4

As intervenções precoces de base desenvolvimentista

Após o fomento da identificação precoce dos primeiros sinais do transtorno autista, é possível o desenvolvimento de intervenções precoces que atuem nestas dificuldades iniciais, de modo a saná-las ou amenizá-las e assim impedir ou abrandar o aparecimento dos prejuízos decorrentes destas dificuldades. Isto pode fazer com que o desvio no desenvolvimento das crianças autistas seja reduzido ou até mesmo eliminado, dando condições para que estas crianças possam se aproximar ou seguir a trajetória do desenvolvimento infantil típico e, assim, terem um melhor prognóstico para o seu quadro. Logo, é necessário conhecer como as intervenções precoces de base desenvolvimentista surgiram, quais são as características de seus programas e de que modo eles atuam para fazer com que estas crianças se desenvolvam o mais tipicamente possível. Ao fazer isto, é possível avaliar criticamente estes programas e propor o planejamento de um novo programa que segue esta abordagem e que pode ser uma importante ferramenta para ajudá-las a se desenvolver. É o que veremos a seguir.

4.1

Um breve histórico do surgimento das intervenções precoces de base desenvolvimentista

Conforme dito anteriormente, ao longo do tempo em que o autismo foi considerado uma nova categoria nosológica até os dias atuais, várias abordagens procuraram explicações para a origem e os sintomas característicos do quadro. Junto com cada uma destas diferentes abordagens, distintos modos de se planejar um atendimento adequado para estas crianças também foram desenvolvidos durante as décadas. É assim que a abordagem psicanalítica⁴ era o método terapêutico mais encontrado entre as décadas de 40 e 60, quando o autismo era ainda considerado uma psicose. Por ser considerado assim, o seu tratamento

⁴ Consideramos aqui a abordagem psicanalítica utilizada durante as décadas de 40 e 60 não fazendo jus a vertente atual desta abordagem, que não será apresentada no presente trabalho para não nos desviarmos dos propósitos almejados pelo mesmo. Mas, cabe ressaltar que psicanalistas como Alvarez & Reid (1999) da Clínica Tavistock apresentam um modelo de entendimento e tratamento para autistas que acompanham as discussões atuais sobre o transtorno. Contudo, a sua apreciação não será aqui considerada, pois aqui se faz necessária uma consideração mais detalhada da abordagem comportamental que auxilia uma melhor compreensão da abordagem desenvolvimentista.

consistia de internações e do uso maciço de medicamentos (Howlin, 2003). Além disso, o tratamento incluía o isolamento social dos pacientes autistas da sociedade e de sua família, porque as interações sociais entre ela e os autistas eram consideradas uma das principais responsáveis pelo estabelecimento do quadro (Bettelheim, 1987).

Apesar do autismo só passar a ser considerado um transtorno do desenvolvimento após 1980, já a partir da década de 60 começou-se a discutir a respeito do aparecimento de comportamentos inadequados no quadro e o foco do tratamento passou a ser eliminá-los (Howlin, 2003). O principal expoente deste tipo de tratamento é Lovaas (1977) que desenvolveu a técnica denominada de DTT (*Discrete-trial teaching*- ensino de tentativa discreta). O DTT consiste de uma estratégia da abordagem comportamental para diminuir comportamentos inadequados e ensinar novas habilidades para as crianças autistas. Isto ocorre através de condicionamento operante, ou seja, a resposta dada a um certo estímulo gera uma consequência e esta consequência afeta a probabilidade desta resposta ocorrer novamente ou não. Assim, caso a consequência seja reforçadora, aumenta a probabilidade da resposta ocorrer. Caso ela seja punitiva, diminui a probabilidade da resposta em uma ocorrência futura. O que equivale a dizer que o terapeuta apresenta um estímulo, a criança responde e o terapeuta reforça a resposta quando positiva através de reforços primários, isto é, intrinsecamente satisfatórios, como, por exemplo, oferecer comida. Esta consequência satisfatória para a criança faz com que ela repita a mesma resposta. De outro modo, o terapeuta elimina a resposta quando negativa, através de deixas verbais, como “não” ou “errado”, fazendo com que a criança associe esta resposta a uma consequência insatisfatória para ela, além de conduzir fisicamente a criança para a resposta certa. Quando ela o faz, o terapeuta a reforça positivamente.

Para a efetivação do programa, o ambiente deve ser altamente estruturado. Isto porque contextos naturais atrapalham os reforços sistemáticos utilizados pelo programa, à medida que a criança perde o foco entre a resposta que deve aprender e a sua consequência, além de agravar as suas dificuldades de atenção e aprendizagem, devido à apresentação de muitos estímulos simultaneamente. Deste modo, o programa é aplicado na presença apenas do terapeuta e da criança, naquilo que é chamado de 1 a 1. O ambiente não tem estímulos, exceto aquele apresentado repetidamente pelo terapeuta até que a criança associe a resposta dada

a um estímulo à sua consequência. Além disso, os comportamentos a serem desenvolvidos não seguem a linha do desenvolvimento típico, mas sim a frequência de comportamentos isolados, que precisam ser eliminados ou aprendidos pela criança.

Segundo Prizant & Wetherby (1998), as principais críticas a este programa estão a) nas dificuldades de generalização dos comportamentos aprendidos para outros contextos, já que eles são aprendidos em contextos muito específicos; b) não considerar a linha do desenvolvimento infantil típico para o ensino de habilidades, o que faz com que esta abordagem não focalize os principais déficits encontrados nestas crianças, como as falhas na atenção compartilhada, no jogo simbólico, na iniciativa em se comunicar não-verbalmente e verbalmente e enfatize, por exemplo, apenas o desenvolvimento da comunicação verbal em detrimento de todo o repertório comunicativo que o ser humano possui; c) não considerar que os comportamentos inadequados podem ser reconhecidos como formas de comunicação e a sua simples extinção impede que os autistas se comuniquem; d) esta abordagem faz com que o autista se torne apenas um sujeito responsivo ao terapeuta, visto que ele se torna dependente das dicas do profissional para apresentar os comportamentos almejados. Isto faz com que o paciente passe a apresentar apenas um papel passivo nas interações.

Contudo, apesar destas críticas, este tipo de abordagem passou a ser a principal estratégia de intervenção para as crianças autistas. Contudo, no fim da década de 70 e início da de 80, Prizant & Wetherby (1998) afirmam que se começou a enfatizar o papel do contexto natural para o desenvolvimento da comunicação humana. Para os autores, isto equivale a dizer que, ao contrário de Lovaas (1977), passou-se a defender que a comunicação não se desenvolve em um ambiente estruturado, mas ao longo de interações sociais cotidianas. Isto influenciou os tipos de tratamentos em voga até então para crianças com distúrbios de comunicação. Neste contexto, surgiu uma nova abordagem, denominada desenvolvimentista social-pragmática.

Segundo Prizant & Wetherby (1998), a abordagem desenvolvimentista social-pragmática se caracteriza por alguns aspectos. Conforme enfatizado acima, o primeiro é que o contexto social natural, que inclui situações que ocorrem na vida diária da criança, é considerado primordial para o desenvolvimento da comunicação infantil. O segundo é que a criança é vista como participante social e

um aprendiz ativo de seu próprio desenvolvimento, ao contrário de aprender apenas sob o controle de uma pessoa e a partir de esquemas estruturados de reforços. O terceiro é que o papel do cuidador se torna fundamental no desenvolvimento da criança, visto que é a partir das interações e do contexto natural onde a criança se insere que ela pode se desenvolver. O quarto é que esta abordagem enfatiza a importância de se considerar objetivos individualizados para cada criança, baseados em suas dificuldades e habilidades de comunicação e necessidades. Por fim, esta abordagem enfatiza a necessidade de se desenvolver a linguagem significativa e funcional destas crianças a partir do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil típico, o que faz com que ela considere as habilidades comunicativas não-verbais e verbais fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Entretanto, para Prizant & Wetherby (1998), assim como a abordagem comportamental, alguns programas que seguem a abordagem desenvolvimentista apresentam limitações. De acordo com os autores, estas limitações estão no fato de que: a) as oportunidades para o aprendizado da criança podem ser inconsistentes, já que dependem da capacidade dos parceiros de interações em facilitar contextos naturais que ajudem a criança a desenvolver comportamentos comunicativos; b) o reforço social vindo das interações sociais pode não ser consistente ou forte o suficiente para manter a atenção de algumas crianças; c) existe a falta de uma situação bem estruturada e que se repita para facilitar o aprendizado das crianças autistas, além de um ambiente com muitos estímulos poder dificultar a interação de algumas crianças; d) por a abordagem se basear em interações naturais, é possível que critérios objetivos do que deve ser feito e desenvolvido em cada criança não sejam realizados; e) a abordagem não apresenta uma clara orientação do que os cuidadores devem fazer para promover as habilidades comunicativas da criança.

Apesar das críticas feitas a ambas abordagens, a partir da década de 80, tanto a abordagem comportamental quanto a desenvolvimentista se tornaram as principais condutas terapêuticas utilizadas em crianças com déficits na comunicação. Além disso, com o passar do tempo, elas se influenciaram mutuamente. É assim que a abordagem comportamental do ABA (*Applied behavior analysis- Análise do comportamento aplicada*) passou a adotar estratégias que incluem o aparecimento da comunicação em contextos mais

naturais e o uso de reforços sociais, como aplausos (Koegel, O'Dell, & Dunlap, 1988; Schreibman & Pierce, 1993), assim como a desenvolvimentista passou a utilizar técnicas de reforçamento em situações específicas, como, por exemplo, para diminuir a auto-agressão de uma criança (Greenspan & Wider, 2006). Mas elas ainda apresentam características distintas, como a desenvolvimentista se basear na linha do desenvolvimento típico para desenvolver comportamentos e habilidades nas crianças autistas enquanto a comportamental se baseia nos comportamentos a serem eliminados ou aprendidos sem considerar que eles dependem de precursores do desenvolvimento típico para serem desenvolvidos. Além disso, a abordagem comportamental se baseia no ensino de habilidades através de reforços e a desenvolvimentista procura desenvolver estes comportamentos em situações naturais a partir da necessidade da criança em se comunicar.

De todo o modo, é neste contexto que surge a abordagem desenvolvimentista e, embora ela apresente diferentes tipos de programas, encontramos princípios básicos que os norteiam. Vejamos quais são.

4.2

Os princípios básicos dos programas de intervenção precoce de base desenvolvimentista

Apesar de não serem devidamente identificados na literatura, existem alguns princípios que fundamentam a abordagem desenvolvimentista e que direcionam as estratégias que os diferentes programas que se beneficiam desta visão utilizam para o atendimento das crianças autistas. Sendo assim, identificamos os seguintes:

1- *Diminuição do desvio do desenvolvimento da criança autista:* O princípio que fundamenta toda a intervenção precoce que utiliza a abordagem desenvolvimentista se baseia no fato de que o desenvolvimento da criança autista sofre um desvio em relação ao desenvolvimento da criança típica e que para tratá-la é necessário diminuir ou sanar este desvio no desenvolvimento antes que ele acarrete ainda mais prejuízos para o desenvolvimento desta criança. Segundo Prizant, Wetherby, & Rydell (2000) isto é feito a partir da intervenção sobre as dificuldades iniciais do transtorno, de modo que atenuá-las ou extinguí-las impede que as mesmas ocasionem novas dificuldades para a criança autista. Devido a isto,

estas intervenções devem iniciar-se o mais precocemente possível, ou seja, procurando atuar nas dificuldades iniciais assim que detectadas, independentemente da criança já ter sido diagnosticada autista ou não⁵.

Seguindo este pensamento, Howlin (2003) defende que as intervenções precoces são fundamentais para que se previnam os sintomas secundários do transtorno, como os distúrbios na fala e no jogo simbólico, considerados assim por se desenvolverem a partir dos sintomas primários do autismo, ou seja, dos sintomas iniciais do transtorno que, quando não tratados, ocasionam as dificuldades subseqüentes do quadro. E, para a autora, os sintomas primários se encontram nos prejuízos na área social.

As intervenções precoces parecem ser uma ferramenta tão importante para o prognóstico da criança autista que Dawson & Zanolli (2003) defendem que elas podem causar transformações nas sinapses neuronais do cérebro da criança autista, porque a grande plasticidade neuronal da criança mais nova permite um maior rearranjo das ligações sinápticas e melhor funcionamento cerebral. Segundo as autoras, isto pode ajudá-las a exibir uma atividade mais normal do cérebro com o conseqüente ganho de habilidades para o seu desenvolvimento.

Em síntese, o quanto antes o desvio da criança autista for detectado, melhor para a intervenção de base desenvolvimentista tentar fazer com que esta criança retome a linha do desenvolvimento típico que ela não pôde percorrer devido às suas dificuldades iniciais.

2- *A intencionalidade da comunicação*: A ênfase principal das intervenções precoces de base desenvolvimentista é sobre o desenvolvimento da comunicação intencional das crianças autistas. Isto porque a competência comunicativa é considerada o fator determinante para que as crianças com o transtorno se tornem capazes de se relacionar com os outros e participar das atividades de seu grupo social. Segundo Wetherby, Schuler, & Prizant (1997) a competência comunicativa é entendida como a capacidade de uma pessoa usar um comportamento para se comunicar com o outro, de forma que quem o usa está avaliando e monitorando o efeito que o mesmo terá no parceiro de interação. Dito de outra forma, para os autores, uma comunicação efetiva é aquela onde os parceiros de interações estão

⁵ Ainda que a pesquisa tenha utilizado apenas crianças recém-diagnosticadas autistas, optou-se por englobar no título do trabalho a expressão “ou com risco autístico” para enfatizar a importância de uma intervenção realmente precoce para estas crianças.

interessados em afetar e modificar o comportamento do outro, ao mesmo tempo que se presta atenção à própria eficiência comunicativa, de forma a se manter a interação. Assim, é necessário que estas crianças desenvolvam comportamentos comunicativos realmente intencionais, isto é, que são utilizados intencionalmente para afetar as ações dos outros e monitorados por elas para avaliar se estes comportamentos estão sendo eficazes para que elas se comuniquem e interajam.

3- *Os aspectos convencionais da comunicação*: Um outro fator primordial é que esta comunicação intencional seja baseada no aspecto convencional dos comportamentos comunicativos. Para Wetherby, Schuler, & Prizant (1997) como os significados dos comportamentos comunicativos são compartilhados e entendidos em um grupo social, as crianças autistas apresentam limitações severas em desenvolvê-los. Sendo assim, elas desenvolvem comportamentos comunicativos não-usuais como gritos e choros, utilizados com três diferentes funções. A primeira é quando elas querem atingir um determinado propósito. A segunda é quando elas querem expressar alguma insatisfação. E a terceira é quando estes comportamentos são utilizados como comportamentos auto-regulatórios. Deste modo, é necessário que estas crianças desenvolvam meios efetivos de comunicação e substituam estes comportamentos inadequados por comportamentos compartilhados em seu grupo social. Devido a isto, Wetherby, Schuler, & Prizant (1997) afirmam que, muito mais do que se preocupar com o aparecimento do comportamento verbal nestas crianças, ou a forma como este comportamento aparece, é preciso que estas crianças desenvolvam o aspecto convencional da comunicação e o seu uso social. Por isto, a preocupação em se desenvolver os aspectos sociais e afetivos da comunicação.

Em síntese, Schuler, Prizant, & Wetherby (1998) afirmam que o importante para a abordagem desenvolvimentista é que a criança desenvolva habilidades efetivas e funcionais de comunicação, o que a ajuda a aumentar as suas interações sociais e a desenvolver diversos comportamentos, como, por exemplo, o jogo simbólico, além de minimizar problemas comportamentais como os comportamentos de birra e auto-agressão.

4- *Os comportamentos comunicativos não-verbais e verbais*: Para a abordagem desenvolvimentista, a comunicação não se restringe apenas ao desenvolvimento da fala. Pelo contrário, desde o início do desenvolvimento, a criança se comunica através de comportamentos não-verbais, como o uso do olhar, as expressões

corporais e mais tarde os gestos da atenção compartilhada. Desta forma, a preocupação em desenvolver comunicação significa desenvolver todos os meios de expressões onde esta comunicação ocorre, sendo o comportamento verbal apenas um de seus aspectos.

Seguindo este pensamento, a abordagem desenvolvimentista considera que um tratamento realmente eficaz para a criança autista é aquele que focaliza todos os precursores da comunicação para que o comportamento verbal possa se desenvolver. O que equivale a dizer que ela procura focalizar a linha do desenvolvimento típico de modo a desenvolver todos os comportamentos do mesmo que a criança autista não pôde desenvolver. Prizant & Wetherby (1998) afirmam que o conhecimento sobre a seqüência do desenvolvimento típico é fundamental para se planejar o atendimento destas crianças e para avaliar os progressos em seu desenvolvimento global. Desta maneira, utilizar a linha do desenvolvimento típico é imprescindível para desenvolver todos os comportamentos comunicativos das crianças autistas, bem como os outros comportamentos que dependem dos mesmos.

5- *Contextos naturais de interações:* Conforme já dito, de acordo com a abordagem desenvolvimentista, a comunicação se desenvolve em contextos naturais de interações. Para Wetherby, Schuler, & Prizant (1997) isto significa dizer que todos os comportamentos comunicativos só podem ser desenvolvidos através das situações vivenciadas pelas pessoas no momento em que interagem com os outros. Sendo assim, para eles, fomentar a comunicação não é apenas fazer com que a criança seja capaz de decorar um repertório de palavras, por exemplo, mas incentivá-la a interagir em diversos contextos, que a auxiliem a desenvolver o uso social dos comportamentos comunicativos.

Em síntese, a comunicação se desenvolve através das interações naturais e espontâneas. Logo, para Prizant & Wetherby (1998), o foco da abordagem recai sobre o desenvolvimento da comunicação social e espontânea das crianças autistas, através de situações variadas, flexíveis e que ofereçam atividades diversas e motivadoras para que elas tenham interesse em se comunicar.

6- *A iniciativa da criança autista:* A partir dos contextos naturais de interações, a criança passa a ocupar um papel ativo em sua comunicação, fazendo com que ela deixe apenas de responder às demandas do outro, mas tome a iniciativa em se

comunicar quando encontra em seu contexto natural uma situação em que precisa do outro para fazer algo.

Sendo assim, a abordagem desenvolvimentista procura transformar a criança autista em uma participante ativa das interações sociais. Para Prizant & Wetherby (1998) isto equivale a dizer que, a partir do momento em que a criança está interagindo em seu contexto natural, ela tem a oportunidade de ser estimulada a se comunicar de forma espontânea e desenvolver a iniciativa de se comunicar através de situações cotidianas que a impelem a precisar se comunicar com os seus parceiros de interação.

7- *As deixas, necessidades e interesses da criança autista:* Aliado ao princípio anterior, como é fundamental que a criança desenvolva a iniciativa em se comunicar, a abordagem desenvolvimentista considera que as estratégias da intervenção são mais efetivas quando seguem as deixas e interesses da criança, porque isto permite que ela se engaje melhor nas interações sociais e tenha interesse em se comunicar (Prizant, Wetherby, & Rydell, 2000).

Wimpory, Hobson, & Nash (2007) afirmam que as interações que seguem o foco de atenção das crianças são mais efetivas em levar a episódios de engajamento social. Logo, partir das próprias motivações da criança pode ser um dos fatores primordiais para que ela passe a interagir e desenvolva a sua comunicação.

8- *A singularidade da criança autista:* Como é fundamental que se siga as deixas de cada criança, é imprescindível que o tratamento seja programado individualmente e respeite a singularidade de cada caso. Prizant & Wetherby (1998) chamam a atenção para o fato de considerarmos a seqüência do desenvolvimento típico para avaliar aqueles comportamentos que a criança a ser atendida não possui e que precisa desenvolver. O que significa que isto precisa ser feito através de uma avaliação individual que sirva de alicerce para as estratégias do programa. Sem contar que as demandas dos cuidadores também são ouvidas para que os profissionais criem um planejamento que contemple as suas necessidades em ajudar a sua criança, o que requer também um planejamento altamente individualizado para cada caso.

9- *A família da criança autista:* A abordagem desenvolvimentista procura dar uma atenção especial aos cuidadores e familiares das crianças autistas. Isto porque esta visão considera que, como os contextos naturais de interações são

fundamentais para o desenvolvimento destas crianças, é imprescindível que estes cuidadores saibam utilizá-los de modo a ajudá-las a se desenvolver. Assim, esta visão procura também transformar a família das crianças em parceira ativa em seu tratamento, através de orientações específicas sobre como fomentar a comunicação nelas. Devido a isto, Klinger & Dawson (1992) defendem que os adultos devem funcionar como uma espécie de andaime, ou seja, dando suporte adequado para que as crianças possam se desenvolver.

Isto é visto para Wimpory, Hobson, & Nash (2007) como as oportunidades que os adultos utilizam para ajudar estas crianças a se engajarem em interações que podem promover o seu desenvolvimento. Para Wetherby Schuler & Prizant (1997) significa dizer que os adultos devem fomentar a comunicação de suas crianças estruturando situações onde elas naturalmente precisam apresentar comportamentos comunicativos.

Entrementes, a família precisa também ser compreendida, visto que ela enfrenta dificuldades em manejar toda a situação vivenciada. Guralnick (2000), ao analisar a importância da família para o desenvolvimento infantil, faz um levantamento dos estressores que a família de uma criança com transtornos em seu desenvolvimento enfrenta e que acabam por afetar ainda mais o seu desenvolvimento. Esses estressores afetam o modo da família interagir com ela, o que pode ser extremamente prejudicial para o seu desenvolvimento.

Guralnick (2000) define quatro estressores. O primeiro é a falta de informações que a família possui em relação aos problemas de desenvolvimento infantil, o que a impede de compreender certos comportamentos da criança e entender a melhor forma de se relacionar com ela. O segundo estressor é a angústia da família em aceitar o transtorno de sua criança, o que, quando não trabalhado, pode distanciar a família da criança e fazê-la evitar situações sociais, como festas e parque, devido a sentimentos como vergonha, raiva, culpa ou tristeza. Já o terceiro estressor é a mudança na rotina da família, que precisa se organizar para levar a criança para os tratamentos necessários, além da organização das finanças, visto que estes tratamentos são caros e duradouros. O último estressor é a capacidade da família em administrar todos esses estressores de modo a manter a união, o que quando não ocorre pode ser extremamente devastador para todos os seus membros. Por isto, é fundamental uma atenção especial para que a família encontre suporte para lidar e enfrentar estas

adversidades e que compreenda que unida pode enfrentá-las, além de compreender que se engajada, pode ajudar a sua criança a se desenvolver.

Logo, embora a abordagem desenvolvimentista procure de modo geral auxiliar a família a promover o desenvolvimento de sua criança, é fundamental também uma orientação específica para ela. Assim, é possível abordar questões como o entendimento do transtorno, as dificuldades da criança autista e as dificuldades que a própria família tem em lidar com as necessidades especiais deste indivíduo, além de se atuar diretamente sobre a mesma para ensiná-la a estruturar situações ou aproveitar situações que podem ajudar as suas crianças a se desenvolverem.

Todos estes princípios dos programas de intervenção precoce de base desenvolvimentista revisados formam a base para a compreensão de como funciona o atendimento às crianças autistas sob esta ótica. Porém, existem vários tipos de programas que seguem esta visão e que precisam ser conhecidos.

4.3 Tipos de programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista

Embora variados programas sigam a abordagem desenvolvimentista (Mirenda & Erickson, 2000; Schuler & Wolfberg, 2000), apresentaremos aqueles que serviram tanto como modelo quanto como alvo de críticas e mudanças para a criação do programa aqui desenvolvido.

SCERTS- Model for enhancing communication and socioemotional abilities (Modelo para melhorar as habilidades sócio-emocionais e de comunicação de crianças com o transtorno autista)- Prizant et al (2003). O SCERTS é um modelo desenvolvido por uma equipe de profissionais e derivado de pesquisas, estudos clínicos e empíricos realizados nas últimas duas décadas em diversas áreas do desenvolvimento de crianças com o transtorno autista, como as funções comunicativas e intencionais destas crianças, além de estudos empíricos baseados na abordagem social-pragmática.

O modelo SCERTS é a conjunção de três objetivos principais a serem alcançados pelo programa, os quais as iniciais servem para nomeá-lo. Deste modo, ele é caracterizado pelo foco no desenvolvimento da comunicação social,

daí o SC de seu nome (*Social communication*), regulação emocional, o ER do programa (*Emotional regulation*) e o foco em oferecer um suporte transacional, finalizando o seu nome com o TS (*Transactional support*).

Para alcançar estes objetivos, Prizant et al (2003) defendem que o programa é altamente individualizado, onde o planejamento para a realização destes objetivos é feito de acordo com o nível do desenvolvimento da criança atendida e das prioridades da família. Além disso, como os autores defendem que a comunicação social e a competência emocional da criança são desenvolvidas naturalmente em suas experiências diárias, o programa providencia atendimento clínico, escolar e também em casa, através de suporte, treinamento e apoio à família e aos profissionais envolvidos no atendimento da criança. O SCERTS procura também promover a interação entre a criança autista e seus pares, de modo que ambos possam aprender a lidar com as diferenças. E considera que devido aos déficits sensoriais da criança autista, é necessário organizar todos os ambientes onde ela circula, a fim de que a criança tenha suporte para desenvolver a sua integração sensorial e com isto, conseguir prestar atenção às estimulações sociais.

Segundo Prizant et al (2003), o foco na *comunicação social* visa desenvolver três itens, a saber: a comunicação intencional, a emergência de palavras iniciais e o desenvolvimento de discurso e sentenças. Cada item subdivide-se em mais dois: o desenvolvimento das habilidades de atenção compartilhada e reciprocidade social e o uso de símbolos. O que equivale a dizer que o foco da *comunicação social* recai sobre o fomento da atenção compartilhada, reciprocidade social e uso de símbolos, que precisam ser desenvolvidos gradativamente em cada item descrito anteriormente.

O modelo SCERTS enfatiza a necessidade do desenvolvimento das habilidades de atenção compartilhada, reciprocidade social e uso do símbolo, visto que estas habilidades é o que permite que a criança autista participe dos sistemas lingüísticos e simbólicos de seu grupo social. Sendo assim, a partir das habilidades de atenção compartilhada e reciprocidade social a criança autista pode desenvolver a sua intencionalidade e se comunicar através de comportamentos não-verbais e verbais que lhe permite compartilhar afetos e intenções. E somente após isto, ela pode compartilhar o uso de símbolos, através do desenvolvimento de

comportamentos comunicativos usuais e do compartilhar das representações e significados convencionados pelo seu grupo social.

Já o foco na *regulação emocional* visa auxiliar a criança a desenvolver as suas capacidades de auto-regulação e de regulação mútua, por isto a presença destes subitens nos itens que precisam ser desenvolvidos gradativamente pelas crianças, que são o nível sensorio-motor e prelinguístico e o nível cognitivo e linguístico. A *regulação emocional* é um objetivo muito importante para o modelo SCERTS porque enfatiza as alterações sensoriais das crianças autistas e como elas podem prejudicar a criança a interagir e estar nos ambientes sociais. Devido a isto, este objetivo procurar fazer nas capacidades de auto-regulação com que a criança autista use independentemente estratégias que aumentem o seu foco de atenção para as interações e a engajem nas atividades, ao mesmo tempo que a ajudam a aprender a se recuperar sozinha de situações que lhe causem extremo descontrole. Já nas capacidades de regulação mútua a criança autista aprende que o comportamento e o afeto de seu parceiro de interação podem modelar o seu próprio comportamento e afeto, auxiliando-a a focalizar a sua atenção, se engajar nas interações e se manter tranqüila em situações de desamparo.

Por fim, o foco no *suporte transacional* visa oferecer à criança um suporte para que ela interaja e se desenvolva nos diversos contextos sociais. Devido a isto, há quatro itens incluídos neste objetivo. O primeiro item é o do suporte interpessoal, que procura ajustar o parceiro comunicativo ao estilo interativo mais indicado para captar a atenção da criança e lhe dar apoio para que consiga se comunicar, interagir e brincar com os seus parceiros de interações. Além disso, através do suporte interpessoal é possível planejar oportunidades para que a criança aprenda e se desenvolva através de relacionamentos com os seus pares, ou seja, com crianças como ela. O segundo item é o suporte educacional que visa auxiliar o aprendizado da criança autista, através do uso de suportes visuais ou outros, das modificações no ambiente e de um currículo adaptado que pode permitir à criança se desenvolver adequadamente. Já o terceiro item refere-se ao suporte à família, que atende a dois objetivos. O primeiro é oferecer à família um apoio emocional para que ela compreenda e aceite as dificuldades da criança autista e o segundo é oferecer orientações e treinamentos a ela para que possa ajudar a criança a desenvolver habilidades em seu cotidiano. Por fim, o quarto item dedica-se ao suporte junto a outros profissionais e serviços, de modo que o

uso de objetivos em comum e do partilhar experiências entre todos os profissionais envolvidos no atendimento da criança autista em questão possa viabilizar a diminuição do desvio do desenvolvimento da mesma.

Em suma, através destes três objetivos, o modelo SCERTS almeja que a criança autista seja capaz de interagir, se comunicar, compartilhar afetos, regras e convenções em todos os contextos sociais que a cercam, mesmo que, para isto, seja necessário um suporte para aqueles que interagem com a criança e adaptação de ambiente e estímulos. O importante é que se respeite a individualidade de cada criança e que se desenvolva gradativamente na criança autista as habilidades contidas nestes objetivos.

Facilitando o desenvolvimento da comunicação social precoce em crianças com autismo- Programa de intervenção precoce desenvolvido por Klinger & Dawson (1992). Embora a primeira autora não tenha dado seguimento à atuação na área da intervenção precoce e a segunda tenha um interesse amplo sobre o transtorno, dedicando-se a pesquisas sobre a capacidade de atenção, memória, aprendizado em crianças autistas e manifestações precoces no autismo, este programa contribui para a ênfase nos precursores sócio-emocionais da linguagem.

Segundo as autoras, as crianças autistas apresentam prejuízos significativos nestes precursores. Isto faz com que elas apresentem falhas na compreensão básica da natureza recíproca das interações sociais, assim como dificuldades em compreender que os outros têm foco de atenção e estados afetivos diferentes, demonstrados em características como atraso no contato ocular, atenção compartilhada e afeto compartilhado. Devido a isto, o programa procura desenvolver estes precursores da linguagem através do aumento na capacidade de dirigir e sustentar atenção ao estímulo social e extrair significado desta informação.

Para tal, Klinger & Dawson (1992) utilizam como estratégia fundamental para todo o programa, o papel da imitação, por parte do terapeuta, dos comportamentos da criança autista. Segundo as autoras, através da imitação, é possível aumentar a atenção da criança dirigida à interação social, facilitar o comportamento de alternância de turno, desenvolver o próprio *self* da criança e a sua relação com o dos outros e fazê-la compartilhar as suas expressões afetivas e as dos outros. Além disso, a imitação do comportamento da criança serve para

reduzir a quantidade de estimulação experienciada pela criança e a coloca no papel de iniciadora das interações sociais de modo a desenvolver a sua comunicação intencional.

Sendo assim, utilizando a imitação como fundamento, aliado aos outros princípios básicos de todos os programas de base desenvolvimentista, o programa de Klinger & Dawson (1992) divide-se em três níveis. Cada nível é dividido em várias fases. Dependendo do nível do desenvolvimento da criança autista, o planejamento de seu programa inclui a fase que a criança ainda não atravessou em seu desenvolvimento e todas as subseqüentes.

No primeiro nível, a criança autista deve desenvolver a sua *atenção às pessoas, contingência social e alternância de turno*. Isto equivale a dizer que o objetivo deste primeiro nível é fazer com que a criança aumente o seu foco de atenção para os estímulos sociais e passe a perceber a similaridade e contingência entre as suas ações e as ações de seus parceiros de interações. Contudo, neste nível, todas estas habilidades são desenvolvidas através, basicamente, da resposta da criança autista às ações e comportamentos do parceiro de interação, ocorridos através das imitações que este faz dos comportamentos da criança. Até este nível, portanto, a criança autista desenvolve estas habilidades através de um papel passivo nas interações. A partir do próximo nível, ela passa a ter um papel ativo nas interações, procurando iniciá-las.

Deste modo, o segundo nível do programa de Klinger & Dawson (1992) visa o *desenvolvimento da imitação* por parte da criança, enquanto o terceiro e último almeja o *desenvolvimento dos comportamentos comunicativos não-verbais da atenção compartilhada*. Sendo assim, a criança é estimulada a imitar os comportamentos e ações dos parceiros de interações, se comunicar para atingir um propósito almejado e compartilhar atividades e afeto.

Em todas as fases e níveis, Klinger & Dawson (1992) enfatizam que é muito importante que os adultos variem as estratégias utilizadas para que as crianças generalizem as suas habilidades, além de ser imprescindível que os adultos respondam positivamente quando elas usam formas cada vez mais avançadas de comunicação em seu repertório, de modo a incentivá-las ainda mais em seu desenvolvimento.

Logo, o programa de Klinger & Dawson (1992) procura desenvolver comportamentos que dêem condições para que as crianças autistas passem a

interagir com as pessoas e assim, desenvolver comportamentos comunicativos iniciais, precursores fundamentais para que a criança se desenvolva o mais tipicamente possível.

DIR- Developmental, individual-difference, relationship based model intervention program (Modelo de programa de intervenção baseado na abordagem desenvolvimentista e fundamentado no relacionamento e na diferença individual de cada criança assistida)- Modelo desenvolvido por Greenspan & Wieder (2006) para oferecer um tratamento que não focalizasse apenas os sintomas existentes e já conhecidos do transtorno autista, mas que pudesse tratar dos prejuízos primários do mesmo, ou seja, os prejuízos em suas interações afetivas. Segundo os autores, os objetivos traçados para o desenvolvimento da criança autista geralmente são voltados apenas para as mudanças de comportamento e para eles é necessário uma abordagem que privilegie um desenvolvimento mais profundo e global para esta criança.

Sendo assim, o DIR tem como objetivo desenvolver os comportamentos que são considerados fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança autista. Estes comportamentos são aqueles relacionados à habilidade da criança se relacionar com os outros afetivamente. Somente deste modo, ela pode seguir a linha do desenvolvimento que a capacita a aproveitar as interações para se engajar em comunicações significativas, participação social e desenvolvimento cognitivo. Dito de outro modo, para Greenspan & Wieder (2006) todas as áreas de desenvolvimento infantil estão inter-relacionadas, já que a linguagem, habilidades sociais e a cognição são aprendidas através de trocas afetivas significativas.

O programa é baseado nas necessidades da criança, bem como em sua singularidade. Por isto, Greenspan & Wieder (2006) consideram que o DIR oferece um modo de se compreender a criança e não apenas tratá-la, visto que a criança pode desenvolver habilidades há muito prejudicadas ao longo de seu desenvolvimento e não apenas extinguir os seus sintomas. Dentro desta questão de se procurar compreender a criança, considera-se também que outras modalidades de tratamento, como estratégias comportamentais ou a atuação de vários profissionais podem auxiliar nas questões singulares de cada caso.

Além destes aspectos, é imprescindível considerar que as crianças variam em suas capacidades de processamento sensorial e motor básicos. Isto equivale a dizer que cada criança apresenta um modo de perceber, sentir e reagir a este

mundo e que isto influencia intensamente no modo dela se relacionar afetivamente com ele.

Greenspan & Wieder (2006) defendem também que, como os afetos são os responsáveis pelo desenvolvimento infantil, é necessário trabalhar com a criança autista em contextos familiares e cotidianos, porque é justamente dentro deles que as interações afetivas ocorrem. Devido a isto, a principal estratégia do programa é o *floortime* (tempo no chão), ou seja, o momento em que as crianças autistas e os seus cuidadores passam um tempo brincando e interagindo livremente.

Posto isto, o programa se baseia em seis estágios do desenvolvimento infantil típico que as crianças autistas precisam percorrer de acordo com o seu nível de desenvolvimento, mesmo que demorem um tempo mais longo para isto. Acrescenta-se a estes seis, mais três estágios posteriores, que caracterizam o desenvolvimento contínuo em adolescentes e adultos. Estes últimos não serão aqui considerados, visto que o presente trabalho trata de um programa de intervenção precoce para crianças autistas.

Deste modo, Greenspan & Wieder (2006) defendem que a criança autista deve ser capaz de no primeiro estágio, denominado de *regulação e interesse no mundo*, focalizar, estar calma e ativamente buscar informações sobre o mundo através de suas experiências com os outros. Já no segundo estágio, denominado de *engajamento e relacionamento*, a criança autista precisa reconhecer padrões afetivos nos comportamentos dos seus parceiros de interações que a ajudem a se engajar e se relacionar com o seu mundo social. No terceiro estágio, denominado de *intencionalidade e comunicação de “duas vias”*, é necessário ajudar a criança autista a compreender os comportamentos não-verbais de seus cuidadores utilizados para se comunicar e expressar afetos e utilizá-los intencionalmente com os mesmos propósitos. No quarto estágio, denominado de *solução de problema social, regulação de humor e formação de um sentido de self*, a criança autista deve ser capaz de utilizar a comunicação de “duas vias” para a resolução de problemas, como por exemplo, gesticular para a mãe para que ela abra a porta, apontar para algo, dentre outros, o que consideramos como os comportamentos de atenção compartilhada. Assim, ela passa a solucionar problemas compartilhados, através da negociação ou jogos com os outros, a regular o seu humor e comportamento quando aprendem a modular afetos intensos através de negociações entre os parceiros de interações e formam um sentido de *self*. Isto

porque, à medida que a criança autista passa a utilizar todos os padrões múltiplos de trocas de soluções de problemas, ela passa a avaliar os próprios comportamentos, assim como os comportamentos dos outros, conseguindo, então, identificar características próprias, que formam a sua auto-definição. No quinto estágio, denominado de *criação de símbolos e uso de palavras e idéias*, a criança autista deve desenvolver a criação de símbolos, bem como o uso funcional de palavras e idéias. E por fim, no último estágio, denominado de *pensamento emocional, lógico e senso de realidade*, é necessário fazer a criança autista conectar duas idéias juntas e aprender como um evento acarreta outro, auxiliando-a a desenvolver noções sobre tempo e espaço, sequência lógica e a ajudar a explicar emoções e organizar conhecimentos sobre o mundo.

Concluindo, o aspecto fundamental deste programa é possibilitar, em todos os estágios a serem desenvolvidos, a formação de bases seguras de acolhimento, afeto e relacionamentos satisfatórios entre a criança autista e os seus cuidadores, sob a supervisão de um profissional qualificado, de modo que as mesmas garantam o fomento de todas as áreas do desenvolvimento infantil. Afinal de contas, para Greenspan & Wieder (2000), as interações sempre mobilizam afetos e intenções da criança e isto é a garantia para que ela passe de um nível funcional de desenvolvimento para outro.

Todos estes programas de intervenção precoce de base desenvolvimentista apresentam características exemplares, bem como características que as façam ser alvo de críticas mais severas. Estas características, bem como estas críticas foram fundamentais para o planejamento desta pesquisa e conseqüentemente, de um novo programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista proposto por nós. É o que acompanharemos a seguir.

4.4

Desenvolvendo um programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista

Em Fiore-Correia (2005), o objetivo de nosso trabalho foi avaliar a aplicabilidade de um programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista em crianças com possível risco autístico. Ele se mostrou aplicável considerando-se como principal critério o fato de que tínhamos que conseguir desenvolver alguns comportamentos não-verbais do desenvolvimento infantil típico nestas

crianças. Na época, o programa desenvolvimentista escolhido para servir como modelo a ser avaliado foi o de Klinger & Dawson (1992), que elucidava mais claramente para nós as condutas que tínhamos que seguir para conseguir desenvolver os comportamentos nas crianças.

Contudo, tão logo começamos a coleta de dados, encontramos uma dificuldade na aplicação do programa, no que se refere à questão da imitação dos comportamentos das crianças. Isto porque encontramos sérias dificuldades em fazer com que as crianças prestassem atenção à imitação que fazíamos de seus movimentos e ações. Para nós, isto não aumentava a sua atenção social, pelo contrário, não causava nenhum efeito sobre elas. Então, tivemos que encontrar um outro modo de aumentar a atenção social destas crianças, que foi a utilização dos objetos que focavam mais a sua atenção. Logo, criando situações com eles, conseguimos fazer com que as crianças interagissem conosco.

Devido a isto, fizemos algumas alterações no programa das autoras, incluindo também o desenvolvimento de vários comportamentos que não eram explicitados pelo programa, mas que identificamos em estudos de vídeos caseiros de crianças que mais tarde receberam o diagnóstico de autismo e em estudos sobre os comportamentos não-verbais da atenção compartilhada, como por exemplo, a criança olhar para objetos seguros por outros, orientação para o próprio nome, gestos imperativos e declarativos (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Osterling & Dawson, 1994). Como resultado, conseguimos desenvolver vários comportamentos do desenvolvimento infantil típico nestas crianças e comprovamos a possível eficácia de um programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista para crianças com possível risco autístico.

Contudo, à medida que continuamos o nosso trabalho e passamos a atender novas crianças, fomos percebendo que muitos dos comportamentos que as crianças desenvolveram não apareciam em contextos variados, exceto aquele que era focalizado nas consultas, estendendo-se apenas para o mesmo contexto em casa. Além disso, elas não pareciam entender os seus significados e os seus usos dentro das interações, apenas os utilizavam porque os associaram com uma consequência favorável do ambiente. Chegamos à conclusão que, ao contrário de nossa meta e a dos próprios programas de intervenção precoce de base desenvolvimentista, acabamos por treinar o aparecimento destes comportamentos. Fizemos isto de várias formas, como por exemplo, ensinar as crianças a apontar

para que ganhassem uma bala posta fora de seu alcance ou fazer com que algumas crianças dissessem “dá” para que recebessem o seu brinquedo favorito.

Isto tudo foi ratificado por outra evidência. Embora ainda não fossem alvo das estratégias da intervenção, muitos comportamentos do desenvolvimento infantil típico foram aparecendo em muitas crianças atendidas, ainda que de modo distinto quando comparado ao aparecimento dos mesmos em crianças típicas. Esta distinção se relaciona ao fato dos comportamentos não terem função aparentemente social, como, por exemplo, aparecerem no meio de uma fala ecológica da criança. Foi desta maneira que uma de nossas crianças colocava uma mola pendurada nas calças, representando o rabo de um animal, e ficava repetindo todas as falas encontradas em um documentário sobre elefantes. E o surpreendente é que muitos destes comportamentos que apareciam nas crianças são aqueles que a literatura considera ausentes em crianças autistas, como os comportamentos de jogo simbólico, como o exemplo acima e os gestos declarativos (Carpenter & Tomasello; Hobson, 1993b; Libby et al, 1998). Neste caso, encontramos uma criança que se aproximava da janela, de costas para os adultos, e apontava para o avião, repetindo o seu nome, mas sem checar se os adultos estavam compartilhando de seu interesse pelo mesmo.

Concluindo o argumento anterior, percebemos que o aparecimento dos comportamentos do desenvolvimento infantil típico não é garantia para que as crianças autistas estejam amenizando os seus déficits principais nas áreas das interações afetivas, ainda que possam estar minimizando outros prejuízos subsequentes. Além disso, a busca por outras leituras que nos certificassem disto foi a garantia de que mais importante do que o aparecimento dos comportamentos infantis em si é a forma como eles aparecem no desenvolvimento da criança. É assim que García-Perez, Lee & Hobson (2007) defendem que a ênfase sobre os comportamentos do desenvolvimento infantil deve recair sobre a qualidade como eles estão sendo desenvolvidos, embora a sua presença também seja uma evidência de desenvolvimento adequado.

Continuando o raciocínio e voltando ao pensamento de Gómez (1998), é necessário lembrar que, para que haja intersubjetividade é necessário que a subjetividade de alguém esteja engajada à subjetividade do outro, de modo a perceber como esta considera um objeto. Ou seja, o simples aparecimento de comportamentos não implica inferir que eles se desenvolveram através da

intersubjetividade humana. E é isto que devemos buscar se queremos realmente fazer com que a criança autista retome a linha do desenvolvimento infantil típico.

Deste modo, a ênfase na emergência de comportamentos das crianças autistas, assim como em seu treinamento, estava nos fazendo assemelharmo-nos às práticas encontradas na abordagem comportamental e ratificando o desenvolvimento das crianças a partir das suas dissociações. Ou seja, onde outros processos, relacionados às relações *I-IT (Eu-Issó)* das crianças, davam condições para o aparecimento destes comportamentos. E se realmente queríamos propor um modelo de intervenção precoce de base desenvolvimentista, era preciso fazer alterações no que estávamos fazendo até então. A principal delas e provavelmente a que estruturou a reformulação de nosso programa é que, se estávamos falando de crianças autistas e de retomar a sua linha de desenvolvimento típico, precisávamos retroceder à origem de todo o desvio. É redundante falar, mas esta origem estava nas interações afetivas das crianças autistas. Dito de outra forma, um verdadeiro programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista precisava desenvolver a conexão afetiva de crianças autistas, de modo que elas passassem a interagir e a se conectar afetivamente com os seus parceiros de interações a tal ponto que realmente compartilhassem de seus meios convencionais de comunicação, partilhassem e usufríssem de todo o sistema social a sua volta. Resolvido isto, precisávamos encontrar um programa de intervenção precoce que desse seguimento ao nosso pensamento.

Em primeiro lugar, revisamos novamente o SCERTS (Prizant et al, 2003). Encontramos como grande vantagem do programa o fato dele seguir todos os princípios dos programas de base desenvolvimentista e procurar desenvolver a comunicação funcional e intencional das crianças autistas através do fomento de seu papel ativo na comunicação, a partir da necessidade de se comunicar com as pessoas em contextos naturais de interações. Além disso, a ênfase no uso dos comportamentos inadequados da criança autista para se comunicar, procurando transformá-los em comportamentos convencionais nos mostram uma grande atenção ao transtorno autista e cuidado em entender formas singulares de expressão destas crianças.

Uma outra vantagem refere-se ao cuidado em relação às questões sensoriais da criança, à necessidade dela estar interagindo com os seus pares e ao suporte à família, profissionais e escola, o que demonstra grande sensibilidade em adequar

todo o contexto onde a criança vive a seu nível atual de desenvolvimento. Tudo isto dá condições para que ela possa avançar gradativa e prazerosamente para outros níveis mais complexos. Especialmente, um apoio específico à família é considerado fundamental, tendo em vista que são os principais parceiros de interações que precisam trabalhar as próprias dificuldades antes de lidar com as das próprias crianças. Caso não façam isto, podem não conseguir ajudá-las em seu desenvolvimento.

Por outro lado, o SCERTS (Prizant et al, 2003) focaliza o desenvolvimento da criança a partir da atenção compartilhada, não considerando os seus precursores, o que consideramos fundamental para o tratamento da criança autista. E ainda que o programa aborde as interações sociais e a importância dos aspectos afetivos e recíprocos da comunicação, só o faz a partir da atenção compartilhada, o que para nós pode ser um limitador para o desenvolvimento da criança. Além disso, o programa cita vários objetivos a se cumprir em todas as suas fases, mas não demonstra claramente o que é preciso fazer para que os profissionais alcancem estes objetivos. O mesmo é encontrado em relação ao suporte sobre a família, a escola e aos outros profissionais.

Concluindo, embora o SCERTS (Prizant et al, 2003) apresente vantagens significativas para o desenvolvimento da comunicação das crianças autistas, apresenta também questões que podem limitar o desenvolvimento global das mesmas.

Deste modo, fomos revisar o programa de Klinger & Dawson (1992). Embora desde Fiore-Correia (2005) já tivéssemos feito críticas em relação à questão da imitação das crianças autistas como estratégia básica do programa, encontramos como grande vantagem de seu programa a transparência e maior acuidade em mostrar aos profissionais o que eles devem fazer para estimular as crianças em cada fase de seu programa. O único problema em relação a este esclarecimento é a falta de identificação de quais comportamentos especificamente os profissionais precisam desenvolver em cada uma destas fases.

De qualquer forma, ainda que profissionais menos experientes pudessem encontrar dificuldades em sua execução, o programa apresenta diretrizes claras quanto à conduta a ser tomada por quem o aplica. Isto também fica mais claro em relação ao papel do cuidador como andaime, onde Klinger & Dawson (1992) dão

dicas básicas de como o mesmo pode alavancar o desenvolvimento de sua criança através das estratégias do programa e da utilização de objetos específicos.

Uma outra vantagem das autoras é o seu cuidado quanto à ênfase nos precursores da linguagem e como procura fazer isto através do desenvolvimento da atenção ao estímulo social e das interações sociais destas crianças. Em contraponto, percebemos que não basta que as crianças autistas prestem atenção às pessoas e interajam com elas, é preciso um pouco mais que isto. É fundamental que elas desenvolvam estas interações afetivamente, conectadas e motivadas a compartilhar afeto, intenções e comportamentos, algo, não considerado pelas autoras. E embora elas enfatizem o afeto compartilhado em seu programa, a grande preocupação sobre a questão afetiva nos parece estar nas últimas fases do seu programa. Em nosso entender, ela precisa ser a base de cada uma delas.

Além disso, a nossa experiência anterior em relação à estratégia básica do programa, que é a imitação das crianças autistas, não se mostrou eficaz. Logo, não podíamos tomar o programa das autoras como base para a construção de nosso programa.

Por fim, revisamos o modelo DIR (Greenspan & Wieder, 2006). A princípio, este programa nos pareceu ser o mais indicado para os propósitos que queríamos alcançar. Realmente a sua leitura agradável e de fácil assimilação nos mostrou que os autores defendiam enfaticamente a questão afetiva como o fundamento para o desenvolvimento social, lingüístico e cognitivo das nossas crianças. Além disso, os autores dividiam o seu programa em níveis de desenvolvimento que se baseavam nas interações afetivas para que pudessem ser desenvolvidos. Some-se a isto o fato de Greenspan & Wieder (2006) darem uma atenção especial à questão sensorial, defendendo que, a partir da criação, por parte do adulto, de experiências sensoriais prazerosas com a criança autista, é possível fazê-las se engajar em interações afetivas, algo também encontrado em nossa prática clínica. Como por exemplo, o fato de só conseguirmos interagir com uma criança através de cosquinhas que fazíamos nela ou quando a pegávamos no colo e a balançávamos no ar.

Entrementes, encontramos muitas dificuldades em relação ao entendimento de como os autores objetivamente propõem isto. O que significa dizer que a falta de clareza metodológica nos impediu de encontrar diretrizes concretas em como desenvolver a conexão afetiva nas crianças autistas. Embora seja importante

ressaltar que os autores mostram muitos exemplos práticos de sua experiência clínica que nos ajudam a entender como a conexão afetiva pode ser desenvolvida e a planejar as nossas próprias estratégias, o que para profissionais sem experiência pode não ser possível, visto que eles precisam de diretrizes objetivas de como atender estas crianças.

Além disso, os estágios de desenvolvimento identificados por Greenspan & Wieder (2006) não se ajustam às fases de desenvolvimento seguidas por toda a obra de Hobson (1990a; 1990b; 1993a; 1993b; 1998; 2002; 2005a; 2005b; 2005c; 2007; 2008), o autor que serve como fundamento de todo o nosso trabalho. Sendo assim, não podíamos usá-los como alicerce de nosso programa de intervenção precoce. Sem considerar que encontramos como falha principal nos estágios escolhidos pelos autores, a pouca ênfase dada aos comportamentos não-verbais da atenção compartilhada, pivô, como vimos, do aparecimento de comportamentos fundamentais do desenvolvimento infantil e que apresentam papel de destaque desde os primórdios de nosso trabalho (Fiore-Correia, 2005).

Juntando todas estas informações, aproveitamos do SCERTS (Prizant et al, 2003) as orientações sobre a importância dos contextos naturais das interações para o desenvolvimento da comunicação funcional das crianças autistas e de seu papel ativo nas interações, além da necessidade de se procurar substituir os comportamentos não-usuais pelos usuais e de um suporte adequado a todos os envolvidos no cuidado da criança. Do programa de Klinger & Dawson (1992) retiramos dicas fundamentais para que as crianças autistas prestem anteriormente atenção às pessoas para que somente então, possam interagir com elas mais satisfatoriamente. E do DIR (Greenspan & Wieder, 2006) ratificamos a nossa certeza no desenvolvimento da conexão afetiva de crianças autistas para que possamos ajudá-las verdadeiramente a retomar a linha do desenvolvimento típico. Assim como consideramos também que o aparato sensorial da criança pode ser uma das portas de entrada para o estabelecimento de interações afetivas com ela. Somando-se a isto, apenas nos restava responder a seguinte e fundamental pergunta: Como fazer para desenvolver a conexão afetiva nas crianças autistas?

A resposta para isto parece estar na questão das interações sociais. Vejamos o trabalho de Wimpory, Hobson & Nash (2007). Os autores investigam se os comportamentos dos adultos influenciam na capacidade e no modo das crianças autistas se engajarem em interações sociais com estes adultos em momentos livres

de brincadeiras. Concluem que quando os adultos: a) utilizam atividades motoras e musicais para chamar a atenção das crianças; b) utilizam os interesses delas para que elas tenham necessidade de se comunicar; c) possibilitam interações com elas através de suas rotinas e imitam os seus comportamentos, eles conseguem fazer com que as crianças autistas se envolvam em episódios de engajamento social. Por outro lado, atividades cognitivas, inatividade do adulto e falta de iniciativa do adulto levam à falta de engajamento social das crianças autistas. Logo, esta pesquisa nos leva a concluir que, embora as crianças autistas apresentem limitações em sua capacidade de conexão afetiva, quando os adultos lhes dão um suporte adequado, através de estratégias que captam a sua atenção, e oferecem níveis ótimos de interações, o que para Stern (1977) equivale a dizer que os adultos possibilitam estímulos adequados para se iniciar e manter as interações, elas conseguem respondê-las e interagir adequadamente com eles.

Dito isto, pensemos no trabalho de García-Perez, Lee & Hobson (2007). Os autores identificam o engajamento intersubjetivo de adolescentes autistas através de uma avaliação qualitativa de aspectos não-verbais de conversas entre eles e entrevistadores. Os autores percebem que, devido à falta de conexão afetiva dos autistas com eles, os próprios entrevistadores deixavam de se conectar afetivamente também, o que fazia com que eles mesmos interagissem diferentemente com os adolescentes autistas quando comparados às interações com adolescentes com desenvolvimento típico. Isto significa que, sem estimulações adequadas, as interações entre os autistas e as pessoas não ocorrem satisfatoriamente. Assim como, associando ao trabalho de Wimpory, Hobson & Nash (2007), equivale a dizer que, se com as falhas de conexão afetiva dos autistas, as interações sociais perdem o seu fluxo e harmonia, com o suporte do parceiro de interação, este fluxo e harmonia podem tentar ser estabelecido, o que, por sua vez, nos mostra que a conexão afetiva pode ser desenvolvida através de interações sociais adequadas.

Tal afirmação encontra maior embasamento quando voltamos a pensar nas interações diádicas mãe-bebê (Stern, 1977). Conforme já visto, as mães estabelecem níveis ótimos de estimulação para engajarem os seus bebês, seja usando o seu contato ocular, vocalizações ou expressões faciais. Da mesma forma, elas são sensíveis em identificar quando os bebês interrompem momentaneamente a interação e sensíveis o suficiente para perceber quando devem tentar o seu

restabelecimento. Isto faz com que as interações apresentem um fluxo harmônico e permitem ao bebê estar sempre conectado afetivamente em suas interações. Por outro lado, Hobson, Patrick, Crandell, García-Perez & Lee (2005) e Crandell, Patrick, & Hobson (2003), ao estudarem as mães com transtorno *borderline*, identificam que elas perdem a harmonia e o fluxo adequado destas interações. Isto porque o transtorno *borderline* caracteriza-se por instabilidade afetiva, reações impulsivas e relacionamentos instáveis, que impedem que estas mães estejam realmente conectadas e sensíveis às expressões afetivas de seus bebês. Deste modo, elas não identificam quando os seus bebês buscam as interações ou não percebem quando eles precisam interrompê-las, tentando restabelecê-las intrusivamente. Hobson et al (2005) afirmam que este tipo de mãe desenvolve interações com os seus bebês de modo insensível e intrusivo. Isto acarreta interações desarmônicas que acabam se tornando prejudiciais para os membros da díade. Um dos prejuízos mais severos é que, com o tempo, os bebês deixam de se conectar afetivamente com elas, o que fica evidenciado através de comportamentos dos bebês, como fuga de contato afetivo com as suas mães, desvio de sua cabeça para o lado onde as suas mães não estão falando com eles, dentre outros. Ou seja, o tipo de interação social que se estabelece precocemente com os bebês, influencia em sua própria capacidade de conexão afetiva.

Já em pesquisas com crianças órfãs institucionalizadas (Rutter et al, 1999) e com cegueira congênita (Hobson, Lee, Brown, 1999) encontramos o contraponto disto. Em ambas as pesquisas, os autores evidenciam características autísticas nas crianças avaliadas. Entretanto, estas características foram amenizadas ou sanadas em algumas crianças quando elas foram adotadas, no primeiro caso, e quando elas tiveram um tratamento que considerasse o seu déficit visual adequadamente, no segundo. O que significa dizer que, inicialmente, as falhas em suas interações sociais, seja devido ao abandono, seja devido ao dano na visão, ocasionaram prejuízos severos em seu desenvolvimento, chegando até mesmo a se assemelhar às condições encontradas em crianças autistas. Entretanto, quando estas crianças puderam usufruir de interações mais harmônicas e recíprocas, elas retomaram o rumo de seu desenvolvimento.

Disto tudo decorre que, as interações sociais são fundamentais também para o estabelecimento da conexão afetiva em todas as crianças. Logo, não apenas a conexão afetiva possibilita o fluxo e a harmonia das interações sociais, como as

interações sociais são imprescindíveis para a manutenção da capacidade de conexão afetiva, assim como para o seu possível desenvolvimento. E isto passou a ser o principal alicerce para o nosso programa.

Por fim, para que conseguíssemos concretizar estas novas considerações, precisávamos pensar também em uma metodologia que pudesse avaliar adequadamente a conexão afetiva destas crianças. Encontramos ela no trabalho de Garcia-Perez, Lee & Hobson (2007). Nesta metodologia, os autores defendem que somente um outro ser humano é capaz de sentir se um indivíduo está conectado afetivamente com ele. Portanto, a forma como este sente a interação e o modo como ele próprio, por correspondência, se sente na interação, é um dos métodos mais fidedignos de análise destes níveis sutis de conexão afetiva. Disto decorre que, os parceiros de interação precisam também estar conectados às crianças e isto deve ser considerado para as estratégias de intervenção. Logo, eles precisam estar sensíveis e responsivos às expressões afetivas e comportamentos destas crianças, de modo que ambos possam tentar se engajar nas interações.

Desde Fiore-Correia (2005), apesar de nossa preocupação com as interações entre as crianças e os seus cuidadores, não estávamos atentos aos próprios afetos destes cuidadores e como estes afetos influenciavam o modo de interação com essas crianças. O que pode até mesmo prejudicar o processo de conexão afetiva destas crianças com seus parceiros de interação. Devido a isso, precisamos focalizar também os estados afetivos destes cuidadores, para que os mesmos favoreçam os processos interacionais, ao contrário de poder prejudicá-los.

Considerando tudo isto como peça-chave para a construção de um novo programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista para crianças autistas, definimos os seguintes princípios fundamentais:

1- Conforme concluímos anteriormente, traçamos um percurso distinto em relação ao desenvolvimento da criança típica. Ao invés de tentarmos desenvolver a conexão afetiva de algum modo ainda desconhecido que nos fizesse chegar aos processos de interações sociais que permitem o desenvolvimento dos comportamentos da criança, possibilitamos que estes processos de interações nos ajudassem a desenvolver interações mais harmônicas entre as crianças autistas e seus parceiros de interação. O que, por sua vez, as ajudaram a desenvolver a sua conexão afetiva nestas mesmas interações, desenvolvidas nas situações cotidianas vivenciadas pelas crianças.

2- Para atingir este propósito, não podíamos também tentar desenvolver interações diádicas nestas crianças, para que chegássemos, posteriormente, às interações triádicas, como no desenvolvimento da criança típica, pois estamos tratando de crianças com prejuízos severos na atenção social às pessoas. Sendo assim, utilizando o programa de Klinger & Dawson (1992) como base e a experiência de nosso trabalho anterior (Fiore-Correia, 2005), precisávamos primeiramente de estratégias que focalizassem a atenção das crianças autistas para as pessoas. Isto foi realizado através do interesse que elas têm por brinquedos e objetos. Assim, utilizando-os como ferramentas, passamos a interagir com estas crianças. O que equivale a dizer que, utilizando um objeto como gatilho, passamos a desenvolver interações triádicas e componentes das interações diádicas, como sorriso social, contato ocular, simultaneamente em algumas crianças. Mas, tal como Greenspan & Wieder (2006), utilizamos também o interesse de certas crianças por estímulos sensoriais para desenvolver interações diádicas, como jogá-las para o alto e elas sorrirem e olharem em direção aos adultos, para depois estimularmos as interações triádicas. Isto nos mostra que no caso da criança autista, o importante é o desenvolvimento da conexão afetiva em suas interações sociais, não importando tanto quais seriam elas. Porém, cabe ressaltar que, apesar desta mudança, seguimos a ordem cronológica na qual as interações sociais aparecem no desenvolvimento infantil típico, visto que uma interação dá condições para o aparecimento da outra (Brazelton & Cramer, 1990).

3- Em se tratando ainda da ordem de interações e comportamentos a serem desenvolvidos nas crianças autistas, diferente do que vimos acima, os comportamentos do desenvolvimento infantil típico foram desenvolvidos nas crianças autistas em ordem distinta da que ocorre no mesmo, visto que dependem do contexto criado durante a sessão, da interação conseguida com as crianças, do nível do desenvolvimento delas e do seu interesse. Mas, como cada comportamento avaliado se insere dentro de categorias, respeitamos, dentro de cada categoria, a ordem cronológica que estes comportamentos aparecem na categoria da qual fazem parte. Como por exemplo, pensemos no desenvolvimento do “faz-de-conta”. Ele faz parte da categoria dos tipos de brincar e para ser desenvolvido, depende primeiro do desenvolvimento dos jogos sensório-motores e depois dos jogos funcionais para que seja desenvolvido. Uma exceção é feita apenas para os comportamentos de atenção compartilhada, porque consideramos a

facilidade e a dificuldade dos autistas no desenvolvimento destes comportamentos, como, por exemplo, a maior facilidade em desenvolverem os gestos imperativos ao invés dos declarativos (Fiore-Correia, 2005).

4- Como é fundamental fazer com que as crianças autistas interajam com os seus parceiros de interações, é imprescindível que eles busquem níveis ótimos de estimulações para captar a atenção destas crianças. Deste modo, seguindo o pensamento de Stern (1977) a respeito dos comportamentos utilizados pelos adultos para captar a atenção e fazer com que o bebê interaja com eles, considerando o “manhês”, é necessário utilizar com as crianças autistas um tipo de fala mais pausado, com o uso de frases simples e com entonação e volume que facilitem a interação das crianças, o que varia de acordo com cada caso. Assim, enquanto algumas crianças prestam atenção em sons mais altos e graves, outras preferem sons mais baixos e suaves. Raciocínio equivalente é utilizado nos comportamentos de contato ocular e expressões faciais, onde, para captar a atenção das crianças autistas para as pessoas, os parceiros de interações utilizam também contato ocular mais demorado e intenso e expressões faciais bastante exageradas e pausadas.

Sendo assim, é fundamental criar níveis ótimos de estimulações para que as crianças autistas comecem a interagir. Estes níveis dependem da singularidade de cada criança atendida e por isto, os parceiros de interações devem ser sensíveis para detectar e utilizar formas mais eficientes para fazer com que as crianças interajam.

5- Se temos como fundamento principal a questão da conexão afetiva entre todos os parceiros de interação, é imprescindível que consideremos todos na análise do relacionamento afetivo que está ocorrendo no momento da intervenção. Logo, utilizamos a metodologia de pesquisa de Garcia-Perez, Lee & Hobson (2007) e consideramos a resposta afetiva, tanto da pesquisadora quanto dos cuidadores e da criança atendida, para avaliarmos se houve e de que maneira ocorreu a conexão afetiva durante as interações sociais. Não encontramos esta metodologia em nenhum outro programa de intervenção precoce de base desenvolvimentista e acreditamos que a mesma é imprescindível, já que enfatiza realmente o envolvimento afetivo de todos aqueles que estão interagindo.

Devido também a esta metodologia, enfatizamos a questão da conexão afetiva e não da sintonia afetiva de Stern et al (1985), visto que quisemos enfatizar

apenas a sensação sentida quando nos conectamos afetivamente ao outro e não critérios objetivos acoplados, que podem ser mais facilmente retirados do conceito dos autores. Como por exemplo, averiguar se a expressão afetiva ocorreu em diferentes comportamentos, como era a sua forma e intensidade, dentre outros.

6- Tentando resolver a crítica que Prizant & Wetherby (1998) fazem a respeito de algumas intervenções de base desenvolvimentista sobre a falta de critérios objetivos do que deve ser desenvolvido em cada criança e como objetivamente os cuidadores podem ajudar no desenvolvimento da mesma, identificamos, desde Fiore-Correia (2005) até o presente momento, categorias de interações sociais e comportamentos do desenvolvimento infantil típico que podem ser usados com mais respaldo e rigor metodológico a respeito do que precisa efetivamente ser observado e desenvolvido em cada criança. Isto também pode eliminar a outra crítica dos autores de que oportunidades para o aprendizado da criança podem ser inconsistentes, já que dependem da capacidade dos parceiros de interações em facilitar contextos naturais que ajudem a criança a desenvolver comportamentos comunicativos. Afinal, a identificação de interações e comportamentos pode tornar os cuidadores mais eficientes no planejamento das situações que ajudem a criança.

7- Abordando agora a crítica de Prizant & Wetherby (1998) de que um ambiente com muitos estímulos podem dificultar a interação de algumas crianças, a situação é planejada com poucos estímulos visíveis, para que a criança possa realmente se engajar no que é proposto. Caso isto não seja conseguido, trocamos os estímulos para outros que possam lhe interessar.

8- Além disso, contrariando a crítica de que o reforço social das interações sociais pode não ser o suficiente para manter a atenção de algumas crianças (Prizant & Wetherby, 1998), nossa experiência comprova que quando a criança está realmente conectada afetivamente com o outro, o reforço social pode sim motivá-la a manter as interações. O que não impede que os adultos exagerem em seu entusiasmo em estimular a criança e nem que eventualmente possamos utilizar reforços primários, como uma bala, para ela interagir mais satisfatoriamente com os mesmos.

9- Por fim, sobre a crítica a respeito da falta de uma situação repetitiva e bem estruturada (Prizant & Wetherby, 1998), a nossa experiência comprova que quando bem engajada, qualquer criança tende a ser naturalmente repetitiva, nos

permitindo reproduzir o mesmo tipo de situação que ela está interessada, o que pode tornar a situação naturalmente reforçadora.

10- O foco de nosso programa é intervir sobre as interações desarmônicas entre a criança autista e a sua família, de modo a transformá-las em interações mais harmônicas, fomentando, então, a conexão afetiva e possibilitando que os comportamentos do desenvolvimento típico possam aparecer. Além dessas interações mais harmônicas poderem proporcionar também uma melhor qualidade de vida para todos os envolvidos. Deste modo, o nosso foco não é o treinamento de comportamentos, mas a criação de contextos de interação que podem favorecer o desenvolvimento da conexão afetiva desta criança. A partir disso, acreditamos que podemos criar contextos que permitam que estas crianças desenvolvam os seus comportamentos naturalmente, sem que seja necessário treinamento.

11- Neste caso, diferentemente dos outros programas de intervenção precoce (Greenspan & Wider, 2000; 2006; Klinger & Dawson, 1992; Prizant, Wetherby & Rydell, 2000) atuamos sobre a família de cada criança atendida, não apenas a orientando sobre as suas dificuldades em conviver com uma criança com transtorno no seu desenvolvimento ou a ensinando a ajudar a criança a desenvolver os seus comportamentos. Iremos, além disso, intervir nas trocas afetivas e sociais entre ambos, pois é isto que efetivamente pode ajudar a criança em seu desenvolvimento. Assim, se esta criança apresenta dificuldades nas suas interações afetivas e sociais, são as mesmas que podem ajudá-las em seu desenvolvimento, desde que saibamos como melhor aproveitá-las. É isso o que pretendemos nesta pesquisa.

12- Por fim, seguimos os outros programas de intervenção precoce (Greenspan & Wider, 2000; 2006; Klinger & Dawson, 1992; Prizant, Wetherby & Rydell, 2000) e também utilizamos os princípios encontrados em todos os programas que utilizam a abordagem desenvolvimentista, como intervir nas dificuldades iniciais da criança, seguir a linha do desenvolvimento típico para desenvolver comportamentos, utilizar contextos naturais de interações, fazer um planejamento individual para cada criança e nossas interações seguirem as deixas, necessidades e interesses de cada uma delas.

Adiante veremos como viabilizamos isto.