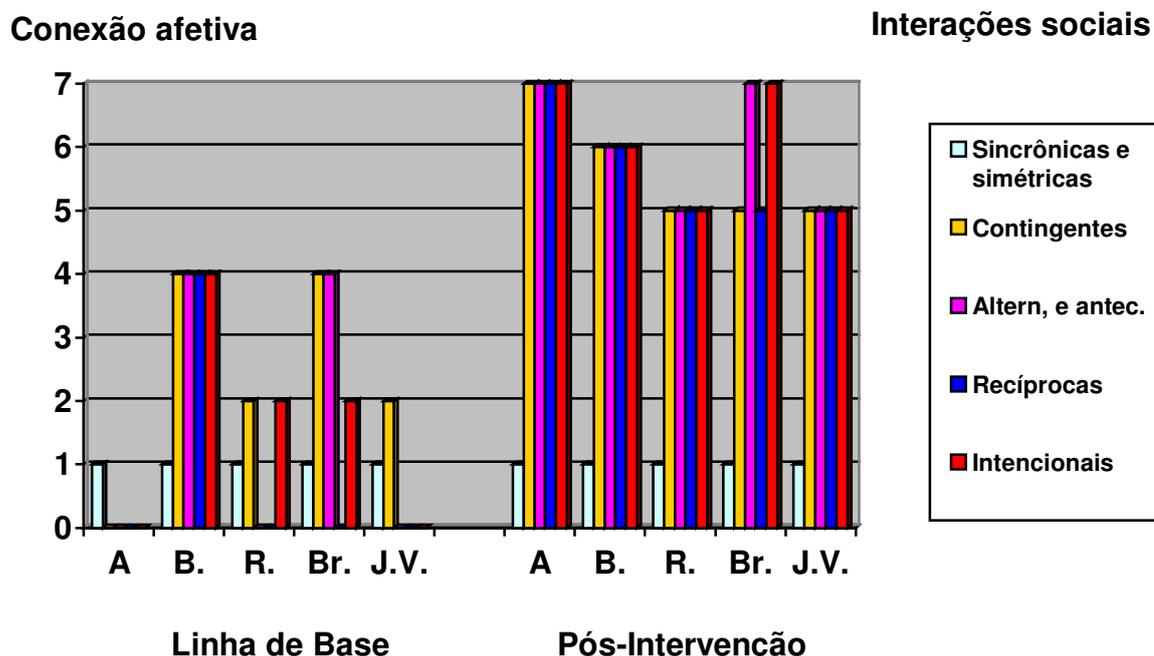
Cabe ressaltar que a pesquisadora só conseguia interagir reciprocamente com J. V., assim como fazia com que ele se envolvesse em interações intencionais, após ele ficar determinado tempo engajado nas interações de alternância de turno e comportamento antecipatório, todas elas, na maioria das vezes com forte conexão afetiva com os parceiros de interações. Além disso, estas interações eram restritas a algumas atividades que despertavam um grande interesse em J. V., atividades estas sempre relacionadas a um brincar sensório-motor.

Em relação a R e Br., percebemos que eles não ficavam muito tempo entretido nas interações recíprocas e logo queriam participar de outras, desde que estas fossem atividades que lhes despertassem fortemente o interesse. Além disso,

apesar de em muitas situações eles estarem fortemente conectados às pessoas, de um modo geral, percebemos que eles ficavam muito focados em fazer determinada atividade. O que equivale a dizer que, mesmo que estas atividades fossem feitas com os parceiros de interações, eles visavam à atividade em detrimento das interações com as pessoas.

Deste modo, tivemos:

### Gráfico 1- Conexão afetiva e interações sociais



Legenda:

- 0- Ausência de interações;
- 1- Presença de interações;
- 2- Interações sem conexão afetiva;
- 3- interações com variações de sem a pouca conexão afetiva;
- 4- Interações com pouca conexão afetiva;
- 5- interações com variações de sem a forte conexão afetiva;
- 6- interações com variações de pouca a forte conexão afetiva;
- 7- interações com forte conexão afetiva;

### B) Comportamentos do desenvolvimento infantil típico:

#### 1- Contato interpessoal:

Em se tratando da categoria de contato interpessoal na Linha de Base, encontramos em todas as crianças que os comportamentos só apareciam quando os adultos chamavam a atenção da criança e tinham a iniciativa de buscar a interação com elas (ver gráfico 2 abaixo).

Dos seis comportamentos identificados na folha de registro, duas crianças (B. e Br.) apresentaram cinco comportamentos (“olhar para objeto seguro por outros”, “contato ocular”, “sorriso responsivo”, “orientação para o próprio nome” e “gestos de saudação e despedidas”). Porém, enquanto que em B. todos eles apareceram com pouca conexão afetiva com os parceiros de interações, em Br., este grau de conexão afetiva apareceu nos três primeiros comportamentos. Os dois últimos foram expressos sem conexão.

Já nas outras crianças, encontramos que R. apresentou apenas dois comportamentos desta categoria (“olhar para objeto seguro por outros” e “contato ocular”), aparecendo sem conexão afetiva com as pessoas. J. V. e A. apresentaram apenas um, aparecendo em ambos apenas em uma única situação, quando fortemente estimulado pela pesquisadora, e sem conexão afetiva, portanto. Mas, enquanto J.V. apresentou o “contato ocular”, A. só apresentou o “olhar para objeto seguro por outros”.

Após a intervenção, todas as crianças desenvolveram forte conexão afetiva em todos os comportamentos identificados nelas na Linha de Base, embora isto sofresse oscilações de acordo com a criança e a sessão (ver gráfico 2). Mas, apesar destas oscilações, freqüentemente, as crianças apresentavam estes comportamentos, mesmo em situações desprazerosas ou quando não estavam interagindo adequadamente.

Geralmente, todas as crianças apresentaram forte conexão afetiva no comportamento de “olhar para objeto seguro por outros”, mas R. e J. V. variavam entre este grau até a expressão deste comportamento sem conexão afetiva com as pessoas. Já no comportamento de “contato ocular” encontramos as crianças apresentando este comportamento com forte conexão afetiva, exceto em R. que apresentou variações de sem a forte conexão afetiva e J.V., cujas oscilações iam de pouca a forte conexão afetiva com as pessoas. O “sorriso responsivo” apareceu com forte conexão afetiva durante as sessões, com a exceção de J.V., que o apresentava com variações de pouca a forte conexão afetiva com as pessoas. A “orientação para o próprio nome” apareceu com forte conexão afetiva no desenvolvimento de B., Br e A. R. e J.V. apresentavam o comportamento com variações de pouca a forte conexão afetiva com os parceiros de interações. Os “gestos de saudação e despedidas” eram expressos com forte conexão afetiva em todas as sessões por B., enquanto Br., A., R. e JV. apresentavam oscilações entre

sem a forte conexão afetiva com as pessoas. E os “acenos de cabeça” não foram desenvolvidos em A., que passou a usar a fala para se comunicar, e em J. V. Em Br., R. e B. o comportamento se expressava usualmente com forte conexão afetiva, sendo que no desenvolvimento de B., este apareceu inicialmente sem conexão afetiva com as pessoas.

Cabe ressaltar que A. apenas desenvolveu os cinco comportamentos da categoria de contato interpessoal a partir do desenvolvimento do contato ocular, ocorrido inicialmente através dos gestos de contato, quando pesquisadora esperava que ele olhasse para ela antes de se deixar ser conduzida por ele. A partir disto e do aparecimento das interações contingentes e de alternância de turno e comportamento antecipatório, ele passou a usar o contato ocular nas mais diversas situações, além de desenvolver os outros comportamentos desta categoria.

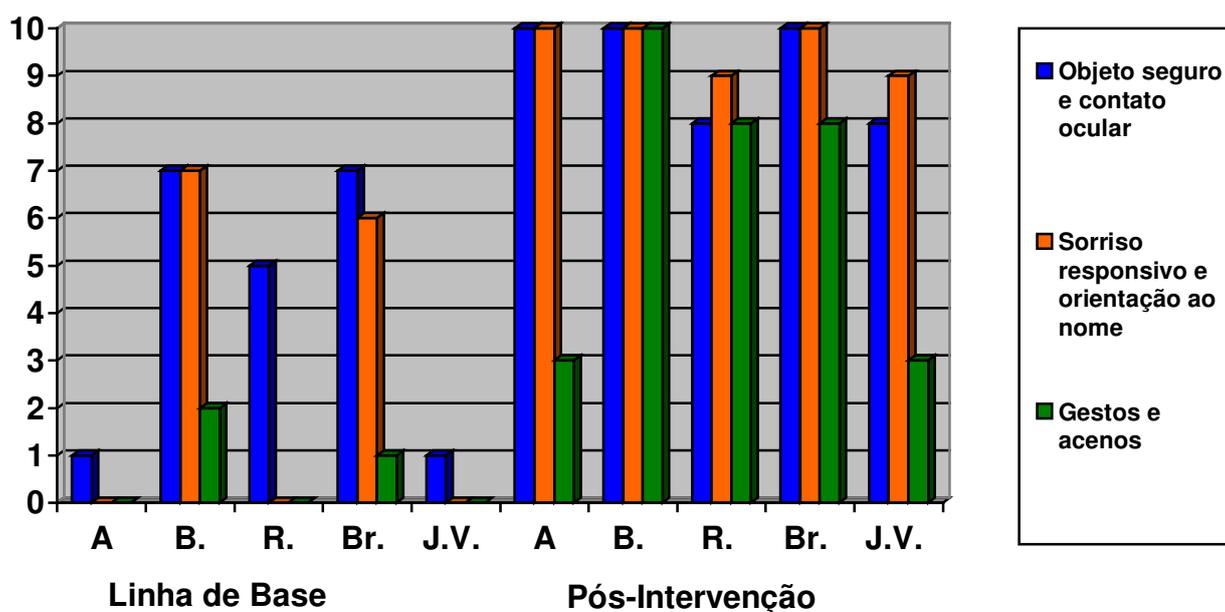
Alem disso, apesar dos comportamentos desta categoria geralmente serem expressos com forte conexão afetiva pelas crianças, ainda era necessário um suporte adequado dos adultos para que eles, usualmente aparecessem.

Deste modo, encontramos:

**Gráfico 2- Conexão afetiva e Contato interpessoal**

### Conexão afetiva

### Comportamentos



**Legenda:**

- 0- Ausência de comportamentos
- 1- Comportamentos ausentes e outros sem conexão afetiva;

- 2- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de sem a pouca conexão afetiva;
- 3- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de sem a forte conexão afetiva;
- 4- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de pouca a forte conexão afetiva;
- 5- Comportamentos sem conexão afetiva;
- 6- Comportamentos com variações de sem a pouca conexão afetiva;
- 7- Comportamentos com pouca conexão afetiva;
- 8- Comportamentos com variações de sem a forte conexão afetiva;
- 9- Comportamentos com variações de pouca a forte conexão afetiva;
- 10- Comportamentos com forte conexão afetiva;

## 2- Atenção Compartilhada:

Em se tratando dos comportamentos comunicativos não-verbais da atenção compartilhada na Linha de Base (ver gráfico 3 abaixo), encontramos duas crianças (A. e J.V.) que não apresentaram nenhuma espécie da mesma. Dos dez comportamentos contidos na folha de registro, B., Br. e R. apresentaram, respectivamente quatro, dois e um comportamento. Em comum, B. e Br. apresentaram o “seguir o apontar” e o “apontar declarativo”, com ambos apontando para o céu após o “apontar” da pesquisadora para um avião. Mas, enquanto B. os apresentou sem conexão afetiva com as pessoas, Br. manteve este grau apenas no segundo comportamento, visto que no primeiro ele apresentou pouca conexão afetiva com a terapeuta. Além disso, B. apresentou também a “imitação instrumental” e o “dar imperativo”, estes sem conexão afetiva com os parceiros de interações. E R. apresentou o “mostrar declarativo” que apareceu sem conexão afetiva com a pesquisadora, quando ele pegou um bloco de madeira amarelo e o estendeu em direção à pesquisadora, olhando para ela. Porém, rapidamente o puxou de volta e passou a mexer aleatoriamente em outros brinquedos, sem prestar atenção à pesquisadora.

Após o término do programa, todas as crianças desenvolveram comportamentos de atenção compartilhada (ver gráfico 3). A única criança que desenvolveu o engajamento compartilhado foi A, que desenvolveu o comportamento espontaneamente, ou seja, antes de ser estimulado pela pesquisadora e com forte conexão afetiva com as pessoas. Todos os outros comportamentos foram desenvolvidos em todas as crianças, exceto os gestos declarativos, que não apareceram no desenvolvimento de J.V. e o comportamento de “dar declarativo” que não foi desenvolvido por Br. Além destes gestos, o comportamento de “seguir o olhar” não foi desenvolvido por R.

Considerando os comportamentos de seguir a atenção do adulto, em todas as crianças, exceto em Br., o “seguir o apontar” apresentava variações no grau de conexão afetiva com as pessoas, indo de pouca a forte. Isto porque no desenvolvimento de Br., a conexão afetiva sofria variações de sem a forte conexão afetiva com os parceiros de interações. Já o “seguir o olhar” sempre aparecia com forte conexão afetiva nas crianças que o desenvolveram, sendo que J.V. o apresentou apenas em uma única sessão.

Em relação ao seguir o comportamento das pessoas, três crianças (B., R. e J.V.) apresentaram os dois comportamentos (“imitação instrumental” e “imitação arbitrária”) com oscilações no grau de conexão afetiva entre pouca e forte. Uma criança (A.) o expressava apenas quando fortemente conectado às pessoas, enquanto outra (Br.) apresentava variações entre sem e forte conexão afetiva com as pessoas. Estes comportamentos apareceram sempre espontaneamente, à medida que as crianças estavam engajadas nas interações e puderam usar os adultos como modelos para se comportar.

Nos gestos imperativos, encontramos no “dar imperativo” duas crianças (B. e R.) que o apresentavam com variações de pouca a forte conexão afetiva e uma criança (Br.) que o apresentava com oscilações que iam de sem a forte conexão afetiva com os parceiros de interações. Uma criança (A) que expressava o comportamento com forte conexão afetiva e outra (J.V.) que o expressou em uma única sessão através de pouca conexão afetiva com a sua mãe. Já no “apontar imperativo”, Todas as crianças expressavam o comportamento através de variações no grau de conexão afetiva, que iam de pouca a forte, exceto Br. que o expressava com oscilações que iam de sem a forte conexão afetiva. Mas, é importante enfatizar que J.V. nem sempre usava este comportamento para fazer um pedido não-verbal, visto que, ele, geralmente, utilizava os gestos de contato e comportamentos de birra e manha para se comunicar.

Os gestos declarativos apareciam sempre com forte conexão afetiva com as pessoas no desenvolvimento de B. e Br. e com oscilações entre pouca e forte conexão afetiva no desenvolvimento de A e R. Eles também apareceram espontaneamente quando as crianças estavam engajadas nas interações.

Por fim, é preciso frisar que a ordem dos comportamentos de atenção compartilhada sofreu alterações de acordo com as crianças atendidas. Sendo assim, para desenvolvê-los em B. e Br. foi necessário aproveitar um determinado

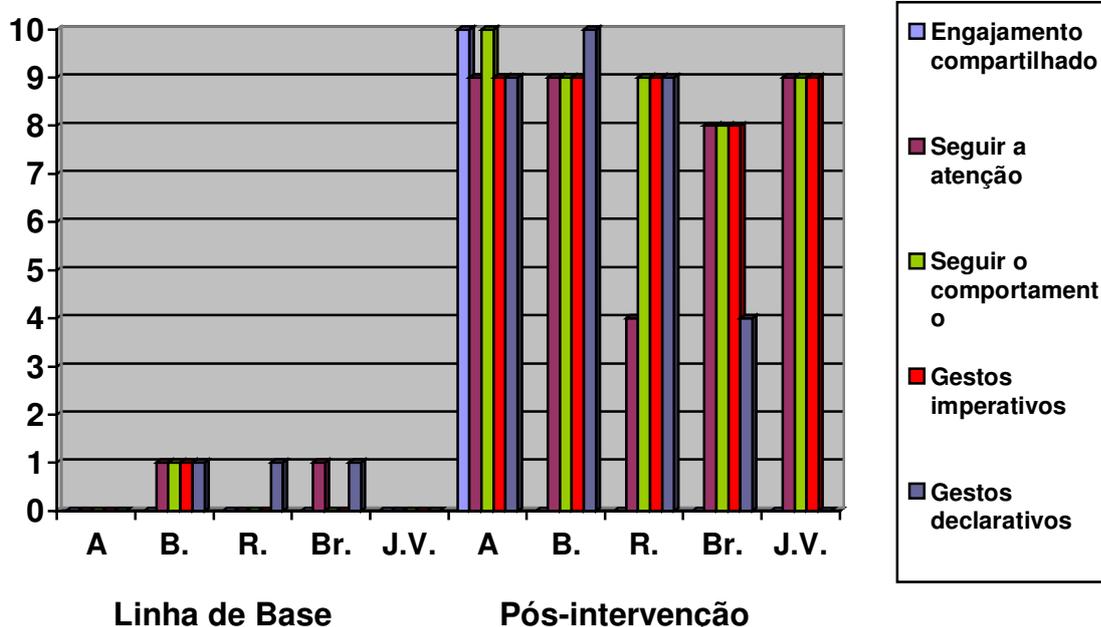
contexto para introduzir o comportamento que poderia ser desenvolvido no mesmo, ou seja, sem precisar existir uma ordem estabelecida previamente. Já em A, J.V. e R. foi preciso seguir uma ordem específica, onde terapeuta desenvolveu primeiramente os comportamentos de seguir a atenção do adulto, depois os comportamentos de seguir o comportamento do adulto, juntamente com os gestos imperativos e os gestos declarativos.

Desta maneira, tivemos:

**Gráfico 3- Conexão afetiva e Atenção compartilhada**

**Conexão afetiva**

**Comportamentos**



**Legenda:**

- 0- Ausência de comportamentos
- 1- Comportamentos ausentes e outros sem conexão afetiva;
- 2- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de sem a pouca conexão afetiva;
- 3- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de sem a forte conexão afetiva;
- 4- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de pouca a forte conexão afetiva;
- 5- Comportamentos sem conexão afetiva;
- 6- Comportamentos com variações de sem a pouca conexão afetiva;
- 7- Comportamentos com pouca conexão afetiva;
- 8- Comportamentos com variações de sem a forte conexão afetiva;
- 9- Comportamentos com variações de pouca a forte conexão afetiva;
- 10- Comportamentos com forte conexão afetiva;

Após a descrição dos comportamentos de contato interpessoal e atenção compartilhada, é importante considerar que, para que alguns fossem

desenvolvidos, foi necessário previamente que eles tivessem sido treinados, ou seja, a criança os apresentava porque a consequência que o seu comportamento ocasionava lhe era satisfatória. Somente após isto, a criança passava a interagir mais qualitativamente com os parceiros de interações, o que lhe dava condições de apresentar o comportamento, não apenas para obter uma recompensa, mas devido ao compartilhar dos significados sociais de seu uso.

### **3- Tipos de brincar e jogos simbólicos:**

Em se tratando das brincadeiras das crianças na Linha de Base (ver gráfico 4 abaixo), todas apresentaram o tipo de brincar sensório-motor, sendo que em B. e Br. ele era expresso através de pouca conexão afetiva com os parceiros de interações. As outras crianças apresentavam este brincar sem conexão afetiva com as pessoas, mas enquanto A. e J.V. demonstravam o brincar sensório-motor em atividades sem função social, como rodopiar peças de brinquedos (no caso de A) e/ou através de comportamentos inadequados, como J.V. arremessar brinquedos no chão, R. ora apresentava este brincar em uma função mais social, como querer assoprar bolas de sabão, ora não, como ele ficar andando de um lado para outro e atirar objetos pela sala.

Os jogos funcionais de encaixe foram encontrados no desenvolvimento de B., J.V. e R., aparecendo sempre sem conexão afetiva com os parceiros de interações. Já os jogos funcionais de representação (“faz-de-conta”) foram encontrados apenas no desenvolvimento de B. e Br., aparecendo com pouca conexão afetiva na primeira criança e sem conexão na outra. E os jogos simbólicos só foram encontrados no desenvolvimento de Br., com pouca conexão afetiva com as pessoas, através das “atribuições de falsas propriedades”, quando, ao ser estimulado pela mãe, ele fingiu ser um monstro que assustava a pesquisadora.

Após a aplicação do programa, todas as crianças desenvolveram um brincar sensório-motor fortemente conectado afetivamente às pessoas, embora isto sofresse variações, dependendo da sessão (ver gráfico 4). Em B. elas iam de pouca a forte conexão afetiva, enquanto em R., Br. e J.V. elas iam de sem a forte conexão. Mas, A. sempre o apresentava com forte conexão afetiva. Um dado interessante é que A., R. e J. V. passaram a utilizar as brincadeiras sensório-motoras mais adequadamente, como por exemplo, em brincadeiras com bola de

sabão e bexigas. Este brincar era o que inicialmente possibilitava que as crianças desenvolvessem todos os outros tipos de brincar e no caso de J.V. toda a interação com ele era conseguida através do mesmo. Assim, ele pôde desenvolver novas brincadeiras, embora elas fossem bastantes restritas a interesses circunscritos dele. Além disso, em todas as crianças que desenvolveram as brincadeiras de “faz-de-conta”, simbólicas e estavam se envolvendo em outras atividades mais complexas, como participar da leitura de histórias e jogos de regras ou de seqüência lógica, era necessário a utilização deste tipo de brincar, ou seja, das estimulações sensoriais para fazer a criança tanto desenvolver estes novos tipos de brincar quanto para fazê-las participar dos mesmos. Isto porque o mesmo servia para engajar a criança e fazê-la compreender a atividade. Como exemplo, a criança participar de brincadeiras com miniaturas depois da terapeuta colocar duas miniaturas de carros para bater um no outro (estimulação visual, auditiva e de movimento) ou para fazer a criança prestar atenção na história de um livro, a terapeuta imitava o barulho de um animal presente na história (estimulação visual e auditiva). Mas, apesar das brincadeiras sensório-motoras passarem a ser usadas em brincadeiras mais complexas, quando as crianças estavam chateadas, era necessário que elas voltassem a um tipo de brincar sensório-motor mais simples, para que, então, conseguissem se engajar nas interações e assim brincar com as pessoas.

Os jogos funcionais de encaixe foram desenvolvidos em todas as crianças, assim como os jogos funcionais de representação (“faz-de-conta”). Em quatro crianças (A, B., R. J.V.) os jogos funcionais de encaixe apareciam com pouca ou forte conexão afetiva com os parceiros de interações, enquanto em Br. eles podiam aparecer com esta variação, mas também sem conexão afetiva. Já os de representação apareciam com forte conexão afetiva em A., com variações de pouca a forte conexão afetiva em B. e R. e de sem a forte conexão afetiva em Br. e J.V. , que apresentou estes jogos espontaneamente e sem conexão afetiva.

Os jogos simbólicos não foram desenvolvidos em J.V., mas em todas as outras crianças, eles o foram, apresentando variações de pouca a forte conexão afetiva no desenvolvimento de Br. e R. e aparecendo sempre com forte conexão afetiva nas brincadeiras de A. e B. É importante reiterar que em todas as crianças as brincadeiras de representações e simbólicas, para aquelas que as desenvolveram, eram baseadas nas estimulações sensoriais e representações criadas pela terapeuta. Estas eram sempre simples e as crianças apenas

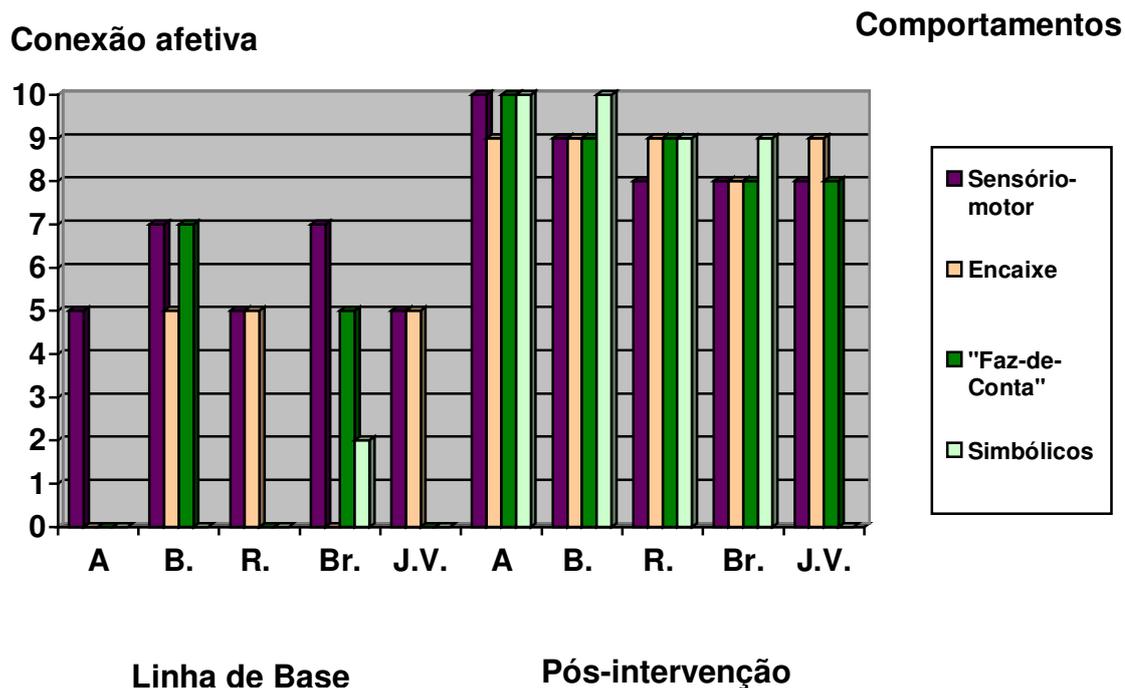
acompanhavam os significados criados por ela, como, por exemplo, terapeuta inventar que um carro tem que atravessar um túnel (na verdade um livro) e este cair em cima dele, fazendo um grande barulho. Logo, os jogos simbólicos das crianças eram limitados às criações dos adultos, embora elas aceitassem variações restritas do mesmo tema. E quando elas tomavam a iniciativa de participar destes jogos, elas repetiam a criação anterior dos adultos, embora A. espontaneamente, tenha feito três “substituições de objeto”, variando as criações feitas anteriormente pela terapeuta, além de começar a participar de diálogos que a pesquisadora incentivava entre os bonecos. O diálogo também foi encontrado em B.

Cabe ressaltar também que, à medida que todas as crianças se envolviam em jogos funcionais de encaixe, representação (“faz-de-conta”) e nos simbólicos, elas passaram a participar de atividades que dependiam de significados compartilhados socialmente, como participar de contagem, escrever nomes, contar histórias, participar de jogos de regras e de sequência lógica, desde que eles tivessem suporte dos adultos para realizá-los. Os jogos de regras, como a memória, eram muito difíceis de serem compreendidos pelas crianças, embora B. e A. tivessem grande interesse em participar dos mesmos. Porém, elas só conseguiam participar dos jogos se fosse mostrado a elas o que era preciso ser feito e fosse evidente que elas não entendessem o porquê os adultos estavam realizando os movimentos. Já jogos de regras mais simples, como aqueles que envolvem a percepção visual da criança, foram apresentados em todas as crianças.

Além disso, à medida que as crianças foram diversificando o seu tipo de brincar, cada uma delas foi apresentando preferências por brincadeiras específicas. Foi assim que B. tinha fascínio por participar de jogos de regras simples. A adorava brincar com jogos de encaixe, mostrando grande aptidão e destreza, embora, às vezes, se isolasse das pessoas quando os montava, além dele sempre querer brincar também com brincadeiras de “faz-de-conta”, as simbólicas e jogos de regras simples. R. tinha preferência pelos jogos funcionais de encaixe e de representação. Br., geralmente, se mantinha restrito a certas atividades, como ficar com as miniaturas de carro e folhear o mesmo livro várias vezes, gostando também de jogos de regras simples. J.V. preferia as atividades sensório-motoras, de encaixe e as de representação, embora estas fossem evitadas porque ele dificilmente interagiu com as pessoas quando as apresentava.

Em suma, tivemos:

Gráfico 4- Conexão afetiva e Brincar

**Legenda:**

- 0- Ausência de comportamentos
- 1- Comportamentos ausentes e outros sem conexão afetiva;
- 2- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de sem a pouca conexão afetiva;
- 3- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de sem a forte conexão afetiva;
- 4- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de pouca a forte conexão afetiva;
- 5- Comportamentos sem conexão afetiva;
- 6- Comportamentos com variações de sem a pouca conexão afetiva;
- 7- Comportamentos com pouca conexão afetiva;
- 8- Comportamentos com variações de sem a forte conexão afetiva;
- 9- Comportamentos com variações de pouca a forte conexão afetiva;
- 10- Comportamentos com forte conexão afetiva;

**4- Comportamentos verbais:**

Por fim, considerando os comportamentos verbais (ver gráfico 5 abaixo), encontramos na Linha de Base que, tanto B. quanto Br. apresentavam todos os comportamentos contidos na folha de registro, sendo que B. os expressava com pouca conexão afetiva e Br. os expressava sem. Os “sons”, como gritos e berros, apareciam quando B. se sentia contrariado e Br se agitava pela sala; as “vocalizações” e a “linguagem referencial” apareciam quando B. via algum objeto ou falava, se dirigindo aos adultos para que eles fizessem algo para ele e Br. as usava quando não estava interagindo ou então eram uma repetição do que acabavam de dizer para ele. Nas outras crianças não havia linguagem referencial, sendo que A não apresentou nenhum tipo de produção verbal. Mas, R. emitiu

“sons” e “vocalizações” não dirigidas às pessoas, ou seja, sem conexão afetiva, e J. V. apresentava apenas os “sons”, presentes sem conexão afetiva com os parceiros de interações nas situações em que ele se sentia contrariado.

Com o término da intervenção, todas as crianças desenvolveram todos os comportamentos verbais almeçados (ver gráfico 5). B., A. e Br. os apresentavam sempre com forte conexão afetiva com as pessoas, enquanto R. e J.V. apresentavam variações que iam de pouca a forte conexão afetiva com os parceiros de interações. Além disso, todas as crianças utilizavam os “sons”, como os gritos, quando eram contrariadas ou quando não entendiam algumas regras ou explicações que lhes eram dadas. Mas, apesar disto, com o desenvolvimento verbal, todas as crianças já estavam começando a utilizar o comportamento verbal para tentar controlar os seus afetos. Era desta maneira que B., Br. e A. , antes de fazer uso da birra, tentavam convencer as pessoas através de seu comportamento verbal, como dizer “não, não” ou dizer o que queriam. Já J.V. estava começando a utilizar palavras simultaneamente aos seus ataques de birra e manha, de modo que, embora elas ainda não controlassem o seu comportamento, ao menos serviam como outro modo para ele se comunicar. E. R. substituiu, em muitas situações, alguns de seus ataques de birra pela utilização de fala com voz manhosa e chorosa para ter os seus pedidos atendidos. Uma outra característica encontrada nele foi que ele passou a utilizar a fala para organizar o seu pensamento para lidar com situações de resolução de problemas, como, por exemplo, falar “cadê o olho?” “e a boca” quando estava encaixando peças para formar as faces de figuras de jogo de encaixe.

Outro aspecto observado foi que as vocalizações deixaram de ser usadas por todas as crianças assim que elas desenvolveram a linguagem referencial, embora caiba ressaltar que a fala de A. apresentava um tom alto e exagerado, já que ele parecia não a modular através das interações sociais.

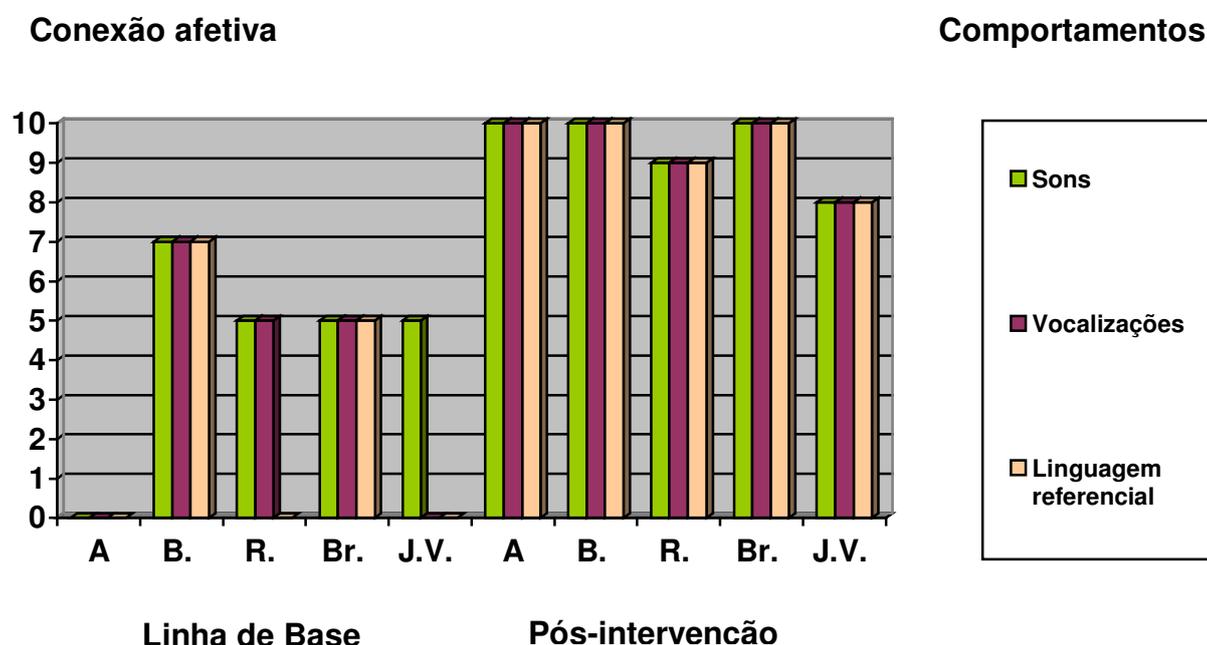
Além disso, com o desenvolvimento da linguagem referencial , B., Br., A. e R. passaram a se comunicar através de frases simples. E embora J.V. se comunicasse verbalmente através apenas de palavras soltas, ele estava começando a utilizar frases simples, geralmente se apropriando de frases ditas pelos outros, mas que ele usava em contextos adequados, ou seja, através do uso da fala ecológica. Este tipo de fala também foi encontrado no desenvolvimento das outras crianças, o que equivale a dizer que elas às vezes se comunicavam através da fala

espontânea e às vezes utilizavam a fala ecológica. Mas, em todas crianças, esta fala era sempre usada em contexto adequado.

Outra característica encontrada foi que todas as crianças estavam começando a utilizar os pronomes pessoais, como dizer “me dá” para pedir algo ou “eu quero”, depois que estimulado, embora elas ainda se referissem usando a terceira pessoa. Inclusive, em algumas situações, B. também dizia que era R. e vice-versa.

Assim, encontramos:

**Gráfico 5- Conexão afetiva e Comportamentos verbais**



**Legenda:**

- 0- Ausência de comportamentos
- 1- Comportamentos ausentes e outros sem conexão afetiva;
- 2- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de sem a pouca conexão afetiva;
- 3- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de sem a forte conexão afetiva;
- 4- Comportamentos ausentes e outros que podem oscilar de pouca a forte conexão afetiva;
- 5- Comportamentos sem conexão afetiva;
- 6- Comportamentos com variações de sem a pouca conexão afetiva;
- 7- Comportamentos com pouca conexão afetiva;
- 8- Comportamentos com variações de sem a forte conexão afetiva;
- 9- Comportamentos com variações de pouca a forte conexão afetiva;
- 10- Comportamentos com forte conexão afetiva;

Em síntese, após o término do programa, todas as crianças apresentaram mudanças em seu desenvolvimento global. A. passou a ser uma criança atenta e envolvida pelas interações com as pessoas, desde que estas interações envolvessem atividades que despertassem o seu interesse ou que o ajudassem a aprender algo novo que lhe interessava. Nestas situações, A. buscava as pessoas, inclusive “pedindo” entusiasticamente com as mãos que o aplaudissem ou o elogiassem; compartilhava as atividades com as pessoas e estava sempre atento a elas para saber como executar determinada atividade. Contudo, isto acontecia em atividades que precisavam ser feitas basicamente da mesma forma para que A. participasse mais ativamente das interações.

O contentamento em estar interagindo com as pessoas fazia com que A., tanto demonstrasse o seu afeto através de comportamentos usuais, como sorrisos, quanto de outros não-usuais, como pular ou balançar as mãos.

Apesar de todas estas melhoras, em algumas situações, A. apresentava também dificuldades em sua capacidade de compreender e adquirir regras sociais, que precisavam ser repetidas exaustivamente para que fossem assimiladas. Nestas situações, A. não conseguia se controlar e também apresentava comportamentos de birra e manha, que, somados ao desejo de A. de ter a sua vontade atendida, tornavam-se ainda mais intensos. Mas, apesar disto, nas situações em que as regras sociais não impediam A. de fazer ou conseguir algo, ele tentava prestar atenção nas pessoas para compreender o que elas queriam, embora nem sempre conseguisse acompanhá-las. Também já estava telefonando para o pai para pedir que comprasse brinquedos e revistas para ele.

As suas birras e manhas aumentavam consideravelmente também quando as pessoas não respeitavam a sua rotina e a execução das atividades, feitas sempre da mesma forma. Somado a isto, A parecia apresentar alterações sensoriais, visto que, mesmo com a melhora nas interações sociais, ele não gostava que fosse abraçado ou tocado, além de não aceitar cortar os cabelos.

A escola também teve um papel fundamental no desenvolvimento de A. Após orientações sistemáticas à mãe, no segundo semestre de 2007, ela o colocou em uma escola. A. se adaptou rapidamente, retirou as fraldas, começou a variar os alimentos e passou de ano, tanto neste, quanto no ano de 2008, cumprindo, segundo a escola, todo o currículo escolar cobrado em sua série. A começou também, no segundo semestre de 2007 um trabalho na fonoaudiologia, com

sessões inicialmente quinzenais e depois mensais, mas que a mãe faltava frequentemente.

Em relação à B., notamos que ele passou a interagir muito mais afetivamente com as pessoas. Na maioria das sessões, ele demonstrava grande satisfação quando encontrava a pesquisadora, expressando isto através de pulos quando a via, sorrisos, abraços e chegando até mesmo a entrelaçar as suas pernas nela, se pendurando em seu colo, para ficarem mais tempos abraçados, além de, em muitas situações, rir timidamente para a pesquisadora, quando ela ia chamá-lo na sala de recepção e ter demonstrado ciúmes ao vê-la abraçando outro paciente.

B. também passou a chamar a atenção das pessoas para si, provocando-as através de comportamentos inadequados enquanto ria para as pessoas, para que elas olhassem e brigassem com ele, como, por exemplo, colocar papel e massinha de modelar na boca. Ele também provocava os irmãos, ora querendo tirar brinquedos que R. estava usando, ora puxando os cabelos da irmã enquanto ela estava assistindo televisão.

Apesar de todas estas mudanças em seu desenvolvimento, B. ainda apresentava muita dificuldade em aceitar ser contrariado, situações em que ele apresentava ataques de birra e manha intensos, embora com o suporte do pai e com a linguagem referencial, ele conseguisse ter um certo controle sobre os seus afetos. Assim como ele também apresentava dificuldades em compreender certas regras convencionadas na família, o que fazia com que B. também caísse em um choro intenso.

Na escola, apesar de B. estar mais participativo e envolvido nas atividades dadas pela professora, ela estava reclamando das agressões de B. contra os colegas da sala, ocorridas quando ele queria algo que estava com eles ou quando ele se sentia contrariado. Porém, ele já estava realizando atividades com números, letras e atividades de coordenação motora fina, como colagens e desenhos, além de participar de eventos escolares, como, por exemplo, dançar em festas. Numa destas ocasiões, depois que B. se apresentou, ele saiu correndo em direção ao pai para abraçá-lo e gritar “Consegui, é gol do Brasil!”.

O seu irmão também apresentou muitas mudanças em seu desenvolvimento. Embora o tempo em que ele se mantinha numa mesma atividade fosse curto e R. quisesse ficar mudando de atividades, nelas havia interações sociais que permitiam que ele e os parceiros de interações ficassem fortemente envolvidos

numa mesma situação. Era assim, por exemplo, que R. ficava na porta chamando o nome da pesquisadora, abraçava-a fortemente em seu retorno de férias, ficava envergonhado quando a pesquisadora abria a porta e o chamava para começar o atendimento e quando o pai brigava com R. e espontaneamente ele abraçava a pesquisadora para que ela permitisse que ele fizesse algo que o pai o impedia. Contudo, em muitas outras situações, esta conexão já não era tão forte e R. interagia para atingir um objetivo, completar uma tarefa, pedir ajuda para alguém ou aprender como se fazia algo.

Além disso, R. apresentava muitas dificuldades no entendimento e aceitação de regras sociais, apresentando, em muitas situações, comportamentos de birra e manha tanto para expressar a sua incompreensão quanto para mostrar a sua resistência quando contrariado, situações onde ele fazia voz chorosa e manhosa para que fosse atendido.

O desafio maior em sua casa era o seu relacionamento com o seu irmão. Com a melhora no desenvolvimento global das crianças, R. e B. passaram a interagir melhor, brincando mais de “esconde-esconde” e “pega-pega”, mas também de implicar um com o outro, como por exemplo, R. desligar o videogame quando B. estava jogando.

Isto fez também com que os irmãos passassem a estudar em períodos diferentes e em escolas diferentes. Em 2007, R. não passou de ano, enquanto o seu irmão sim. Deste modo, R. começou o ano letivo de 2008 em uma escola nova e com nova facilitadora. Segundo a escola, foi um ano produtivo. R. já estava mais participativo nas atividades com as crianças, inclusive participando de aulas de capoeira, danças ensaiadas em ocasiões especiais, como festa junina, e respeitando mais as regras cotidianas da escola, embora ainda precisasse do suporte da facilitadora para estar dentro da sala. Porém, situações de agitação e às vezes agressão com os colegas da sala ocorriam, principalmente, quando R. era contrariado.

Já Br. passou a interagir mais com os seus pais e irmão, buscando-os para mostrar-lhes coisas e para se comunicar. Isto também aconteceu na escola, onde Br. começou a participar de atividades com o grupo e com a professora, embora episódios de agitação fossem também relatados.

Tais episódios também foram identificados nas sessões da intervenção. Apesar da conexão afetiva de Br. com a pesquisadora, evidente quando ele a

chamava pelo nome, mostrava vários objetos para ela e mostrava timidez quando ela ia buscá-lo na sala de espera, em muitas situações, a sua agitação e restrição nas atividades prejudicavam o engajamento de Br. nas atividades. Porém, mesmo nestas ocasiões, era possível identificar que, Br. sempre mantinha algum grau de conexão afetiva na categoria de contato interpessoal, como, por exemplo, continuar buscando contato com as pessoas.

Além disso, Br. continuava a apresentar muitos comportamentos de birra e manha, geralmente quando contrariado, embora eles às vezes também apareciam quando Br. não entendia algo em seu contexto social. Em ambos os casos, estes comportamentos eram intensos e poderiam resultar em comportamentos agressivos de Br. Mas, mesmo assim, Br. tentava se controlar afetivamente antes de agredir as pessoas, seja utilizando a fala, como por exemplo, xingando a pesquisadora antes de agredi-la ou se queixando dela para a mãe, seja tentando escutar o que as pessoas estavam lhe explicando.

O desenvolvimento global de J.V. também apresentou mudanças durante o período em que esteve em atendimento, porém estas mudanças oscilavam com alguns comportamentos inadequados que J. V. ainda apresentava. De qualquer modo, ele já estava dormindo e se alimentando melhor, embora ainda apresentasse restrições no que comia.

Os prejuízos na compreensão e aquisição de regras sociais também favoreciam o aumento dos comportamentos inadequados de J. V, assim como as mudanças nas doses da medicação e dos medicamentos. Isto ocasionava fases onde J. V. estava mais participativo e interagindo socialmente, com outras onde ele estava mais alheio, agitado e agressivo. No primeiro caso, ele sorria quando via a terapeuta o chamar, participava das atividades afetivamente conectado, se comunicando através de comportamentos convencionais, rindo e buscando contato com as pessoas durante as sessões e também em casa, onde ele chamava o nome do irmão e levava a mãe para jogar videogame com ele. No segundo caso, ele se mantinha distante, não aceitando participar das atividades propostas. Quando contrariado, ele chorava e atirava coisas no chão e quando queria se comunicar, usava comportamentos inadequados como gritos ou gestos de contato.

Além disso, no ano de 2007, J. V. mudou de escola, onde foi combinado com a mãe que ele começaria em uma classe especial, para depois ser inserido na classe regular. Isto ainda não fora feito devido ao relato da escola de que J. V. era

ainda muito agressivo com os colegas, se recusava a participar das atividades propostas pela professora e em muitas situações queria ficar nú dentro da classe.

Concluindo, é possível perceber que dada às respectivas ressalvas a cada caso, todas as crianças se enquadraram na previsão 1, que dizia que as crianças desenvolveriam a conexão afetiva, se engajariam em novas interações sociais e assim desenvolveriam os comportamentos do desenvolvimento infantil típico. Neste caso, ainda que o grau de conexão afetiva variasse de criança a criança e dependesse do tipo de contexto, interação e comportamento a ser desenvolvido, todas elas conseguiram apresentá-la em algum grau e situação. O que equivale a dizer que elas conseguiram diminuir o desvio em seu desenvolvimento, na medida em que se conectavam afetivamente às pessoas, interagiam com elas e fomentavam comportamentos. Isto inclusive acarretou outros ganhos, não almejados durante a aplicação do programa, como o início da aquisição dos pronomes pessoais e o aparecimento das emoções sociais em algumas crianças.

Mas, ao mesmo tempo, conforme visto, todas estas crianças também apresentavam ainda comportamentos inadequados, como as birras e manhas, outros comportamentos onde se mesclavam o seu uso funcional no grupo com o seu uso não-convencional, como o uso da fala espontânea e a ecológica, simultaneamente, e a dificuldade em compartilhar das convenções sociais, como as regras. Isto significa dizer que, ainda que estas crianças tenham apresentado mudanças globais em seu desenvolvimento, elas também apresentavam áreas de dificuldades em seu desenvolvimento, o que necessita ser melhor compreendido para a construção eficaz de um programa de intervenção precoce.

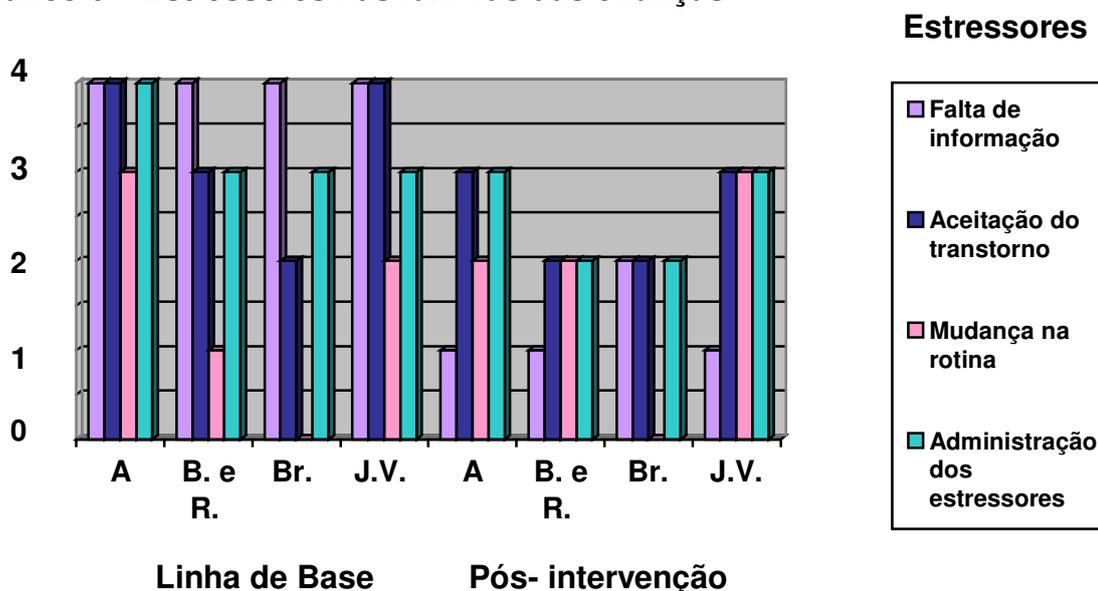
Por ora, outro dado imprescindível para a construção do mesmo se encontra na orientação às famílias. Em todas elas encontramos, na Linha de Base (ver gráfico 6 abaixo), as dificuldades dos cuidadores em compreenderem as características do transtorno autista e os motivos que levavam as crianças a apresentarem determinados comportamentos, os quais as birras, manhas e os prejuízos na fala eram os que mais os incomodavam. Devido a isto, as famílias tendiam a justificar os comportamentos das crianças através de várias explicações, como elas serem teimosas e geniosas, não entendendo que isto advinha das dificuldades decorrentes de seus prejuízos primários. Contudo, através das orientações feitas às mesmas, elas foram entendendo melhor o transtorno e compreendendo os comportamentos de suas crianças, o que deu condições a elas

de interagirem mais adequadamente com os seus filhos e os estimularem através das situações cotidianas (ver gráfico 6).

Outro fator que passou a estressar algumas famílias durante a intervenção foi a mudança de sua rotina, como no caso da família de B., R. e J.V., já que as mães eram as responsáveis pelos cuidados de suas respectivas crianças e com o tempo elas estavam se sentindo sobrecarregadas em levá-las para todos os seus atendimentos. No caso dos gêmeos, a partir do ano de 2008, eles passaram a freqüentar um atendimento fonoaudiológico mensal, mas a rotina da mãe de J.V. contemplava idas semanais à fonoaudióloga, psicopedagoga, equoterapia, além de aulas de estimulação precoce dentro da escola.

Mas, os principais fatores que influenciavam no modo das famílias lidarem e interagirem com as suas crianças eram as famílias terem outros problemas associados, como discussões em casa, as mães não sentirem o suporte adequado dos maridos quanto aos cuidados dos filhos, problemas emocionais, etc. e a dificuldade em aceitar que as crianças apresentavam o transtorno, embora com suporte adequado, elas minimizassem a sua angústia. Neste caso, o gráfico abaixo indica como as famílias lidavam com todos estes estressores:

**Gráfico 6 – Estressores nas famílias das crianças**



**Legenda:**

- 0- este estressor não afeta a família;
- 1- este estressor raramente afeta a família;
- 2- às vezes, este estressor afeta a família;
- 3- freqüentemente este estressor afeta a família;
- 4- o tempo todo, este estressor afeta a família;

**Discussão:**

Conforme já visto, nem todas as previsões que fizemos anteriormente foram confirmadas, exceto a previsão 1, onde as duas crianças que ali estavam (B. e Br.) desenvolveram conexão afetiva, novas interações sociais e comportamentos do desenvolvimento infantil típico. E, ao contrário do que previmos, as outras três crianças (R. A e J.V.) também os desenvolveram. O que equivale a dizer que, apesar das diferenças neste desenvolvimento, o programa foi eficaz no fomento dos comportamentos do desenvolvimento infantil típico através do desenvolvimento da conexão afetiva nas interações sociais em todas as crianças atendidas. Devido a isto, encontramos em todas as crianças atendidas um aumento no grau de conexão afetiva geral e no número de interações sociais e comportamentos, como vimos ao analisarmos a tabela 1.

O que é importante sinalizar é que isto pode ser um importante indicador de que um programa de intervenção precoce pode ser eficaz no desenvolvimento das crianças autistas, independente do grau de severidade do transtorno. Dito de outra forma, pode ser possível que o programa seja aplicado em qualquer criança que esteja dentro do espectro autista, visto que ele atua nos prejuízos primários e secundários do transtorno, comuns a todas as crianças autistas. E, embora cada criança apresente respostas distintas à aplicação do programa, ele parece contribuir para a diminuição do desvio do desenvolvimento de todas as crianças. Mas, novos estudos seriam necessários para confirmar isto. O fato a se considerar é que todos os participantes conseguiram se desenvolver, embora existissem diferenças qualitativas no desenvolvimento das crianças que devem ser compreendidas para o aperfeiçoamento do programa.

Das duas crianças que conseguiram desenvolver uma forte conexão afetiva geral com os seus parceiros de interações, B. era a criança mais flexível para se engajar em qualquer tipo de interação social e atividade com os seus parceiros de interações, enquanto A. era fortemente engajado às pessoas, desde que elas seguissem os seus interesses e atividades rotineiras, embora aceitasse atividades diversas, se estas o motivassem. Já as crianças que desenvolveram uma conexão afetiva moderada com os seus parceiros de interações (Br. e R.) mostravam-se, ao mesmo tempo, conectadas afetivamente às pessoas para compartilhar certos interesses mais restritos com elas e um interesse maior pela atividade a ser

realizada em detrimento do partilhar da mesma com as pessoas, exceto quando bastantes estimulados ou quando queriam aprender algo com elas visando um melhor desempenho na tarefa. E a criança (J.V.) que desenvolveu pouca conexão afetiva com as pessoas requeria um suporte e mediação maiores dos adultos para que conseguisse interagir e participar das atividades com as pessoas, embora estas fossem bastante limitadas. Dito isto, é fácil perceber que o grau de conexão afetiva parece se relacionar a dois fatores. O primeiro é com a diversidade das atividades que possamos oferecer às crianças autistas, de modo que elas permaneçam interessadas em interagir e a participar de atividades com as pessoas. Neste aspecto, quanto maior o grau da conexão afetiva com as pessoas, maior a probabilidade de isto ocorrer, embora, quando comparamos estas crianças com as crianças com desenvolvimento típico, percebemos, como no caso de A. que ainda existe uma certa limitação na variação das situações. Mas, de todo modo, crianças autistas mais conectadas afetivamente com as pessoas, conseguem interagir e aproveitar mais adequadamente os estímulos que são oferecidos a elas, na medida em que elas se interessam e partilham de novos usos de brinquedos e eventos apresentados a elas. Assim foi no caso de A. e B., como também por isto, encontramos nos resultados de Br. a sua dificuldade em se envolver em novas e variadas interações sociais.

Já o segundo fator refere-se ao maior suporte e mediação que os adultos precisam oferecer para as crianças autistas menos conectadas afetivamente com eles. O que equivale a dizer que é necessária uma grande estruturação do ambiente para que as crianças voltem a sua atenção aos estímulos sociais e interajam com as pessoas, como ocorreu no caso de Br. R. e J.V., que precisavam de grande suporte para que compartilhassem as atividades com as pessoas. Este suporte e mediação referiam-se à capacidade do adulto de organizar o ambiente, as situações e a utilização de estilos adequados de interação, como contato ocular exagerado e expressões faciais pausadas, de modo a captar a atenção das crianças e as fazer interagir. Assim, o adulto deixava apenas no ambiente objetos que estimulassem as crianças a buscar o contato com o outro, como colocar brinquedos no alto, para que a criança pedisse ajuda para pegá-lo; utilizava objetos que fossem do interesse da criança; captava a sua atenção através de estímulos auditivos ou visuais; usava um tom de voz e expressões faciais adequados para captar a atenção da criança; e as engajava em interações que as motivassem a continuar interagindo.

Obviamente, nos parece que esta estruturação necessita estar presente no desenvolvimento de todas as crianças autistas, mesmo que isto varie em relação a um maior ou menor suporte dado pelas pessoas. Inclusive, uma das diferenças encontradas entre as crianças atendidas e as crianças com desenvolvimento típico é que as primeiras, até mesmo as que conseguiram uma conexão afetiva forte com os seus parceiros de interações, necessitam freqüentemente de uma estruturação do ambiente e suporte adequado, como os descritos anteriormente, para que elas consigam se engajar e se conectar afetivamente às pessoas. Isto significa que, ainda que elas sejam capazes de desenvolver a conexão afetiva, esta depende que o contexto esteja sempre estruturado para que ela possa aparecer. Embora tenhamos encontrado já algumas situações onde as crianças se conectavam afetivamente às pessoas sem a necessidade de um suporte, o que pode apontar para um prognóstico ainda melhor para estas crianças. Porém, freqüentemente isto ocorria nas situações já conhecidas e prazerosas para as crianças. Caso a situação não seja freqüente, ou seja nova, todas elas precisavam de um suporte para que pudessem aceitá-la e se comportar adequadamente. Mas, em todo caso, em geral, era preciso que os adultos chamassem a atenção das crianças, buscassem inicialmente as interações para que então elas passassem a interagir mais adequadamente.

Concluindo o pensamento, ainda que o grau de conexão afetiva possa influenciar no modo das crianças autistas se engajarem nas interações sociais, as evidências demonstram que, a estruturação do ambiente, o suporte adequado dos adultos e os estímulos ótimos oferecidos a cada criança para que elas prestem atenção aos adultos e interajam com eles, permitem que elas se conectem afetivamente aos adultos, independente da severidade do transtorno autista que apresenta. Isto é muito importante, visto que o contexto social adequadamente utilizado pode ser o grande fomentador do desenvolvimento das crianças autistas.

Apesar de todos os casos analisados serem exemplos de que o suporte adequado às crianças autistas viabilizaria a conexão afetiva delas, três casos de nossa pesquisa exemplificam isto com maior propriedade. Estes são o caso de A. e dos gêmeos monozigóticos de nossa pesquisa (B. e R.) Isto fica evidente no primeiro caso porque, ainda que na linha de base A. apresentasse dificuldades severas em seu desenvolvimento, à medida que ele foi se envolvendo nas estratégias da intervenção e contou com o suporte da escola para lhe proporcionar

também novos estímulos, ele foi apresentando um grande desenvolvimento. Embora caiba ressaltar que, em relação a ele, seriam também necessários novos questionamentos para compreendermos as razões de seu grande desenvolvimento. Mas neste momento, o importante é compreendermos que com suporte, estrutura adequada no contexto e estímulos, A. desenvolveu a conexão afetiva e diminuiu significativamente o desvio em seu desenvolvimento. Já os gêmeos, apesar de compartilharem de uma base genética igual, o que pode evidenciar que eles apresentavam os mesmos prejuízos em sua capacidade inata de conexão afetiva, vimos que ambos apresentaram um percurso distinto em seu desenvolvimento, identificado desde a linha de base. Provavelmente, neste caso, a importância do contexto e dos estímulos fica mais evidente, visto que, apesar de uma constituição biológica igual, estas crianças se desenvolveram de modo distinto. Deste modo, podemos pensar que o contexto e as situações cotidianas podem ser fundamentais para que a criança se conecte afetivamente às pessoas e assim possa compartilhar com elas do contexto social da qual fazem parte. Feito isto, o desafio posterior seria pensar em como manter e conectar afetivamente às crianças autistas em situações com menos suporte do ambiente e em situações mais variadas. Isto pode e deve ser considerado nas estratégias do programa posteriores ao desenvolvimento da conexão afetiva das crianças autistas.

Seguindo o pensamento anterior, o programa se mostrou eficaz na metodologia utilizada para conseguir estruturar o ambiente para que as crianças aumentassem a sua atenção social, se conectassem afetivamente, interagissem mais adequadamente e desenvolvesse os comportamentos. Em primeiro lugar, é fundamental que o adulto consiga captar a atenção da criança para si, seja através de objetos que lhe chamem a atenção ou através de estimulações sensoriais que agradem a criança, como, por exemplo, o adulto fazer um barulho que a criança considere engraçado, o que faz com que ela desenvolva ou aumente a sua atenção aos estímulos sociais, capacitando-a a interagir com as pessoas. Um outro recurso, não identificado anteriormente à aplicação do programa, mas desenvolvido ao longo do mesmo, refere-se ao aumento da atenção social das crianças através do uso que elas fazem dos gestos de contato. Ou seja, na medida em que elas puxam as pessoas pelas mãos ou tentam utilizá-las como ferramentas, o adulto só atende à demanda após elas prestarem atenção a ele, como por exemplo, fazê-las olhar para ele antes que ele abra uma gaveta para elas. Isto é importante ressaltar tendo

em vista que os gestos de contato são usualmente encontrados na comunicação da criança autista, o que pode ser aproveitado para que ela interaja e desenvolva formas mais usuais de comunicação.

Podemos perceber que o aumento da atenção social é o que dá condições para que as crianças comecem a se engajar nas interações sociais e desenvolva a sua conexão afetiva. Neste caso, percebemos que a metodologia do programa não precisava ter avaliado as interações sincrônicas e simétricas destas crianças, visto que, em todas as crianças, antes delas começarem a ser atendidas, e às vezes mesmo após a melhora nas interações sociais, para que elas se engajem nas interações, é necessário que a iniciativa inicial para tal seja sempre dos adultos. Sendo assim, após a aplicação do programa nos pareceu redundante desenvolver estes tipos de interação, que fundamentalmente servem como alicerce para que as pessoas busquem as interações com as crianças autistas. Embora caiba ressaltar que o adulto precisa ser sensível aos interesses destas crianças, além de ser eficaz na escolha do estilo de interação que as ajuda a se engajar. Feito isto, todas as crianças apresentam naturalmente estas interações, sem que seja preciso estratégias mais específicas para isto.

Em contrapartida, encontramos em todas as crianças atendidas que as “interações contingentes” e de “alternância de turno e comportamento antecipatório” são fundamentais para o seu desenvolvimento. Em todas elas, estas interações mostraram ser as precursoras para o desenvolvimento e aumento do grau de conexão afetiva das crianças, assim como para o fomento de novos tipos de interações sociais, o que, por sua vez, ocasionou o desenvolvimento dos comportamentos das crianças. Isto evidencia que apenas a partir do momento em que a criança autista começa a se envolver na natureza recíproca das interações sociais, ela está apta a se conectar afetivamente as pessoas. Dito de outra forma também, o desenvolvimento da conexão afetiva nas crianças autistas depende inicialmente de sua capacidade em se envolver nas interações contingentes e de “alternância de turno e comportamento antecipatório”. O que nos leva a salientar que o aparecimento e o desenvolvimento da conexão afetiva das crianças autistas ocorrem quando o adulto estrutura situações que levem a criança a prestar atenção a ele, vivencie a experiência das ações e reações dos envolvidos durante as trocas sociais e seja sensível ao afeto expresso durante as mesmas, de tal forma que almeje a permanência da situação.

Neste caso, a metodologia utilizada para o fomento da conexão afetiva nas interações sociais mostrou-se bastante eficaz. Embora inicialmente as crianças pudessem apresentar as interações contingentes sem ou com pouca conexão afetiva com as pessoas, na medida em que os adultos expressavam os seus afetos através de estímulos próprios que ajudavam cada criança a prestar atenção e se envolver com eles, elas se tornavam mais e mais engajadas em responder as “interações contingentes” e começar a ter um papel mais ativo através das interações de “alternância de turno e comportamento antecipatório”. É por isto que em três crianças atendidas (B., Br. e A.) encontramos uma variação de pouca a forte conexão afetiva nestas interações, mostrando sempre que a criança está afetivamente engajada às pessoas para apresentá-las. E embora encontramos que em R. e J.V. estas interações pudessem aparecer sem conexão afetiva com os parceiros de interações, lembremos que nas interações recíprocas elas passam a ser utilizadas pelas crianças para que os adultos repitam estímulos usualmente apresentados por eles, o que neste caso equivale a dizer que, quando as crianças não se conectavam afetivamente, elas estavam visando à execução da ação e não o parceiro de interação. Além disso, as “interações de alternância de turno e comportamento antecipatório” utilizadas para aumentar o engajamento social das crianças foram sempre expressas através de forte conexão afetiva delas, ocasionando o desenvolvimento de outras interações. Dito de outra forma, tanto as interações contingentes quanto as de “alternância de turno e comportamento antecipatório” são as precursoras para o aparecimento das outras interações sociais, conforme já tínhamos considerado no planejamento do programa. Mas o que é imprescindível aqui salientar é que tão importante quanto o aparecimento das outras interações é perceber que estas interações capacitam a criança a apresentar, na maioria das vezes, forte conexão afetiva com os seus parceiros de interações, o que pode e deve ser considerado nas estratégias do programa, a fim de fazer com que as crianças autistas desenvolvam este grau e permaneçam nele.

Acrescido a isto, a metodologia pareceu eficaz em fazer com que estas crianças desenvolvam a conexão afetiva através da capacidade do adulto em usar estimulações ótimas, como, por exemplo, utilizar um tom de voz adequado e expressões faciais pausadas e exageradas, e estruturar o ambiente para que a criança passe a ser sensível e responsiva ao afeto do outro. Todavia, ficou evidente também que, sem este suporte, é difícil para as crianças se conectarem a

este afeto. Por isto, encontramos as variações de sem a forte conexão afetiva nas “interações recíprocas” e “intencionais” das crianças. Nas primeiras porque, ao se basearem em interações que não necessitam da iniciativa do adulto para ocorrer, as crianças podem passar a focar a sua atenção na atividade realizada. Na segunda porque, como na maioria das vezes, elas se baseiam em pedidos das crianças, o seu interesse maior é em atingir a sua meta, em detrimento da pessoa que o ajuda a realizá-lo. Uma exceção foi encontrada em Br., que apesar de apresentar uma conexão afetiva geral moderada com as pessoas, conseguiu apresentar forte conexão afetiva em todas as suas “interações intencionais”. Isto pode sinalizar que o grande interesse da criança por algo pode ser um importante aliado no engajamento e desenvolvimento da comunicação funcional da criança.

Logo, conforme salientado até o momento, o programa de intervenção precoce parece ter sido eficaz para o desenvolvimento da conexão afetiva das crianças autistas, mas um outro fator precisa ser considerado. Apesar do fomento da conexão afetiva em todos os participantes, diferentemente das crianças com desenvolvimento infantil típico, a conexão afetiva das crianças autistas apresenta bastantes oscilações em relação ao seu grau, o que se reflete, então, nas interações sociais das crianças e no fomento e expressão dos comportamentos do desenvolvimento infantil. Obviamente, embora todo o ser humano apresente variações em sua capacidade de conexão afetiva de acordo com o contexto e com a situação, as crianças autistas parecem apresentar uma flutuação muito mais freqüente e dependente da estruturação do ambiente, da capacidade do parceiro de interação captar a sua atenção e interesse pela atividade apresentada. Além disso, diferentemente das crianças com desenvolvimento infantil típico, esta flutuação nesta capacidade parece se refletir no modo como as crianças interagem com as pessoas e apresentam comportamentos, ora o fazendo através de comportamentos usuais, como o uso da fala, ora fazendo uso de comportamentos inadequados, como gritar. Isto significa dizer que novas estratégias da intervenção deveriam considerar a importância de fazer com que estas crianças não apenas se conectassem afetivamente às pessoas, mas que também conseguissem se manter conectadas a elas.

Além disso, apesar de termos encontrado uma relação de proporção indireta entre a pontuação no CARS (1988) e o desenvolvimento da conexão afetiva, aparecimentos de interações sociais e comportamentos, onde, à medida que a

pontuação do CARS (1988) diminuía, o restante aumentava, precisamos interpretar estes dados com as suas respectivas ressalvas. Isto significa dizer que, após a aplicação do programa, encontramos três crianças (A, B. e R.) que foram avaliadas apresentando desenvolvimento normal. Em primeiro lugar, é inegável que a avaliação do CARS (1988) foi eficiente em ratificar que, à medida que as crianças se conectavam e interagiam com as pessoas, elas desenvolviam habilidades, identificadas nas catorze áreas de avaliação do instrumento. E realmente todas as crianças apresentaram as habilidades identificadas por ele. Porém, o CARS (1988) não identifica como estas habilidades diferem nas crianças autistas em relação às crianças com desenvolvimento típico quando consideramos a conexão afetiva. Além disso, aplicamos o instrumento através de entrevistas com os cuidadores, que podem interpretar um fenômeno de modo distinto a de profissionais da área, o que pode ter contribuído para as pontuações encontradas. O que se quer dizer com isto é que, não é que as crianças atendidas não possam ser avaliadas como apresentando, após o término do programa, desenvolvimento normal. Mas que, apesar delas terem desenvolvido conexão afetiva, interações sociais e comportamentos, elas ainda apresentam diferenças em relação às crianças com desenvolvimento infantil típico e isto é muito relevante ao se construir e analisar um programa de intervenção precoce. Afinal de contas, o programa deve almejar não apenas a diminuição do desvio do desenvolvimento das crianças autistas, mas que este desvio desapareça para que elas possam seguir a linha do desenvolvimento infantil típico.

Em contrapartida, apesar de estarmos pontuando as diferenças entre as crianças autistas, após elas terem sido atendidas, e as crianças com desenvolvimento infantil típico, precisamos também identificar as semelhanças. Existem várias, como a capacidade das crianças autistas também se conectarem afetivamente às pessoas, interagirem e desenvolverem os comportamentos do desenvolvimento infantil típico. Mas, a que se pretende ressaltar no momento refere-se ao ganho de novas habilidades adquiridas por estas crianças. Neste caso, encontramos que, tal como nas crianças típicas, novos comportamentos podem se desenvolver nas crianças autistas sem que eles sejam alvos de intervenção, já que, o seu aparecimento depende do envolvimento afetivo e social das crianças autistas, mesmo que estes comportamentos apareçam sem visar o engajamento social das crianças. Dito de outra forma, à medida que as crianças autistas se

conectam afetivamente às pessoas e se engajam em novas interações sociais, elas vão apresentando novos comportamentos que, até podem ser expressos sem conexão afetiva, visando, por exemplo, que a criança consiga executar determinada tarefa, mas eles dependem sempre que as crianças apresentem melhoras na sua capacidade de se conectar e interagir com as pessoas para que possam aparecer. Como por exemplo, a capacidade de imitação das crianças, afinal elas só podem imitar aquilo que observam e depois reproduzam, o que depende que as crianças estejam em contato e interagindo com as pessoas.

Em relação a isto também, percebemos que, em muitas situações, o treinamento foi utilizado, não como uma forma de ensino de comportamentos apenas, mas, pelo contrário, como uma das formas de levar as crianças a se conectarem afetivamente às pessoas. Deste modo, em muitas situações, foi preciso treinar o aparecimento de certos comportamentos nas crianças atendidas, como, por exemplo, o contato ocular, para que elas tivessem condições de posteriormente apresentá-lo mais espontaneamente e conectado afetivamente às pessoas. Em outras palavras, o treinamento pôde ajudar certas crianças a desenvolver determinadas interações e comportamentos, permitindo que, em muitas situações, a criança passasse a interagir mais qualitativamente com as pessoas para, então, utilizá-los mais funcionalmente. Assim, tal como no desenvolvimento infantil típico, as crianças autistas foram ganhando habilidades através de suas interações sociais, embora o processo para que isto fosse possível possa ser distinto aos das crianças típicas. Concluindo, o treinamento pode ser uma estratégia a ser utilizada pelo programa para fazer com que a criança desenvolva um comportamento e posteriormente passe a utilizá-lo adequadamente nas interações sociais.

Assim como o treinamento, um outro fator observado parece ser fundamental para ajudar as crianças autistas a se desenvolverem. Este refere-se ao grau de conexão afetiva das crianças atendidas, visto que ele pareceu ser fundamental para o engajamento das crianças nas interações sociais e para o desenvolvimento e expressão dos comportamentos do desenvolvimento infantil típico. E ainda que tenhamos avaliado este grau no decorrer da aplicação do programa, não o consideramos em nossas previsões e nem para a construção de estratégias mais específicas para o desenvolvimento do mesmo. E isto precisa ser cuidadosamente ratificado porque deste grau depende o aparecimento de

determinados comportamentos do desenvolvimento infantil típico e depende o fomento de estratégias que possibilitem às crianças autistas se conectarem fortemente aos seus parceiros de interações. Vejamos tudo isto a partir das categorias de comportamentos encontrados na folha de registro.

Em relação à categoria de contato interpessoal, podemos identificar que tanto o “sorriso responsivo” quanto os “acenos de cabeça” e os “gestos de saudação e despedidas” dependem que a criança esteja fortemente conectada ao outro. No primeiro caso, porque as crianças apenas sorriem em resposta ao outro quando fortemente envolvidas com ele. No segundo, porque precisam estar fortemente envolvidas com o outro a ponto de compartilhar o uso convencional destes gestos. Devido a isto, encontramos que no primeiro comportamento, todas as crianças apresentaram-no sempre com forte conexão afetiva com as pessoas, com exceção de J.V., que o expressava também com pouca conexão. E o segundo comportamento apareceu com forte conexão afetiva em todas as crianças que o desenvolveram (B., Br. e R.). Nos outros comportamentos desta categoria, isto não ocorreu. Nos “gestos de saudação e despedidas”, se tivéssemos desmembrado este comportamento em dois, (“gestos de saudação” e “gestos de despedida”), encontraríamos todas as crianças apresentando os “gestos de saudação”, na maioria das vezes, com forte conexão afetiva com as pessoas, embasando o argumento anterior, e os “gestos de despedida” com variações de sem a forte conexão afetiva, mostrando que, em muitas situações, a motivação passa a ser em ir embora, e não em sentir ou expressar o seu afeto ao se despedir da pessoa. Já os outros comportamentos (“olhar para objeto seguro por outros”, “contato ocular” e orientação para o nome”) podem aparecer sem conexão afetiva quando a criança está interessada por algo que o adulto está manipulando ou quando é chamada para fazer algo que lhe interessa.

Em suma, para que certos comportamentos sejam expressos ou desenvolvidos como aparecem nas crianças típicas, e não de forma mecânica, embora nas crianças autistas o seu primeiro aparecimento possa se dar através de treinamento, não basta que as crianças apresentem conexão afetiva. Pelo contrário, conforme já dito anteriormente, do seu próprio grau vai depender o desenvolvimento destes comportamentos.

O mesmo é válido para os comportamentos de atenção compartilhada. Embora alguns comportamentos inicialmente pudessem ter sido treinados, como

os gestos imperativos, muitos apareceram espontaneamente, à medida que as crianças estavam envolvidas nas interações, como foi o caso dos comportamentos de “engajamento compartilhado, “seguir o olhar”, as “imitações” e os “gestos declarativos”. O que equivale a dizer que eles dependem do forte engajamento das crianças nas interações sociais para que se desenvolvam naturalmente. Por isto, em todas as crianças eles aparecerem com variações de pouca a forte conexão afetiva com os parceiros de interações, nunca sem conexão afetiva com eles, demonstrando quanto o grau de conexão afetiva é importante para que a criança considere a subjetividade do outro a ponto de compartilhar a atenção com ele. Neste caso, encontramos que apenas A. apresentou o “engajamento compartilhado”, visto que este comportamento depende de um forte envolvimento com as pessoas. Já todas as crianças que desenvolveram o “seguir o olhar” o apresentaram com forte conexão afetiva, indicando a importância do forte contato com o outro, a ponto delas acompanharem a sutileza de um olhar direcionando a sua atenção para algum objeto ou evento interessante. O mesmo pode ser dito em relação aos gestos declarativos. Afinal de contas, apenas pelo prazer de compartilhar algum objeto com o outro, precisamos estar plenamente conectados a eles. Por isto todas as crianças que desenvolveram os gestos declarativos os expressavam com forte conexão afetiva. Com exceção de A. e R., que também os expressavam com pouca conexão afetiva, porém, quando o faziam, estavam também muito interessados pela atividade e não apenas em compartilhá-la com os outros.

Cabe fazermos um adendo em relação ao aparecimento de gestos declarativos durante a avaliação de três crianças (B., Br. e R.) na linha de base, afinal eles apareceram espontaneamente e sem conexão afetiva com a terapeuta. Em relação às duas primeiras crianças, os gestos apareceram após o apontar da terapeuta, indicando tanto que eles não visavam o compartilhar, mas apenas a mímica dos comportamentos apresentados por alguém, quanto que a utilização de estratégias de intervenção que utilizem o parceiro de intervenção como modelo para as crianças, pode ser fundamental para o desenvolvimento destes gestos em crianças autistas. Considerando R., vimos que o “mostrar declarativo” apareceu espontaneamente, o que parece ser uma contradição ao argumento utilizado, exceto que, precisamos pensar que, no momento em que ele o apresentou, ele estava extremamente motivado pela atividade e atento às interações. Ou seja,

embora incipiente, ele tinha o suporte do ambiente e das interações para apresentar o comportamento. Dito de outra maneira, estes casos parecem indicar que, apesar da falta de conexão afetiva nestes gestos, o aparecimento deles dependem que a criança já esteja atenta às pessoas. Tanto isto nos parece ser assim que apenas encontramos estes comportamentos em crianças que inicialmente se enquadravam nas previsões 1 e 3, ou seja, que já tinham algum repertório inicial de atenção social e comportamentos.

Devido a isto também, podemos pensar no desenvolvimento espontâneo das imitações, que, embora tenham apresentado variações de sem a forte conexão afetiva com os parceiros de interações, só apareceram após o desenvolvimento das interações sociais das crianças. O que equivale a dizer que elas apareceram sem conexão afetiva apenas no desenvolvimento de Br. e apenas quando ele estava interessado em executar uma ação tal como o companheiro para realizar uma atividade que o motivava. Mas, em todo o caso, anteriormente ele estava envolvido nas interações de tal forma que isto lhe permitiu ter interesse em acompanhar os movimentos das pessoas ao realizarem algo que o motivava.

Tudo isto nos evidencia que apenas quando a criança é capaz de se envolver afetivamente com as pessoas nas interações sociais, ela é capaz de desenvolver comportamentos do desenvolvimento infantil que dependem que a criança perceba os focos e orientações psicológicas das outras pessoas, como a atenção compartilhada, o jogo simbólico e a própria fala. Sem que isto aconteça, o comportamento é apenas treinado, o que até fizemos nos gestos imperativos, para que a partir disto, a criança melhorasse a sua atenção social, desenvolvesse a intenção comunicativa e então se engajasse nas interações sociais e desenvolvesse a conexão afetiva. Esta é uma estratégia importante para as crianças autistas que apresentam um grau mais severo do transtorno. Por isto que em A., J.V. e R. foi preciso seguir uma ordem específica que capacitasse a criança a começar a se envolver afetivamente com as pessoas nas interações para, então, desenvolver os comportamentos de atenção compartilhada. Isto não foi feito em B. e Br., que, por já terem um grau de conexão afetiva com as pessoas, estavam envolvidos com as pessoas a ponto de desenvolverem os comportamentos através das oportunidades espontâneas de seu contexto social.

Seguindo o raciocínio anterior, percebemos como o grau de conexão afetiva se expressa nos comportamentos de brincar. Na linha de base identificamos que

todas as crianças apresentavam as brincadeiras sensório-motoras, sendo que em três crianças (R., A. e J.V.), isto era realizado através de comportamentos inadequados e sem função social. Após a intervenção, o mesmo já era realizado em atividades compartilhadas com as pessoas em todas as crianças atendidas, mostrando que, através das interações afetivas, as crianças passam a se envolver em atividades utilizadas em seu grupo social. O mesmo é válido para os jogos funcionais de encaixe e de representação (“faz-de-conta”), encontrados, na linha de base, nas crianças que os apresentavam, sem conexão afetiva (exceto em B. que apresentava o segundo comportamento com pouca conexão afetiva com as pessoas), porque se voltavam apenas para o interesse em montar os encaixes, no primeiro caso, ou utilizar sensório-motoramente as miniaturas, não se envolvendo com elas para utilizá-las como representação de uma realidade. Sendo assim, somente quando estas crianças se conectaram afetivamente às pessoas ou aumentaram o grau nesta conexão afetiva, elas puderam compartilhar de novas práticas sociais que as capacitavam a compartilhar estes jogos e perceberem as orientações psicológicas das pessoas. E embora, estes jogos pudessem aparecer também sem conexão afetiva com as pessoas, já que as crianças, dependendo da sessão, poderiam estar interessadas apenas pela execução da atividade ou em reproduzir movimentos nas miniaturas, fica evidente que, com a melhora na conexão afetiva, os mesmos aparecem muito mais freqüentemente com intuito das crianças estarem participando de atividades junto com as pessoas.

Em se tratando dos jogos simbólicos, como eles dependem do forte envolvimento da criança com o outro, a ponto deles compartilharem significados criados, eles necessitam de um maior grau de conexão afetiva para se desenvolverem. Devido a isto, é fácil entender a ausência dos mesmos em todas as crianças durante a avaliação na linha de base. Com exceção de Br. que apresentou um comportamento de jogo simbólico, mas apenas com forte mediação de sua mãe. É fácil entender também, após a aplicação do programa, a dificuldade de J.V. em desenvolver os jogos simbólicos e as razões dos jogos simbólicos apenas aparecerem quando as crianças sofrem variações de pouca a forte conexão afetiva, no caso de R. e Br. e sempre com forte conexão afetiva no caso de B. e A. Além disso, fica mais fácil compreender também porque, com a melhora nas interações afetivas, as crianças passam a se interessar e a se envolver em atividades que apresentem significados compartilhados, além de passarem a ter preferência por

brincadeiras que são realizadas sempre junto com outras pessoas. Sendo assim, estas atividades, como jogos de regras, jogos com números, cores, letras, dentre outros, deveriam ser incluídas na folha de registro e serem comportamentos almeçados pelas estratégias da intervenção, visto que elas podem contribuir para que a criança autista atinja novos graus de conexão afetiva com os parceiros de interações.

Somado a este argumento, encontramos também o desenvolvimento da fala. Como ela também depende que as pessoas compartilhem significados convencionados através das práticas sociais, vimos que ela apenas estava presente no desenvolvimento de B. e Br, sendo que neste último ela aparecia sem conexão afetiva e conseqüentemente, sem intenção de Br. se comunicar com os outros. Ou seja, Br. a estava usando como repetições. Já B., embora apresentasse pouca conexão afetiva quando a usava, o seu uso era exclusivo a pedidos que fazia. Isto é, a sua preocupação era apenas em usar a comunicação visando atingir um fim e não com outros propósitos. Porém, com a melhora na capacidade de conexão afetiva de todas as crianças e o seu maior envolvimento social, todas elas desenvolveram uma fala espontânea, que apareceu em três crianças sempre com forte conexão afetiva (B., A. e Br.) e com variações de pouca a forte conexão afetiva com as pessoas em duas crianças (R. e J.V.), mas nunca sem ela. Além disso, um dado muito importante é que, embora todas as crianças também apresentassem a fala ecológica, ela sempre apareceu (menos em Br. na linha de base) em contexto adequado. Neste caso, ainda que a criança não estivesse usando a fala espontânea para se comunicar, através da conexão afetiva com as pessoas, ela já compreendia o uso de certas frases em determinado contexto. Acrescido a isto, encontramos também que todas as crianças, apesar do uso dos comportamentos de birra e manha, estavam tentando usar o comportamento verbal para tentar controlar os seus afetos, nos indicando também que, através de um grau maior de conexão afetiva com as pessoas, as crianças tentam regular os seus afetos e comportamentos através das convenções compartilhadas entre as pessoas, que neste caso se dá pelo uso da fala. Como tais características são fundamentais para o desenvolvimento infantil, acreditamos que um programa de intervenção precoce deveria incluir categorias de fala ecológica descontextualizada e contextualizada na folha de registro, de modo que o seu aparecimento e o seu uso

poderiam contribuir para o desenvolvimento da fala espontânea. Devido a isto, elas deveriam também ser elementos trabalhados nas estratégias da intervenção.

Porém, apesar dos jogos simbólicos e da fala dependerem do compartilhar significados criados em determinado contexto social, percebemos que, apesar do uso da fala ecológica em algumas situações, as crianças apresentavam dificuldades maiores em apresentar os jogos simbólicos, que, conforme visto, apresentavam maiores restrições, como serem criações simples das pessoas e baseados em estimulações sensoriais. E a fala, embora também baseada em frases simples, não precisava de tanto suporte para aparecer. Indícios nos mostram que isto deve ocorrer porque, no caso da fala, o significado é dado em um grupo social restrito, enquanto nos jogos simbólicos a variação de criações e significados é muito mais ampla, visto que depende de cada indivíduo que as estão criando. Ou seja, por ser muito mais variada e flexível, requer que a criança esteja muito mais engajada ao outro para compartilhar estes significados. Com isto, novas estratégias da intervenção, que considerassem estas variações, poderiam auxiliar as crianças autistas a compartilharem todos estes significados, dando condições para que os jogos simbólicos apareçam com mais espontaneidade e flexibilidade.

Concluindo o raciocínio neste ponto, é fácil perceber que o grau de conexão afetiva é imprescindível para que as crianças se envolvam com as orientações psicológicas dos outros e possam desenvolver comportamentos do desenvolvimento infantil. Apesar delas terem conseguido fazer isto, exceto J.V. que não desenvolveu os jogos simbólicos, encontramos alguns fatos que mostram que, mesmo que a criança apresente um maior envolvimento com as pessoas através de um maior grau de conexão afetiva com elas, elas ainda apresentam restrições em seu desenvolvimento. O primeiro se refere ao fato da criança quando estar contrariada não conseguir participar de atividades mais complexas, sendo necessário o retorno a um brincar sensório-motor mais simples para fazê-la se engajar. O segundo e o terceiro fato referem-se à necessidade do uso de estímulos sensoriais para que a criança se envolva em atividades que envolvam os significados compartilhados e à sua participação em jogos simbólicos, através das criações simples inventadas pelos adultos. Com exceção de A. que fez três criações simples, ainda que as tenha feito após a criação da terapeuta, o que mostra também uma certa restrição em seu uso e flexibilidade.

O quarto fato está relacionado ao uso da fala ecológica, ainda que contextualizada. Já o quinto refere-se ao uso ainda da birra e da manha quando a criança é contrariada. E embora tal comportamento seja utilizado também por crianças com desenvolvimento infantil típico, no caso da autista, ele é utilizado não apenas para expressar esta contrariedade, mas como um pedido inadequado do que elas querem. Embora isto estivesse presente em todas as crianças na linha de base, após a aplicação do programa, esperava-se que o mesmo pudesse ser extinto, visto que todas as crianças desenvolveram um repertório funcional de comportamentos comunicativos.

O sexto fato está relacionado à grande dificuldade de todas estas crianças na aquisição de regras sociais, englobando aí, desde o uso de regras em jogos, como o jogo de memória, até a compreensão do uso das regras e convenções sociais, o que fez também com que elas apresentassem os comportamentos de birra e manha quando não entendiam as normas convencionadas pelas pessoas. Neste caso, cabe um rápido adendo. Considerando que a birra e a manha apresentaram estas diferentes funções, é imprescindível que as estratégias da intervenção auxiliem os cuidadores em como identificá-las e reagir a cada uma delas de modo distinto, a fim de que as crianças deixem de se comunicar através dos mesmos ou que recebam suporte adequado para entender as regras de seu contexto social. Como elas são usualmente utilizadas pelas crianças, seria também muito importante que elas entrassem como categorias na folha de registro, juntamente com uma categoria para a aquisição das regras sociais.

Ainda há um último fato que se refere ao aprendizado dos pronomes pessoais, que embora as crianças atendidas estivessem usando em algumas situações, sempre após o intermédio dos adultos, era freqüente e espontâneo o uso da terceira pessoa. E por fim, encontramos também o uso de alguns comportamentos mecânicos, ou seja, sem que a criança esteja conectada afetivamente às pessoas, mas que são utilizados para que a criança atinja determinado propósito ou execute alguma atividade, como, por exemplo, o uso do contato ocular, das imitações instrumentais e dos gestos imperativos.

Em suma, todos estes fatos nos mostram que, apesar do desenvolvimento e da melhora no grau da conexão afetiva de todas as crianças, elas ainda apresentam limitações em seu desenvolvimento que precisam ser melhor compreendidas para que o programa de intervenção seja ainda mais eficaz. Todas estas limitações

apresentam um denominador comum que é o fato de que, embora todos os participantes tenham apresentado a conexão afetiva e estivessem, muitas vezes, fortemente conectados ao outro, nos parece que isto ocorre em alguns tipos de ações e sentimentos com os quais as crianças conseguem se conectar. O que equivale a dizer que elas não conseguiram ainda generalizar esta conexão para as mais diversas situações e interações. Logo, é imprescindível que o programa de intervenção busque estratégias que permitam que as crianças possam se conectar mais amplamente ao afeto do outro.

Sendo assim, o programa de intervenção precoce deve contemplar não apenas o fomento da conexão afetiva das crianças autistas, mas também que isto possa ser realizado através de uma forte conexão, o que viabilizaria o ganho de novas interações e comportamentos para o seu desenvolvimento. Somente deste modo, é possível generalizar estes ganhos para outros contextos, sem esquecer que muitas interações, comportamentos e graus de conexão afetiva devem ser trabalhados para que eles dêem condições para que isto possa ser efetuado. Neste caso, toda atenção social, toda interação, todo comportamento, todo grau de conexão afetiva devem ser interpretados como potencializadores do que a criança autista ainda pode fazer. Sob este aspecto, toda a forma de se obter isto, seja através de treinamento, seja através de comportamentos sociais que inicialmente aparecem sem conexão afetiva com as pessoas é uma forma de se perceber que o desvio do desenvolvimento está sendo diminuído e que novos caminhos ainda podem ser trilhados.

Embora o desafio seja grande, acreditamos que ele seja possível, ainda mais quando consideramos que as previsões esperadas não foram cumpridas para as crianças que tinham um grau maior de severidade do transtorno, além de termos tido vários progressos que não consideramos anteriormente, como, por exemplo, o desenvolvimento das frases simples e o envolvimento em níveis mais complexos do brincar. Outro progresso se encontra na capacidade de todas as crianças terem mantido muitos comportamentos de contato interpessoal, como, por exemplo, usar o contato ocular e olhar para objeto seguro por outros, mesmo quando as situações são desprazerosas ou quando elas não estão interagindo adequadamente. Acrescido a eles, deixamos um grande progresso para o fim, que foi o desenvolvimento da timidez em três crianças atendidas (B. R. e Br.) e do ciúme em uma (B.). Isto significa que, mesmo que não tivesse sido o alvo da

intervenção, emoções sociais foram desenvolvidas nestas crianças, o que é uma evidência fundamental que estas crianças tem a capacidade, desde que com suporte adequado, de se conectarem afetivamente aos seus parceiros de interações e assim se desenvolver o mais tipicamente possível.

Além disso, o apoio dos cuidadores é fundamental para que a criança não apenas se conecte afetivamente a eles, mas que o faça sempre com forte conexão afetiva, afinal os relacionamentos afetivos com eles são as verdadeiras base para o seu desenvolvimento. Devido a isto, apesar do programa ter sido direcionado para o desenvolvimento dos comportamentos infantis através da conexão afetiva nas interações sociais mais harmônicas entre as crianças e os seus parceiros de interações e uma das preocupações tivesse sido em como tornar estas interações mais harmônicas, percebemos um fato. As maiores dificuldades encontradas pelas cuidadoras para conseguir interagir mais harmonicamente com as suas crianças estavam na capacidade delas aceitarem o transtorno dos filhos, encontrarem o suporte adequado dos maridos para ajudá-las a lidar e a cuidar das crianças e conseguirem articular o cuidado com os filhos com a resolução de problemas pessoais. Dito isto, seria muito importante que, além das orientações sistemáticas sobre como entender o transtorno autista e ajudar estas crianças a se desenvolverem, estas cuidadores pudessem ter um espaço, sem que a criança estivesse presente, para que elas tivessem a oportunidade de expressar as suas próprias dificuldades. Este suporte emocional talvez permitisse a elas um maior engajamento nas estratégias da intervenção, fazendo, então, que elas contribuam com aquilo que as crianças mais precisam: de interações espontaneamente afetivas com aqueles que lhe são mais caros.

Concluindo a explanação, o programa de intervenção precoce pareceu eficaz em fomentar e melhorar a conexão afetiva das crianças, fazê-las se envolver em novas interações sociais e desenvolver comportamentos do desenvolvimento infantil típico. Sendo assim, mantendo-se os princípios básicos das intervenções precoces de base desenvolvimentista e acrescentando as modificações necessárias para a construção do mesmo, identificamos a possibilidade de se oferecer às crianças autistas um novo programa de intervenção precoce. Afinal, dando condições para que elas amenizem as suas dificuldades iniciais damos, simultaneamente, condições para que elas se desenvolvam o mais tipicamente possível. Esta foi a nossa pretensão e este será sempre o nosso compromisso.