

6

Considerações finais

Após todo o exposto, concluímos que o presente trabalho trouxe uma importante contribuição ao tentar desenvolver a conexão afetiva em crianças cujas falhas no aparecimento da mesma acarretam um desvio severo em seu desenvolvimento. Dentre vários pontos positivos do trabalho, o principal parece estar realmente na construção de um programa de intervenção precoce que procura focalizar a diminuição ou até mesmo o fim do que Hobson (1990a; 1990b; 1993a; 1993b; 1998; 2002; 2005a; 2005b; 2005c; 2007; 2008) demonstra ser o prejuízo primário do transtorno autista. Vimos em todas as crianças atendidas que isto parece ser possível, o que nos surpreendeu até mesmo nas crianças que apresentavam um autismo mais severo. Afinal de contas, vimos que todas as crianças passaram de uma situação onde não tinham ou tinham alguma conexão afetiva com as pessoas, para outra onde se conectavam pouca, moderada ou fortemente aos seus parceiros de interações. Em todo o caso, todas as crianças encerraram o programa conseguindo se conectar afetivamente às pessoas, embora isto sofresse variações de acordo com cada criança. E isto pode ser uma grande contribuição para a efetivação de um novo tratamento às crianças autistas, ainda mais que a pesquisa mostrou, através das previsões feitas que, independente da severidade do transtorno, é possível desenvolver conexão afetiva em crianças cujas primeiras dificuldades do transtorno são logo identificadas e sofrem intervenção. Sendo assim, o fato de separarmos estas crianças através das previsões foi imprescindível para que concluíssemos que podemos atuar sim no prejuízo primário comum a todas as crianças autistas e que isto pode ser um diferencial para o desenvolvimento delas e, conseqüentemente, para a aplicação deste programa em outras crianças.

Conseqüentemente, o outro ponto positivo da pesquisa foi evidenciar através do desenvolvimento da conexão afetiva das crianças autistas o quanto tal habilidade realmente é a precursora para todo o desenvolvimento infantil. Embora, ao longo de toda a sua obra, Hobson (1990a; 1990b; 1993a; 1993b; 1998; 2002; 2005a; 2005b; 2005c; 2007; 2008) já tenha salientado o papel da conexão afetiva no desenvolvimento humano, foi possível averiguar o quanto o ganho desta habilidade foi fundamental para que as crianças autistas se

engajassem em interações sociais mais qualitativas que as capacitavam a desenvolver os comportamentos infantis. Voltemos, então, ao pensamento de Hobson (2002). Conforme vimos, a capacidade inata de conexão afetiva é o que permite que bebês humanos interajam afetivamente com os seus principais cuidadores, primeiro através das interações diádicas e depois através das triádicas, segundo Trevarthen & Aitken (2001). E que são estas interações o que dá condições para que eles desenvolvam comportamentos. Conforme pudemos ver, a nossa pesquisa estava de acordo com a teoria de Hobson (2002) e realmente pudemos constatar que, à medida que conseguíamos que as crianças autistas atendidas se conectassem afetivamente com os parceiros de interações, era possível fazê-las se envolver em novas trocas sociais e então, durante as mesmas, compartilhar com elas os comportamentos que queríamos que elas desenvolvessem. E elas assim o fizeram. E se desenvolveram.

Mas diferentemente do que encontramos no desenvolvimento infantil típico, e como já tínhamos esperado, desenvolver a conexão afetiva em crianças que apresentam falhas inatas no aparecimento da mesma significaria buscar estratégias específicas que capacitassem estas crianças a se conectar ao afeto dos outros. O modo como fizemos isto foi um dos outros pontos positivos do programa. Afinal, a literatura desenvolvimentista (Trevarthen & Aitken, 2001; Hobson; 1993; 2002;) afirma que, através da conexão afetiva, as crianças se envolvem em interações diádicas e posteriormente em interações triádicas, caracterizando duas fases distintas do desenvolvimento infantil: a intersubjetividade primária e a secundária. No caso do desenvolvimento da criança autista, como lidamos com crianças que apresentam falhas inatas na capacidade de atenção aos estímulos sociais, como tão bem defendem Klinger & Dawson (1992), foi imprescindível estruturarmos situações que as fizessem prestar atenção aos parceiros de interações para que pudessem se conectar afetivamente a eles nas interações sociais. Isto foi realizado através dos interesses de cada criança, mas em todas elas, isto era feito, ora através do uso de um objeto que lhes interessava, ora através de alguma estimulação sensorial, como fazer um barulho que elas gostassem ou fazendo-lhes cosquinhas, e também, conforme identificado após a aplicação do programa, através do uso do gesto de contato utilizado pela criança para alcançar um objetivo. O fato a ser notado é que tais estratégias utilizavam objetos ou estimulações sensoriais para conseguir o contato com as crianças, o que

equivale a dizer que, dependendo da criança, inicialmente ela poderia interagir através do uso de um objeto, antes de se envolver em interações diádicas. E como já prevíamos, isto não era o mais importante, pois o nosso objetivo inicial era desenvolver a conexão afetiva destas crianças, não importando tanto se elas ocorreriam com ou sem objetos.

Concluindo, no caso das crianças autistas, foi possível perceber que para desenvolvermos sua conexão afetiva tivemos que aproveitar qualquer situação que as auxiliasse a entrar em contato com o afeto dos outros. Mas, para que elas estabelecessem e se mantivessem neste contato foi imprescindível que o adulto utilizasse adequadamente o contexto ao seu redor para captar a atenção da criança e incentivá-la a interagir. Considerando este aspecto, a obra de Stern (1974) foi fundamental para alcançarmos este intuito. Conforme vimos, o autor defende que o adulto precisa utilizar uma estimulação ótima para possibilitar o engajamento da criança na interação. Para ele esta estimulação ótima significa utilizar um repertório de tom de voz, contato ocular e expressões faciais adequados para captar a atenção do bebê para a interação. E para cada criança atendida tivemos que encontrar uma estimulação ótima que, junto com um suporte adequado do contexto, como deixar no ambiente apenas objetos que as auxiliassem a interagir, possibilitou que elas comesçassem a se engajar nas interações sociais.

Do mesmo modo, tal como Hobson et al (2005) e Crandell, Patrick & Hobson (2003) afirmam sobre as mães *borderline*, que perdem o fluxo e a harmonia das interações com os seus bebês por não respeitarem o ritmo de interação deles, percebemos que precisávamos, ao contrário disto, encontrar o modo mais adequado de fazer com que estas crianças prestassem atenção e comesçassem a interagir com os adultos. Conforme acreditávamos, fizemos isto e elas passaram a se conectar afetivamente com as pessoas, se envolveram em novas interações sociais e desenvolveram comportamentos. De acordo com o trabalho de Trevarthen & Daniel (2005), conseguimos encontrar harmonia e *timing* adequado nas interações para que as crianças autistas comesçassem a se conectar e a interagir mais adequadamente com os seus parceiros de interações.

Concluindo, a presente pesquisa está de acordo também com o trabalho de Wimpory, Hobson & Nash (2007), ou seja, que os parceiros de interações influenciam na capacidade e no modo das crianças autistas conseguirem se engajar nas interações sociais. Assim como, os trabalhos sobre a cegueira

congénita (Hobson et al, 1999) e de crianças órfãs institucionalizadas, que mais tarde foram adotadas (Rutter et al, 1999) foram fundamentais também para compreendermos que, quando as pessoas buscam interagir com as crianças no ritmo e na forma que são possíveis para elas, elas conseguem se conectar afetivamente a estas pessoas. Foi assim que conseguimos nos conectar afetivamente às crianças atendidas, fazendo-as se envolver em interações sociais mais harmônicas e desenvolvendo comportamentos nelas.

Entrementes, conforme vimos também, mesmo as crianças que já se conectavam fortemente ao afeto dos adultos necessitavam de um grande suporte do ambiente e da iniciativa dos adultos para que pudessem se conectar afetivamente a eles. Além disso, concluímos que elas apresentavam oscilações mais frequentes no grau de conexão afetiva do que as pessoas com desenvolvimento típico. Da mesma forma, levantamos durante a discussão sete aspectos que diferiam as crianças atendidas das crianças com desenvolvimento típico e devemos nos perguntar o porquê desta diferença e o que precisamos fazer para que ela não exista mais no desenvolvimento das crianças autistas. Estes aspectos foram o retorno da criança contrariada a níveis mais simples do brincar para que ela pudesse interagir; o uso de estímulos sensoriais para que as crianças pudessem participar de jogos de “faz-de-conta” e simbólicos; a participação das crianças em jogos simbólicos apenas quando eles são criados pelos outros; o uso da fala ecológica, o uso da birra e da manha; dificuldade destas crianças na aquisição de regras sociais e falhas destas crianças no uso dos pronomes pessoais. O que podemos depreender destes aspectos é que, embora acabamos de enfatizar a importância do fomento da conexão afetiva destas crianças independente do tipo de interação estabelecida com elas, após este fomento, é fundamental sim pensarmos não nas interações em si, mas na questão da intersubjetividade secundária. Vejamos o porquê.

Lembremos que Stern (1992) e Hobson (2005c) nos chamam a atenção para o fato de que, na intersubjetividade secundária, a criança não apenas se torna capaz de compartilhar a sua atenção com o parceiro de interação, mas primordialmente, ao fazer isto, ela também é capaz de vivenciar que as pessoas têm afetos distintos e que eles podem ser compartilhados nas interações triádicas. Além disso, para os autores, compartilhar a atenção significa dizer que os parceiros de interação estão atentos não somente ao objeto, mas a atenção do

outro a este objeto e ao significado afetivo que isto acarreta na interação, caracterizando, então, a emergência da verdadeira intersubjetividade secundária. Ou seja, a capacidade da criança ser um *self* e perceber que os outros também têm seus próprios *selves*. E ao fazer isto, as crianças seriam capazes não apenas de reconhecer o foco de atenção dos outros, mas de reconhecer que as pessoas apresentam estados afetivos e orientações psicológicas distintas. Segundo Tomasello (2003), isto ocorre num primeiro estágio de *understanding that* (compreender que), caracterizado pelo fato da criança já compreender que os outros têm focos de atenção, intenções e orientações psicológicas, embora ela não saiba quais são. Neste estágio, os comportamentos de atenção compartilhada e os jogos de “faz-de-conta” podem ser identificados. Mas há também o segundo estágio, que é o *understanding what* (compreender o que), onde a criança compreende quais são os estados mentais e afetivos das pessoas. Exemplos deste estágio se encontram no desenvolvimento do jogo simbólico, fala, uso dos pronomes pessoais e desenvolvimento da autoconsciência e emoções sociais.

Dito isto, pensemos nos resultados que obtivemos. Vimos anteriormente que, curiosamente, o desenvolvimento de muitos comportamentos de atenção compartilhada, como os gestos declarativos, dos jogos de “faz-de-conta”, dos simbólicos e da fala eram dependentes da capacidade da criança em se conectar fortemente ao afeto das pessoas. Ou seja, tal como afirma Hobson (2005c), para que as crianças possam se identificar e reconhecer os diferentes estados mentais e perspectivas das pessoas, elas precisam estar tão conectadas afetivamente às pessoas, a ponto de conseguirem compartilhar a dimensão subjetiva das mesmas. Logo, a análise dos dados nos mostra realmente que, as crianças atendidas precisaram estar fortemente conectadas aos afetos de seus parceiros de interações para que desenvolvessem todos os comportamentos que dependiam da capacidade da criança compartilhar os estados mentais das pessoas. Isto é, podemos ser mais taxativos ao afirmar, como Hobson (2005c), que a entrada das crianças autistas no mundo subjetivo das pessoas depende de sua capacidade de conexão afetiva. E disto vai depender a sua capacidade de compartilhar significados, regras e convenções de seu mundo social. Sendo assim, fica mais evidente compreender a afirmação de que para que as nossas crianças desenvolvessem certos comportamentos, elas precisaram ter um forte grau de conexão afetiva com as pessoas.

Do mesmo modo, podemos inferir que, a partir da conquista do forte grau de conexão afetiva destas crianças, elas conseguiram galgar o estágio de *understanding that* (compreender que) identificado por Tomasello (2003). Percebemos isto através do fomento dos comportamentos de atenção compartilhada nas crianças atendidas e no ganho que elas tiveram em suas brincadeiras de “faz-de-conta”. Mas, diferentemente das crianças típicas, nos parece que as crianças apresentaram dificuldades maiores em relação ao estágio de *understanding what* (compreender o que). Isto porque, apesar do ganho significativo de alguns comportamentos, como os de jogos simbólicos e a própria fala, percebemos que os sete aspectos identificados anteriormente demonstram a dificuldade presente destas crianças em compreenderem todos os estados mentais e orientações psicológicas das pessoas que as fazem agir e se comportar de determinada maneira.

Em outras palavras, apesar de termos reconhecido que algumas crianças atendidas conseguiram compreender quais são as orientações psicológicas das pessoas, afinal, elas desenvolveram comportamentos como os jogos simbólicos e a fala espontânea, podemos concluir também que, nestas mesmas situações, esta compreensão não parece se estender a todos os aspectos contidos durante as interações. Isto é, estas crianças parecem compreender algumas orientações psicológicas das pessoas, mas não conseguem compreendê-las integralmente. Neste ponto, entendemos ainda o uso que estas crianças fazem dos comportamentos de birra e manha para se comunicar, o uso da fala ecológica e a dificuldade no uso dos pronomes pessoais. Além de compartilharmos a posição de Hobson, Lee & Hobson (2008) de que as crianças autistas conseguem acompanhar os diferentes significados que as pessoas possam dar aos objetos e eventos nos jogos simbólicos, porém não conseguem produzi-los espontaneamente. Foi justamente isto que aconteceu com as crianças atendidas, com exceção de uma. Todas estas características nos mostram justamente que as crianças desenvolveram alguma capacidade de *understanding what* (compreender o que), porém isto parece envolver níveis elementares desta capacidade.

Além disso, podemos ver também que, em muitas situações, as crianças autistas podem até compartilhar as intenções e estados mentais das pessoas (*understanding that*). Mas, por elas não compreenderem quais são estes (*understanding what*), elas não conseguem compartilhar os estados mais

subjetivos das pessoas. Por isto, concordamos quando Wetherby, Schuler & Prizant (1997) enfatizam a importância das crianças autistas compartilharem os aspectos convencionais da comunicação. Afinal, para que elas o faça, precisam compartilhar e compreender as intenções das pessoas em utilizá-los em determinados contextos sociais. Para tal, o apoio do contexto e de um suporte adequado pode ajudar estas crianças a se envolver nas práticas sociais e lhes dar condições de compartilhar os aspectos mais subjetivos de seu grupo social. Devido a isto, concluímos o porquê de todas as crianças precisarem ainda deste suporte. Afinal, através dele, as crianças podem se engajar mais eficazmente às intenções e afetos das pessoas que as auxiliam a compreender os significados compartilhados por elas em determinada situação. E isto pode nos ajudar na criação de estratégias que permitam a estas crianças desenvolver mais adequadamente o estágio do *understanding what* (compreender o que), tão fundamental para que elas possam compartilhar mais adequadamente de seu contexto social.

Outro modo de tentarmos entender esta questão é pensarmos no conceito de identificação de Hobson (1993a; 1993b; 1998; 2002; 2005a; 2007; 2008). Em Hobson et al (2006), os autores discriminaram que a capacidade da criança se identificar com os afetos dos outros dependia de diferentes graus (o quanto o funcionamento do indivíduo é afetado por sua identificação), qualidades (diferentes tipos de ações e sentimentos com os quais o indivíduo possa se identificar) e níveis (assumindo desde formas superficiais de identificação até outras mais profundas). Isto nos leva a refletir que talvez a resposta para que as crianças atendidas continuem a apresentar dificuldades no estágio de *understanding what* (compreender o que) esteja relacionada a estes graus, qualidades e níveis de identificação. Dito de outra forma, elas ainda não conseguiriam se identificar às pessoas em certos graus, qualidades e níveis que as levariam a compartilhar e compreender toda a dimensão subjetiva das pessoas, nos cabendo fazê-las interagir e se conectar afetivamente a elas a ponto de desenvolver graus, qualidades e níveis cada vez mais profundos de identificação ou sintonia afetiva, segundo a teoria de Stern (1992). Infelizmente, Hobson et al (2006) apenas mencionam estes graus, qualidades e níveis de identificação, não nos dando maiores informações sobre eles que nos auxiliassem a pensar como desenvolvê-las nas crianças atendidas. Mas, de todo modo, foi suficiente

concluirmos que ainda é preciso fazer com que estas crianças estejam e se mantenham fortemente conectadas afetivamente às pessoas para que possam compartilhar com elas de níveis mais profundos de sentimentos, intenções e ações.

Em contrapartida a tudo isto que estamos refletindo, encontramos um outro ponto positivo deste programa de intervenção precoce. Apesar das dificuldades no estágio de *understanding what* (compreender o que), identificamos que, ao mesmo tempo, elas apresentaram espontaneamente certos comportamentos e habilidades. Estes demonstram que, de certo modo, apesar destas dificuldades, elas conseguiram compartilhar e compreender certas orientações psicológicas das pessoas. Isto as permitiu desenvolver jogos simbólicos e fala espontânea, como já vimos anteriormente, mas também as fizeram começar a apresentar o uso dos pronomes pessoais, aparecimento de emoções sociais, demonstrando o início da emergência da autoconsciência, como defende Hobson et al (2006) e estavam começando a controlar os seus próprios afetos através da mediação da fala. Ou seja, todos os comportamentos que inferem a grande capacidade de sintonia afetiva ou identificação das crianças com os seus parceiros de interações. Como podemos explicar isto se acabamos de relatar as suas dificuldades no estágio de *understanding what* (compreender o que)? Em primeiro lugar, pensemos na qualidade como estes comportamentos foram expressos e veremos que a teoria de Hobson et al (2006) nos salienta a importância de buscarmos mais informações acerca dos níveis, qualidades e graus de identificação que eles apontam em seu trabalho. Nos participantes, o uso dos pronomes pessoais só aparecia sob forte mediação dos adultos. O que equivale a dizer que o seu uso poderia não implicar que estas crianças conseguiram desenvolver o que García-Perez, Hobson & Lee (2008) defendem como a capacidade da criança em apreender a intenção do outro em utilizar os pronomes pessoais e adotar esta perspectiva para si. Mas sim que, apesar delas não fazerem isto, elas estavam conectadas afetivamente às pessoas a ponto de repetir o que os adultos as incentivavam a fazer.

Já as emoções sociais encontradas foram o embaraço, a timidez e o ciúmes sentidos pelas crianças autistas em relação às pessoas que lhes eram mais íntimas e elas se restringiam apenas a momentos onde as pessoas se encontravam após um período sem se ver. E o controle dos afetos através da mediação da fala ocorria pouco antes ou simultaneamente aos comportamentos de birra e manha que acabavam por aparecer. Isto tudo nos revela, obviamente, que para que as crianças

atendidas apresentassem estas habilidades, elas precisaram de uma forte conexão afetiva com os seus parceiros de interações, a ponto de todos compartilharem afetos, intenções, estados mentais e os significados sociais de certos comportamentos. Embora, isto apresentasse limitações, conforme vimos anteriormente. Mas o fato a se ressaltar é que ainda que estas crianças continuassem a apresentar prejuízos em se conectar afetivamente com certos sentimentos e intenções das pessoas, elas já estavam apresentando habilidades complexas de seu desenvolvimento. Conforme já vimos, para Hobson et al (2006) quando a criança começa a desenvolver emoções sociais, jogos simbólicos e passa a utilizar os pronomes pessoais, ela passa a desenvolver uma consciência reflexiva de sua própria vida afetiva, desenvolvendo, então, a sua autoconsciência. Embora não tenhamos elementos suficientes para afirmar que as crianças atendidas apresentavam esta capacidade de auto-reflexão, vê-las apresentando comportamentos que a identificam é suficiente para pensarmos no grande progresso destas crianças.

Por outro lado, ao mesmo tempo, podemos pensar que, como isto acontecia em situações restritas, e que poderiam estar associadas a conseqüências favoráveis do ambiente, tais comportamentos poderiam ser expressos também porque elas ocasionam certas respostas satisfatórias para estas crianças. O que nos leva a concluir que, apesar do grande desenvolvimento destas crianças, precisamos também pensar que alguns comportamentos apareciam em determinados contextos devido às dissociações ainda presentes do transtorno.

Recordando que, para Hobson et al (2006), as dissociações se relacionam ao mundo não-social do indivíduo, onde as crianças autistas desenvolveriam certas habilidades através de processos que não se relacionam à sua capacidade de conexão afetiva. Durante a pesquisa, encontramos nas crianças atendidas que, juntamente com o ganho da conexão afetiva, em muitas situações, certos comportamentos, como os gestos imperativos, as imitações instrumentais e o uso dos pronomes pessoais poderiam aparecer sem conexão afetiva e devido às dissociações do transtorno. Sendo assim, podemos entender mais adequadamente porquê encontramos grandes oscilações no grau de conexão afetiva das crianças atendidas. O que equivale a dizer que, apesar da conexão afetiva ter dado condições para que as crianças atendidas desenvolvessem certos comportamentos, os mesmos poderiam aparecer em determinado contexto devido às dissociações do

transtorno. Para melhor entendimento, os comportamentos de atenção compartilhada podem ser mais úteis. Conforme já salientado por Wetherby, Schuler & Prizant (1997), os comportamentos comunicativos convencionais, como os gestos comunicativos da atenção compartilhada, são aqueles que são entendidos em certo grupo social. Ou seja, para que isto seja possível, a criança precisa se conectar afetivamente às pessoas para entender o uso social de determinado comportamento. Neste caso, o comportamento é convencionado e compartilhado pelas pessoas de um grupo social. Mas ele também pode aparecer em determinada situação quando o seu aparecimento ocasiona uma consequência favorável no ambiente, ou seja, ele se expressa devido a processos distintos ao da conexão afetiva. Resumindo, é isto que encontramos também no desenvolvimento destas crianças e os setes aspectos identificados anteriormente corroboram tal afirmação. Isto é, em algumas situações, certos comportamentos eram expressos também devido às dissociações do transtorno.

Entrementes, ao contrário do que criticamos em relação a Fiore-Correia (2005) ao afirmar que devíamos fomentar a qualidade em como um comportamento é expresso em detrimento apenas do seu aparecimento, percebemos que, em muitas situações, o aparecimento de certo comportamento, como, por exemplo, o contato ocular, através do treinamento, é a forma mais eficaz para que a criança passe a apresentar um comportamento em seu repertório comportamental. Ou seja, concluímos que o treinamento pode ser uma estratégia inicial do programa, fundamental para garantir o aparecimento de certos comportamentos, contanto que, após o aparecimento dos mesmos, o programa invista na qualidade em como eles estão sendo expressos nas interações sociais. Dito de outro modo, após o seu aparecimento, os parceiros de interações devem estimular as crianças a utilizá-los através de sua capacidade de conexão afetiva. Afinal, cabe reforçar a idéia de que todos os esforços são válidos e devem ser usados para que as crianças autistas estejam sempre compartilhando afetos com os seus parceiros de interações. Neste caso, o aparecimento de certos comportamentos pode servir de ferramenta para que as crianças possam posteriormente vir a se conectar ao afeto dos outros e conforme devemos sempre ressaltar, isto deve ser estimulado.

Da mesma forma, portanto, ao contrário de pensarmos que as dissociações devem ser descartadas, podemos pensar que, se certos comportamentos e

habilidades se desenvolvem através de processos que envolvem o mundo não-social da criança, a partir da emergência destes comportamentos e habilidades, podemos fazer com que as crianças se conectem afetivamente às pessoas, passando a utilizar estes comportamentos e habilidades em seu mundo social.

Assim, comparando novamente as crianças autistas aos chimpanzés e aos robôs, como fizeram Gómez (1998; 2005; 2007) e Hobson & Lee (1998), percebemos realmente que a ausência de conexão afetiva os leva a apresentar comportamentos restritos a treinamentos e associações causais. Mas, ao contrário destes chimpanzés e robôs, nas crianças autistas estes treinamentos e associações causais podem levá-las também a se conectar afetivamente aos outros. Neste caso, ao contrário do que esperávamos, as dissociações do transtorno autista podem ser úteis também para o aparecimento da conexão afetiva das crianças autistas. Mais uma vez, concluímos que diferentes caminhos podem sempre levar às crianças autistas a desenvolverem conexão afetiva.

Por isto também podemos repensar o experimento de García-Perez, Lee & Hobson (2007) e pensar nos adolescentes autistas. Apesar dos experimentadores concluírem sobre as falhas de conexão afetiva nestes adolescentes e concordarmos com isto, podemos pensar que eles apresentam muitos comportamentos do desenvolvimento humano, como o contato ocular, o sorriso responsivo e os comportamentos verbais. Ou seja, poderíamos nos questionar sobre o aparecimento destes através das dissociações, o que poderia nos conduzir para o fato afirmado anteriormente de que poderíamos tentar fazer estes comportamentos serem expressos com maior qualidade através da conexão afetiva. Isto é, abrindo novas possibilidades para o tratamento também de pessoas autistas mais velhas. Ou poderíamos pensar em um segundo caminho, de que estes comportamentos apareceram nos vídeos devido às dissociações, mas que, ao longo do desenvolvimento destes adolescentes, eles também poderiam ter desenvolvido certos graus, qualidades e níveis de identificação, capazes de os fazer desenvolver estes comportamentos, os quais a fala espontânea poderia ser um dos melhores indicadores de que isto pode ter acontecido. Ou seja, toda a pessoa autista, apesar da falha inata de conexão afetiva, pode ser capaz de desenvolver esta capacidade, desde que receba a orientação adequada. Isto pode nos abrir muitos horizontes.

Estes horizontes podem nos conduzir para o fato de pensar que, apesar das crianças autistas atendidas continuarem a apresentar as dificuldades no estágio de

understanding what (compreender o que), elas também nos surpreenderam com a emergência de certas habilidades. Como por exemplo, a gratificação de vê-las tão interessadas pelos jogos de regras. O que para nós sinalizou que, apesar delas não entenderem as regras implícitas dos jogos, elas estavam suficientemente conectadas aos afetos de seus parceiros de interações a ponto de estarem tão motivadas a compartilhar estas regras sem compreendê-las. Da mesma maneira, como Tronick (1989) afirmou, vimos que as crianças atendidas estavam, apesar de suas dificuldades, usando as pessoas e suas interações afetivas e comportamentos para regular o próprio comportamento e afeto. Ou seja, ao utilizar as pessoas como referência de como se comportar e expressar os seus afetos, estas crianças estavam nos demonstrando também que, apesar de não compreenderem todas as convenções e significados compartilhados de seu grupo social, elas já estavam tentando participar de alguns deles. Além de nos mostrar também a importância do comportamento verbal para a organização do próprio afeto e comportamento. Tudo isto nos aponta para um melhor prognóstico para estas crianças.

Sendo assim, vimos que o programa de intervenção precoce foi eficaz em diminuir o desvio do desenvolvimento de todas as crianças atendidas. Percebemos também como um dos pontos positivos do programa que, usar os princípios básicos dos programas de intervenção precoce de base desenvolvimentista, influenciados por aspectos dos programas SCERTS (Prizant et al, 2003), do DIR (Greenspan & Wieder, 2006), do programa de Klinger & Dawson (1992) e estratégias próprias pensadas por nós foi fundamental para a eficácia do programa. Sob este aspecto, termos identificado as interações sociais das crianças atendidas através dos trabalhos de Brazelton & Crammer (1990), Carpenter, Nagell & Tomasello (1998) e Klinger & Dawson (1992); os comportamentos de contato interpessoal encontrados nos trabalhos de García-Perez, Lee & Hobson (1997), Klinger & Dawson (1992), Maestro et al (2001) e Osterling & Dawson (1994); os comportamentos de atenção compartilhada, discriminados por Carpenter, Nagell & Tomasello (1998); os comportamentos de brincar e os de jogos simbólicos identificados respectivamente por Wainwright & Fein (1996) e Leslie (1987) e os comportamentos verbais identificados por Tomasello (2003) foi imprescindível para o planejamento de estratégias específicas e bem definidas para que as crianças desenvolvessem todas estas interações e comportamentos. E ao fazer isto, demos condições para que, como afirmam Klinger & Dawson (1992), as crianças

fossem partindo de níveis mais simples até outros mais complexos de desenvolvimento. Esta nos parece ser a forma mais eficaz de atuar sobre estas crianças. Afinal o desvio do desenvolvimento das crianças autistas é ocasionado por prejuízos primários que quando não tratados, podem ocasionar outros prejuízos e assim sucessivamente.

Por outro lado, podemos também identificar alguns pontos negativos do programa. O principal deles parece estar no fato de que não pudemos filmar as crianças. Estas filmagens poderiam permitir que outros pesquisadores pudessem ver os vídeos para avaliar o grau de conexão afetiva, as interações sociais e os comportamentos apresentados pelas crianças ao longo da aplicação do programa, o que poderia contribuir para evitar possíveis erros que possam ter sido cometidos pela pesquisadora. Ou então, poderíamos ter realizado sessões de avaliações com outros profissionais, de modo que eles pudessem averiguar uma possível concordância com os dados encontrados pela pesquisadora. Em ambos os casos, seria necessário anteriormente treinar uma equipe que fosse capacitada a identificar o grau de conexão afetiva, todas estas interações sociais e comportamentos utilizados pelo programa.

Outro ponto negativo refere-se às muitas atribuições de apenas um profissional durante as sessões. Neste caso, a pesquisadora precisava, simultaneamente, interagir com a criança, estruturar o contexto, identificar as interações e comportamentos e decidir quais seriam possíveis de serem trabalhados em determinada sessão e de acordo com o desenvolvimento da criança atendida, orientar os cuidadores, servir de modelo de como eles devem proceder com a sua criança e corrigir ainda os eventuais erros cometidos pelos mesmos. Concluindo, a realização de todas estas atribuições poderia levar a falhas na execução de algumas destas tarefas. Sendo assim, uma possível resolução poderia estar em fazer com que os cuidadores estivessem presentes em apenas determinadas sessões e nestas, o profissional orientava-os, mostrava o que deveria ser feito com as crianças e observava as interações dos cuidadores com as suas crianças. E nas outras sessões, o profissional buscava desenvolver a conexão afetiva, interações sociais e comportamentos das crianças.

Por outro lado, conforme já salientado desde Fiore-Correia (2005) e enfatizado no presente trabalho, é fundamental que os cuidadores encontrem um suporte emocional para lidar com as próprias dificuldades, que acabam

influenciando no modo deles interagirem e se comportarem com as suas crianças. Ainda que determinados assuntos, de cunho mais íntimo, como o suporte que as mães das crianças esperavam de seus maridos, tivessem sido evitados pela pesquisadora devido à presença das crianças na sala, os mesmos precisam ser trabalhados, visto que, se estamos falando de conexão afetiva, estamos enfatizando todos os parceiros envolvidos nestas trocas afetivas. Concordamos com Guralnick (2000) de que estressores contidos na vida diária dos cuidadores de crianças com transtornos no desenvolvimento influenciam drasticamente no modo da família se relacionar com elas, o que é imprescindível ser trabalhado. Assim, se algumas mães se sentiam tristes, cansadas e desamparadas, isto, com certeza, influencia e influenciou nas interações afetivas com as suas crianças. Logo, outro ponto negativo do programa foi não termos dado um maior suporte emocional para estas cuidadoras, o que poderia ser feito como o SCERTS orienta (Prizant et al, 2003), ou seja, oferecendo a estas mães sessões individuais com profissionais especializados ou até mesmo um suporte emocional através de sessões de grupo com outras cuidadoras, de modo que a troca de experiências pudesse facilitar o entendimento e a diminuição da angústia destas mães.

Por fim, apesar do programa ter contemplado o fomento de áreas fundamentais do desenvolvimento infantil típico, identificamos como um ponto negativo o fato do programa ser muito extenso e complexo. Isto equivale a dizer que para que os profissionais utilizem o programa, eles precisam ter um vasto conhecimento do desenvolvimento infantil típico, de modo a reconhecer e desenvolver todas as interações e comportamentos que cada criança autista a ser atendida precisa apresentar, além de fazer com que estes apareçam nas interações afetivas, o que nem sempre é fácil de conseguir nas crianças com o transtorno autista. Tudo isto requer um treinamento intenso, o que necessita de tempo. Ou seja, apesar da funcionalidade do programa, nos perguntamos o que fazer a curto prazo com a gama de crianças autistas que ainda não receberam tratamento adequado para o seu transtorno na sociedade brasileira.

Sendo assim, terminamos refletindo sobre as perspectivas futuras que este trabalho aponta. Uma delas, é óbvio, seria pensar na aplicação deste programa em outras crianças, de modo que pudéssemos ter mais dados sobre o próprio programa, visto que cinco crianças é uma amostra reduzida.

Uma outra perspectiva futura aponta para novas categorias que poderiam ser incorporadas à folha do registro do programa, como, por exemplo, as categorias de regras sociais, emoções sociais e aparecimento dos pronomes pessoais, que devem ser inseridas no programa devido à sua importância para o desenvolvimento das crianças autistas.

Outra perspectiva é pensar que este programa engloba o desenvolvimento de conexão afetiva, interações sociais e comportamentos básicos do desenvolvimento infantil típico, mas seria importante pensar no que fazer com as crianças que já desenvolveram estas habilidades, mas que precisariam ainda desenvolver outras. Assim, nos perguntamos como, após o término do programa, as crianças estão se desenvolvendo, se estão mantendo a sua conexão afetiva, interações sociais e comportamentos e se, apesar do desenvolvimento dos mesmos, elas precisariam de ajuda para desenvolver novas habilidades de seu desenvolvimento, como por exemplo, a capacidade de compreender uma estória de livro.

De qualquer modo, seria importante acompanhar as crianças atendidas após a aplicação do programa para verificarmos como está indo o seu desenvolvimento. Igualmente fundamental, e talvez esta seja a perspectiva futura mais importante, seria aplicarmos o programa em crianças com risco autístico. Vimos por diversos autores, como Maestro et al (2001; 2005), a importância da identificação precoce dos primeiros sinais do transtorno e a importância de intervirmos nos mesmos para um melhor prognóstico para as crianças autistas, como defende Dawson & Zanolli (2003). Sendo assim, se conseguimos bons resultados em crianças já diagnosticadas autistas, acreditamos que o quanto antes atuarmos no desenvolvimento da conexão afetiva em crianças que apresentam as primeiras dificuldades do transtorno, maiores serão as chances delas interagirem afetivamente e compartilhar de todas as convenções e significados de seu grupo social. Logo, continuamos a ratificar a importância do desenvolvimento da área da identificação precoce dos primeiros sinais do transtorno, de modo que seja crescente também a área da intervenção sempre o mais precoce possível para estas crianças. Isto pode talvez levar estas crianças a não apresentarem as dificuldades ainda encontradas nas crianças atendidas, visto que não daríamos chances para que os prejuízos secundários aparecessem.

No momento, podemos concluir que, apesar de não termos atendido os participantes assim que as suas primeiras dificuldades apareceram, o desenvolvimento da conexão afetiva das crianças atendidas nas interações sociais foi fundamental para que elas desenvolvessem comportamentos. Devido a isto, neste encerramento, poderíamos nomear este programa fazendo uma referência e homenagem aos ganhos trazidos para o desenvolvimento destas crianças. O seu nome poderia ser PDCA (Programa de desenvolvimento da conexão afetiva em crianças com risco autístico ou autistas).

Utilizando de uma bela metáfora para entendermos o papel final do PDCA no desenvolvimento das crianças autistas atendidas pensemos que o desenvolvimento infantil típico pode ser comparado a uma linha férrea cujo trem conduz as crianças típicas. No desenvolvimento das crianças autistas, o trem que as conduz descarrilou e seguiu uma outra linha férrea. O que o PDCA pareceu fazer foi colocar este trem de volta à sua linha inicial. As crianças estão assim avançando por esta linha, embora, em alguns momentos, elas ainda não sintam completamente o movimento e o balanço do trem, dimensões sutis desta trajetória. Mas, estas crianças voltaram à sua linha férrea original, o que lhes dará condições para que, em breve, elas estejam curtindo a brisa em seu rosto, o movimento de seus corpos enquanto trafegam e o balanço que as leva pelo caminho. É por isto, e para isto, que continuamos o nosso próprio caminhar.