

## **4- A Aplicabilidade de um Programa de Intervenção Precoce: Um Estudo de Caso**

Os programas de intervenção precoce destinados ao atendimento de crianças autistas ou com risco de desenvolverem o transtorno, embora tenham sido criados e estejam em pleno fomento em outros países, como os Estados Unidos da América e a Inglaterra, ainda são uma possibilidade remota na sociedade brasileira, que até o momento oferece escassos serviços a esta clientela. Os pais que, geralmente já enfrentam dificuldades em perceber anormalidades no desenvolvimento de sua criança, quando conseguem percebê-las, não encontram profissionais capacitados a identificar e a tratar estas anormalidades. Isto porque estes profissionais não recebem informações adequadas sobre as desordens de desenvolvimento em sua própria formação e quando capacitados, não conseguem fazer o encaminhamento das crianças para um atendimento especializado e qualificado, impossibilitando seu tratamento assim que detectadas suas dificuldades.

Esta situação precisa ser modificada, ainda mais devido aos prejuízos severos que a falta de atendimento a estas crianças pode vir a causar, o que poderia talvez ser perfeitamente amenizados com uma correta orientação e atendimento. Devido a isto, o objetivo da presente pesquisa foi analisar a aplicabilidade de um programa de intervenção precoce inspirado no programa de Klinger & Dawson (1992), acrescido de categorias de desenvolvimento contidas nos trabalhos de Carpenter, Nagell & Tomasello (1998) e de Osterling & Dawson (1994), de forma a contribuir com o fomento de novas possibilidades de atendimento a estas crianças que passam por difíceis percalços já no início de suas vidas.

A escolha da utilização do programa de Klinger & Dawson (1992) se deveu à inclusão por parte do programa do cerne dos precursores de comunicação não-verbal infantil, fundamentais para o desenvolvimento da comunicação inicial das crianças, assim como devido a algumas de suas orientações bem direcionadas de como proceder com as crianças, de modo a ajudá-las a desenvolver estas categorias. Contudo, devido à necessidade de atualização e revisão de alguns conceitos contidos no programa, o trabalho de Carpenter, Nagell & Tomasello

(1998), que identifica as categorias de atenção compartilhada presentes no desenvolvimento típico, juntamente com a ordem de como elas aparecem no desenvolvimento, e de Osterling & Dawson (1994), que discrimina as categorias de desenvolvimento presentes no desenvolvimento típico, mas ausentes em crianças autistas, foram imprescindíveis também para a construção do presente programa de intervenção precoce.

Além disso, devido ao baixo custo da aplicação deste programa, os serviços de saúde mental e a área educacional da sociedade brasileira poderiam se beneficiar de uma futura efetivação do mesmo, desde que os profissionais estejam bem treinados para tal.

## **Método**

### **Participantes**

Dois crianças, de 2 anos e 09 meses, quando começaram intervenção, encaminhadas por uma neurologista experiente na área de diagnóstico precoce, por apresentarem características contidas dentro do espectro autista. Juntamente com suas respectivas cuidadoras, que participaram das estratégias da intervenção.

A primeira criança, chamada Daniel<sup>1</sup>, foi encaminhada para pesquisa por apresentar dificuldades em desenvolver a fala, problemas em suas interações sociais, além de hiperatividade.

Daniel é filho único e mora com os avós, pais, tios, uma prima e cachorro, em um apartamento em Copacabana. Sua mãe, de 18 anos, é estudante do Ensino Médio e trabalha em uma loja de revelações. Seu pai é auxiliar de serviços gerais, tem 21 anos e abandonou os estudos ainda no ensino fundamental. O avô é porteiro do prédio onde moram e sua avó diarista. Ambos abandonaram os estudos no ensino fundamental. Daniel não frequenta creche e não faz nenhum tipo de atividade ou outro tratamento.

Inicialmente, fizeram parte das estratégias de intervenção a mãe, Madalena, e a avó, Miriam, visto que ambas dividiam os cuidados de Daniel. Contudo, devido a impossibilidades, Miriam não pôde mais acompanhar as sessões ficando apenas Madalena como responsável.

Miriam sempre achou a filha muito desligada, acreditando que ela não presta a devida atenção a Daniel, brincando pouco com ele, além de demonstrar

---

<sup>1</sup> Todos os nomes dos participantes são fictícios.

também impaciência com o filho, revidando quando ele ficava agressivo. Devido a isto, os primeiros sintomas identificados nele foram feitos por sua avó. Para ela, Daniel sempre fora um bebê muito quieto, dormia muito, não retribuía o sorriso das pessoas, não aprendia a fazer gesto de “tchau” e não respondia quando chamavam seu nome. Foi submetido à audiometria, não sendo encontrada nenhuma alteração. Depois que aprendeu a andar, rodopiava em torno de si mesmo, continuava muito alheio à presença das pessoas e se tornou muito agitado e inquieto. Não apresentava noção de perigo, e era muito agressivo com todos, até com o próprio cachorro, arranhando, gritando e batendo nas pessoas sempre que contrariado. Não conseguia brincar com outras crianças, apenas querendo agredilas e falava muito poucas palavras.

Após consulta com a neurologista, passou a fazer uso de medicação diária (risperdal), o que, segundo a avó, o fez ficar mais tranqüilo e com mais noção das situações perigosas, como, por exemplo, esperar para atravessar a rua. Contudo, ainda fazia uso de fraldas.

A outra criança, chamada Renato, foi encaminhada para pesquisa devido a dificuldades de desenvolver a fala, dificuldades em suas interações sociais e presença de movimentos estereotipados.

Renato é o caçula da família, tendo apenas um irmão mais velho. Mora com ele e os pais em um apartamento em Botafogo. Mãe e pai têm ensino médio completo e cursos técnicos. Enquanto a mãe dedica-se à criação dos filhos, o pai é representante comercial.

A mãe, Catarina, relatou que Renato apresentou desenvolvimento normal até um ano e poucos meses. Contudo, sempre apresentou problemas de sono, chegando a ficar noites sem dormir, com melhoras após os quatro meses de idade, mas recaída a partir de um ano. Começou a falar algumas palavras, como “tia”, quando tocava a campainha da casa da vizinha para vê-la e “pai”, sempre que recebia o pai na porta para abraçá-lo quando este chegava do trabalho, mas deixou de apresentar estes comportamentos espontâneos, passando a falar apenas “pa” e “Bu”, referindo-se ao irmão, apenas quando solicitado por familiares. Também passou a andar incessantemente por cantos da casa, sem objetivo aparente, vocalizando, e depois dando pulos, generalizando, mais tarde, estes comportamentos para o resto da casa. Não atendia quando chamado e não prestava atenção a barulhos, como de ambulância, chegando a passar por exames

audiométricos, que não apresentaram alterações. Estava sempre alheio às pessoas e às situações e não fazia imitações. Não direcionava o olhar para pessoas, brincava apenas enfileirando carrinhos e não entrava em lugares estranhos ou com muitas pessoas. A mãe também começou a achar Renato muito autosuficiente, nunca fazendo pedidos para as pessoas, tentando fazer sempre tudo independentemente. Fazia uso de fraldas. Após consulta com a neurologista, foi encaminhado para fonoaudióloga e psicólogas.

Renato começou a freqüentar a creche este ano, contando com a presença de uma fonoaudióloga contratada pelos pais para o acompanhar durante horário escolar, de forma a ajudá-lo em sua socialização. Além disso, é atendido duas vezes por semana por uma fonoaudióloga e cinco vezes na semana faz terapia comportamental. Não faz uso de medicação, tomando remédio homeopático para relaxar apenas quando não dorme.

Sua mãe Catarina participou das estratégias da intervenção, visto que é a pessoa de sua família que fica mais tempo com ele.

### **Procedimento**

O programa de intervenção precoce foi desenvolvido de acordo com os princípios gerais encontrados nos outros programas de intervenção que seguem a abordagem desenvolvimentista, revistos no capítulo anterior. Deste modo, a intervenção teve a duração de 6 meses e foi realizada a partir de visitas domiciliares para cada criança, duas vezes por semana, com duração de duas horas e meia cada. Para sua efetivação, foi necessária a criação de dois tipos de procedimentos: um sobre a cuidadora da criança e um sobre a própria criança.

O procedimento com a cuidadora dividiu-se em dois momentos e teve como objetivo ajudá-la a compreender tanto as dificuldades apresentadas pela criança quanto as suas próprias dificuldades em lidar com ela, além de transformá-la em uma parceira ativa das estratégias de intervenção.

1- O primeiro momento englobou os três primeiros encontros com a cuidadora, antes da intervenção com a criança começar. Aqui, procurou-se compreender as queixas principais da cuidadora em relação à criança, assim como as suas dificuldades em lidar com ela. Ainda nestes encontros iniciais, foram feitas orientações às cuidadoras sobre suas dúvidas, explicou-se detalhadamente o que é

o transtorno autista, com ênfase em seus principais sintomas e como é possível ajudar as crianças em seu desenvolvimento.

2- No segundo momento, a intervenção com a criança já havia se iniciado, porém, antes de cada sessão com ela, a pesquisadora reservava uma hora para conversar com a cuidadora, de modo a auxiliá-la a aplicar o programa nas situações cotidianas em que a pesquisadora estivesse ausente, escutando também suas dúvidas e orientando-a em suas dificuldades. Todavia, para conversarem, deixava-se a criança livre para desempenhar alguma atividade de seu interesse, como assistir televisão.

A intervenção sobre a criança dividiu-se em dois procedimentos e teve como objetivo ajudá-la a desenvolver o uso espontâneo de comportamentos pré-verbais.

1- No primeiro procedimento, com duração total de 90 minutos, em média, e realizado a cada visita da pesquisadora, situações foram estruturadas, de modo a propiciar o desenvolvimento espontâneo das categorias de comunicação inicial das crianças, sempre num mesmo ambiente da casa, onde somente as situações montadas pela pesquisadora pudessem despertar seu interesse. Neste procedimento, os primeiros 45 minutos eram dedicados à intervenção direta da pesquisadora sobre a criança, com a mãe apenas observando suas intervenções, para que ela servisse de modelo de como a mãe pode agir com a criança em seu dia-a-dia. Nos outros 45 minutos, a cuidadora era convidada a intervir diretamente sobre a criança, com a pesquisadora observando aplicação do programa pela cuidadora, de forma que pudesse corrigir eventuais erros cometidos por ela, orientá-la em como proceder nas determinadas situações e incentivá-la a buscar as interações com a sua criança.

Como a abordagem desenvolvimentista enfatiza a singularidade de cada criança, as situações foram estruturadas através da utilização das deixas da criança, contextos e/ou situações naturais, por exemplo, uma brincadeira, que fossem adequados ao gosto ou necessidade da criança, a fim de ajudá-la a espontaneamente a encontrar um sentido para desenvolver suas habilidades pré-linguísticas. Além disso, as intervenções sempre priorizaram o ambiente lúdico para que criança não se intimidasse com as atividades e para que se interessasse pelo o que estava sendo proposto, daí a escolha de sua casa como local da intervenção.

2- Neste segundo procedimento, as sessões eram mais livres e naturais, com duração máxima de uma hora e meia, permitindo que a criança circulasse por toda a casa ou fosse levada para um passeio para que tivesse maior escolha sobre o que gostaria de fazer. Nem pesquisadora e nem a mãe direcionavam ou sugeriam alguma atividade. Estas sessões naturais foram realizadas a cada três sessões estruturadas consecutivas em que a criança mostrava que já havia desenvolvido o comportamento pré-verbal que estava sofrendo a intervenção, de modo que a pesquisadora pudesse observar a ocorrência da manutenção e generalização do comportamento em situações não-estruturadas. Isto permitia também que a pesquisadora pudesse avaliar mais eficazmente se a cuidadora estava usando o programa em sua ausência. Este momento também era muito importante para que ela pudesse utilizar novamente a pesquisadora como modelo de como deve atuar com a criança em situações naturais.

O programa incluiu vinte categorias de desenvolvimento e seguiu a seguinte ordem. As três primeiras não fizeram parte da intervenção, servindo apenas para a avaliação do grau de comprometimento da criança. As próximas seis categorias foram aquelas consideradas o cerne da comunicação inicial da criança, aparecendo seqüencialmente como no programa de Klinger & Dawson (1992), complementadas com as categorias encontradas na observação de vídeos familiares de Osterling & Dawson (1994), seguidas pelos onze comportamentos de atenção compartilhada, em ordem cronológica de como os três modos de atenção compartilhada surgem no desenvolvimento infantil, de acordo com o trabalho de Carpenter, Nagell & Tomasello (1998). Ressaltando que a última categoria do programa também não fez parte das estratégias de intervenção, objetivando avaliar a criança e o seu progresso. Deste modo, os comportamentos avaliados e/ou treinados, bem como as diversas estratégias para desenvolvê-los foram:

- 1- *reação auditiva*- averiguar se a criança reagia a sons;
- 2- *sorriso responsivo*- verificar se a criança sorria espontaneamente quando o adulto conversava, tocava, aproximava-se ou sorria para ela;
- 3- *orientação para o nome*- observar se a criança olhava para direção do adulto quando este chamava o seu nome;

- *Atenção ao estímulo social*- Baseado no programa de Klinger & Dawson (1992), a primeira estratégia do programa objetivou fomentar nas crianças sua atenção para os estímulos sociais e foi subdividida em três categorias:

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

5- *olhar para a face do adulto* (Osterling & Dawson, 1994) foi desenvolvida levando brinquedos de interesse da criança para perto do raio de visão do adulto ou através da utilização de brinquedos que fiquem próximos dos olhos, como óculos coloridos, chapéus, ou brinquedos furados para que o adulto pudesse colocá-los na frente da face, permitindo fixar seu olhar na criança. Outras brincadeiras, como esconde-esconde, também puderam ser úteis nesta fase.

6- *olhar o adulto seguir as suas ações* (Klinger & Dawson, 1992) foi desenvolvida com o adulto imitando simultânea, exata e exageradamente os comportamentos das crianças.

As próximas categorias foram:

7- *contato ocular*- Utilizado como no programa de Klinger & Dawson (1992), ou seja, com o adulto colocando sua face dentro do ângulo de visão da criança e exagerando suas expressões faciais enquanto a imitava.

8- *alternância de turno e comportamento* antecipatório- Também utilizado como se encontra no programa de Klinger & Dawson (1992), isto é, com o adulto pausando a sua imitação, ao invés de fazê-la simultaneamente à ação da criança.

9- *interações contingentes*- Também seguindo Klinger & Dawson (1992), onde o adulto fazia imitações parecidas, mas não exatas das ações da criança.

- *Desenvolvimento da Atenção Compartilhada*- Seguindo o trabalho de Carpenter, Nagell & Tomasello (1998) os comportamentos aparecem na seguinte ordem:

10- *engajamento compartilhado*- foi desenvolvido com o adulto chamando atenção da criança enquanto ela manuseava algum brinquedo. Quando ela olhava para o adulto, ele tecia comentários lúdicos e/ou engraçados ou fazia alguma palhaçada sobre brinquedo, isto é, prendendo a atenção da criança, para que depois ela voltasse a olhar o objeto. Assim, num momento posterior, pretendia-se que ela passasse a olhar naturalmente para o adulto para compartilhar com ele interesse por objeto.

Após isso, buscou-se o desenvolvimento das habilidades que permitem a criança seguir a atenção e o comportamento do adulto. As categorias que seguem a atenção do adulto foram:

11- *seguir o apontar*- desenvolvido estruturando o ambiente com objetos interessantes para a criança, mas que estavam longe de seu alcance e, inicialmente, de sua vista. Neste caso, o adulto chamava a atenção da criança, esperava-a olhar para sua face e apontava para um objeto. Se criança seguisse o apontar do adulto, recompensava-a dando-lhe o objeto.

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

Já as categorias que seguem as ações do adulto foram:

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

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

Em seguida, buscou-se fazer com que a criança dirigisse atenção e o comportamento do adulto para compartilhar atividades com ele, desenvolvendo os seguintes comportamentos:

15- *mostrar declarativo*- desenvolvido com o adulto mostrando brinquedos ou objetos interessantes para a criança para servir de modelo de como ela poderia proceder e/ou pedindo entusiasticamente para que ela mostrasse objetos de seu interesse para ele, elogiando-a enfaticamente a cada vez que o fazia, de modo que, em outro momento, ela quisesse fazer isto naturalmente, isto é, sem que lhe fosse pedido.

16- *apontar declarativo*- desenvolvido da mesma forma que o comportamento anterior, só que ao invés de adulto mostrar um objeto para a criança, ele apontava ou pedia que ela apontasse para algum objeto.

17- *dar declarativo*- realizado da mesma maneira que os dois comportamentos anteriores, diferindo apenas em dar algum objeto, ao invés de mostrar ou apontar.

Por último, a criança foi incentivada a dirigir a atenção e o comportamento do adulto para conseguir atingir um objetivo, a partir do desenvolvimento de duas categorias:

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

19- *apontar imperativo*- desenvolvido colocando-se um objeto de interesse da criança longe de seu alcance para que ela pedisse a ajuda do adulto para pegá-lo, apontando para o objeto e trocando olhares entre o adulto e o mesmo. Ex: um pacote de biscoitos é posto em cima da estante. Então, a criança aponta para ele, olhando para face do adulto e em seguida para o pacote para que ele pegue o biscoito que ela quer comer.

Para o desenvolvimento destas categorias é muito útil a utilização de petiscos, como biscoitos e balas, já que cria na criança uma forte vontade em se comunicar para obtê-las.

20- *linguagem referencial*- observar se a criança usou intencionalmente uma palavra ou um som com significado para designar um objeto, uma ação ou uma pessoa. Ou se ela repetiu palavras simples que são ditas a ela.

Cabe acrescentar que, seguindo os critérios de Carpenter, Nagell & Tomasello (1998), este programa também só identificou como presentes as categorias de atenção compartilhada quando as crianças trocavam seus olhares com os dos adultos.

### **Registro e Análise dos dados**

Uma folha de registro foi criada para a avaliação e o controle do programa (ver anexo 1), contendo as 20 categorias de comunicação inicial, seguindo a ordem apresentada anteriormente, e as diferentes sessões, onde foi marcada a presença ou ausência de cada categoria.

Essa folha de registro foi utilizada nas 3 sessões de construção da linha de base e nas sucessivas sessões de aplicação do programa. Após a avaliação da linha de base, que teve como medida complementar o uso do CHAT e o M- CHAT, com o objetivo de identificar os comportamentos não-verbais apresentados pela

criança e aqueles que precisariam ser desenvolvidos, deu-se início à intervenção junto com a mãe e a criança. Esta intervenção focalizou uma categoria de comunicação inicial que a criança precisou desenvolver de cada vez, na ordem de como elas estavam dispostas na folha de registro.

Assim, ao fim cada sessão formal, todas as categorias eram avaliadas, de acordo com os seguintes critérios: para marcar a presença da categoria que estava sofrendo intervenção, era preciso que a criança a apresentasse em pelo menos três situações durante uma sessão estruturada. Para as outras categorias que não estavam sendo foco da estratégia de intervenção, bastou que elas aparecessem pelo menos uma vez para serem marcadas. O critério para a ausência de categoria já treinada anteriormente era que se ela estivesse ausente em mais de duas sessões estruturadas consecutivas, era necessário voltar atrás no programa para trabalhar novamente a categoria específica.

Por fim, o critério para a mudança de categoria foi que a criança a apresentasse em três sessões formais consecutivas, recomeçando a contagem quando havia alguma pausa entre as sessões, para em seguida a categoria ser avaliada em pelo menos uma situação ocorrida durante uma sessão natural. Caso identificado nesta, na próxima sessão a intervenção já pôde focalizar outro comportamento. Caso não, o mesmo comportamento voltava a ser desenvolvido nas sessões formais, usando novamente os mesmos critérios anteriores.

Como a pesquisa não foi comparativa, na análise, o sujeito da pesquisa foi seu próprio controle. Deste modo, a análise foi feita a partir da folha de registro de cada criança, de modo a avaliar a aplicabilidade deste programa e sua eficácia para o desenvolvimento pré-verbal das crianças. O estudo de casos de duas crianças foi necessário para avaliar as diferentes variáveis surgidas na aplicação do programa devido à singularidade de cada criança.

## **Resultados**

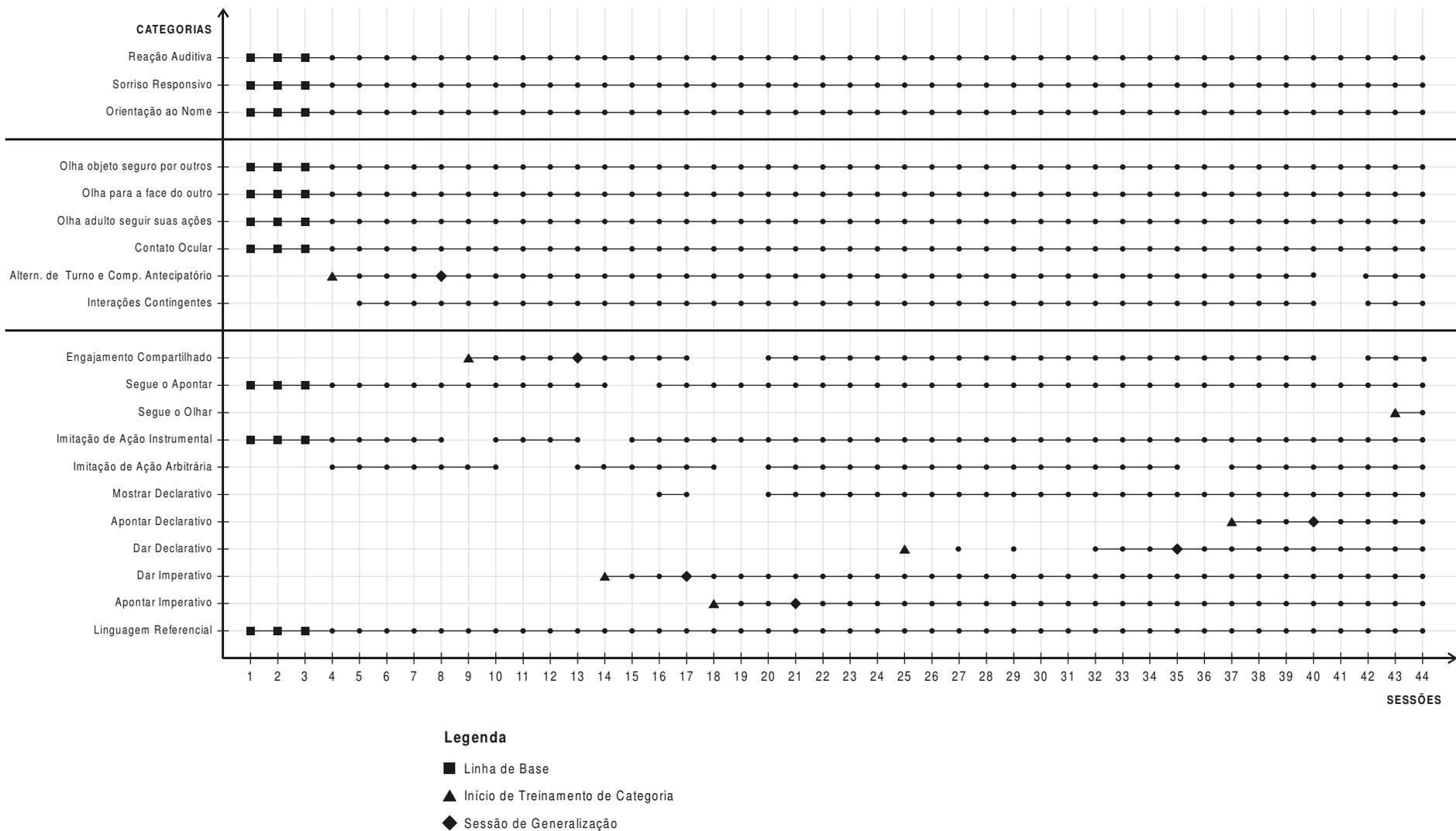
### **Caso 1- Daniel**

Nos encontros iniciais da pesquisa, durante a construção da linha de base, Daniel apresentava-se muito inquieto, atirando brinquedos nas paredes e/ou nas pessoas, não conseguindo ficar muito tempo sentado com a pesquisadora e as cuidadoras para brincar. Quando pegava os brinquedos, manuseava-os com força, muitas vezes destruindo-os. Apresentava também muitas dificuldades em aceitar

as situações em que era contrariado, o que o fazia jogar-se no chão, gritar e até agredir as pessoas ao redor.

Das 20 categorias avaliadas pelo programa, Daniel apresentava 10. São elas: “reação auditiva”, “sorriso responsivo”, “orientação para o seu nome”, “olhava para objetos seguro por outros”, “olhava para face dos outros” e para “adulto quando este seguia suas ações”. Fazia contato ocular, e das categorias de seguir atenção e comportamento apresentava apenas o “seguir o apontar do adulto” e “imitação de ação instrumental”. Apresentava também “linguagem referencial”, ainda que empobrecida, apresentando fala ecológica, o que o fazia repetir trechos de palavras que eram ditas para ele, como, por exemplo, “tatinha”, referindo-se à “batatinha” sem conseguir desenvolver frases simples. Contudo, não apresentava “alternância de turno e comportamento antecipatório”, não apresentava “interações contingentes”, “engajamento compartilhado”, “seguir o olhar do adulto”, “imitação de ação arbitrária”, além de não apresentar as diferentes categorias de comunicação inicial de dirigir a atenção e comportamento do adulto. Tudo isso pode ser visto na figura 1.

Figura 1 - Categorias Avaliadas e/ou Treinadas em Daniel



Ainda como avaliação da linha de base, nas respostas do M-CHAT dadas por Miriam, Daniel apresentava ausência de interesse por outras crianças, ausência de brincadeira de faz-de-conta, de gestos declarativos, como mostrar e apontar declarativo, sorriso responsivo, imitação, além de olhar para o nada ou ficar divagando sem razão aparente. Todavia, gostava de ser balançado e pular no colo das pessoas, brincava de esconde-esconde, apresentava apontar imperativo, fazia contato ocular, apresentava orientação para seu nome e comportamento de seguir o apontar do adulto, dentre outros comportamentos, conforme pode ser visto na tabela 1:

Tabela 1: Resposta da cuidadora de Daniel ao M-CHAT

Categorias M-CHAT	Respostas
1-(Seu filho...) gosta de ser balançado, pular no colo, etc?	S
2- se interessa por outras crianças?	N
3- gosta de subir em coisas como escadas, por exemplo?	S
4- gosta de brincar de esconde-esconde?	S
5- faz de conta ?	N
6- usa o dedo indicador para apontar ou para pedir algo?	S
7- usa o dedo indicador para mostrar interesse por algo?	N
8- consegue brincar com brinquedos pequenos sem colocá-los apenas na boca ou jogá-los no chão?	S
9- traz objetos para mostrar ?	N
10- faz contato ocular ?	S
11- parece sensível demais ao barulho ?	N
12- sorri respondendo a sua expressão facial ou seu sorriso?	N
13- imita você (por ex: você faz uma careta, ele imita)?	N
14- responde quando é chamado pelo nome?	S
15- segue o apontar ?	S
16- anda?	S
17- olha para o que você está olhando?	N
18- faz movimentos com os dedos perto do rosto?	N
19- tenta chamar a sua atenção para o que ele está fazendo?	N
20- você já se perguntou se seu filho era surdo?	S
21- seu filho entende o que as pessoas dizem ?	S
22- às vezes parece olhar para o nada ou ficar divagando sem razão?	S

S- sim; N-não

Das respostas dadas por Miriam no M-CHAT, três comportamentos observados por ela não foram condizentes com a observação de pesquisadora. Foram eles o uso do “apontar imperativo”, o “brincar sem apenas colocar os brinquedos na boca ou jogá-los no chão” e o “sorriso responsivo”. Em relação a

este último, desde a linha de base Daniel já o havia apresentado, permanecendo a expressá-lo durante todo o programa. Já o “apontar imperativo” só apareceu na intervenção na 18ª sessão, o que para a pesquisadora pode ser justificado pelo fato de Daniel talvez ter apresentado algum gesto parecido com este ou um gesto rudimentar do apontar, sem que olhasse para a pessoa ou a tomasse como referência social. Já o brincar pode ser interpretado como falta de entendimento de Miriam a respeito do jogo simbólico, acreditando que qualquer manuseio em algum brinquedo já poderia ser considerado uma espécie de brincar.

Já nas observações do CHAT feitas pela pesquisadora, também durante a linha de base, Daniel apresentava “contato ocular”, era capaz de construir torre com peças, apresentava comportamento de “seguir o apontar do adulto”, porém não apresentava jogo simbólico e nem apresentava gesto de apontar (ver tabela 2).

Tabela 2: Observações pelo CHAT

Categorias do CHAT	Respostas
1- Faz contato ocular	S
2- Segue o apontar	S
3- Participa ou realiza jogo de faz-de-conta	N
4- Aponta declarativamente	N
5- Constrói torre com tijolos	S

S- sim; N-não

A aplicação do programa em Daniel foi realizada em 44 sessões, de 2 horas e meia cada, duas vezes na semana, onde ele desenvolveu quase todas as categorias de comunicação inicial do programa, exceto o “seguir o olhar do adulto”, que ainda está sob o processo de intervenção, conforme pode ser visto na figura 1. Todos os critérios de mudança de categoria descritos anteriormente foram seguidos para todas as categorias-alvo do programa. .

A primeira categoria treinada a partir da 4ª sessão foi a “alternância de turno e o comportamento antecipatório”. Em seguida, veio o “engajamento compartilhado”, treinado primeiramente na 9ª sessão, o “dar imperativo”, na 14ª, o “apontar imperativo” na 18ª, o “dar declarativo” na 25ª, o “apontar declarativo” na 37ª e o “seguir o olhar” na 43ª.

A ordem da folha de registro foi alterada quando Daniel passou para o treinamento dos comportamentos de atenção compartilhada, visto que durante treinamento de determinada categoria, ele já dava mostras da próxima categoria

de atenção compartilhada que poderia ser trabalhada. Por exemplo, durante o treinamento de “engajamento compartilhado”, ele dava um pacote de biscoitos para o adulto abrir, ainda que não olhasse para face dele, demonstrando que a categoria de “dar imperativo” já poderia sofrer a intervenção.

Dentre as categorias treinadas, a “alternância de turno”, o “engajamento compartilhado”, o “dar imperativo”, o “apontar imperativo” e o “apontar declarativo” surgiram desde a primeira sessão em que foram trabalhadas, mantendo-se em todas as outras sessões subseqüentes, incluindo as de generalização. Já o “dar declarativo”, que começou a ser treinado na 25ª sessão, só passou a aparecer sistematicamente, a partir da 32ª. Antes desta, embora nas sessões de números 25, 27 e 29 Daniel a tivesse apresentado, na 26ª, 28ª, 30ª e 31ª sessões, ele apenas mostrou algum brinquedo ao adulto quando este o pedia, não o fazendo espontaneamente.

Três categorias apareceram naturalmente à medida que as outras iam sendo desenvolvidas. Foram elas: as “interações contingentes”, que surgiu pela primeira vez na 5ª sessão, durante o treinamento da “alternância de turno e comportamento antecipatório”, a “imitação de ação arbitrária”, surgida na 4ª sessão e o “mostrar declarativo”, que surgiu a partir da 16ª sessão quando estava sendo treinado o comportamento de “dar imperativo”.

Entre a 36ª e a 37ª sessão houve uma pausa de uma semana na aplicação do programa sem prejuízo ou regressão dos comportamentos desenvolvidos. Algumas falhas contidas na figura deveram-se a diversos fatores, como saída da avó do programa, doenças e noites mal dormidas, sem que trouxessem prejuízos ao desenvolvimento das categorias.

Embora quase todas as estratégias descritas anteriormente tenham sido seguidas, o treinamento do comportamento de “alternância de turno e comportamento antecipatório” foi desenvolvido de forma distinta. Ao invés do adulto precisar imitar as ações da criança, ele usou brinquedos que chamavam a atenção dela e que dependiam de alguma ação sua para produzirem um efeito. Com isso, ao ver o adulto manipulando o objeto, a criança reagia ansiosamente, geralmente sorrindo ou vocalizando, esperando novamente a ação do adulto, entrando em uma “alternância de turno”. Junto a isso, a criança passou a se antecipar à ação dele, imitando ou fazendo mímica do comportamento do adulto, empolgada para ver logo o efeito do brinquedo, desenvolvendo o “comportamento

antecipatório”. Já as interações contingentes foram avaliadas quando o adulto modificou suas ações sobre o brinquedo ou utilizou algum brinquedo semelhante ao mesmo e a criança continuava se antecipando à sua ação. Esta alteração foi necessária, visto que Daniel não se interessava pela imitação dos adultos.

Sobre o procedimento com as cuidadoras, em cada uma das sessões semanais, uma das cuidadoras de Daniel por vez colaborava com as estratégias da intervenção. No primeiro momento da intervenção com elas, Madalena apresentou bastantes dificuldades em descrever as dificuldades de Daniel, cabendo à Miriam fazê-lo com mais detalhes. Todavia, as mesmas orientações da pesquisadora foram transmitidas às duas, com Miriam mais participativa, interessada e motivada a tentar ajudar Daniel do que Madalena, que não parecia se dar conta das reais dificuldades do filho.

No segundo momento de procedimento com as cuidadoras houve alterações, visto que os procedimentos com a criança e com a mãe acabaram se sobrepondo. Isto porque, muitas vezes, as cuidadoras usaram a sessão com Daniel para falarem tanto das dificuldades dele quanto de suas próprias dificuldades. E também a pesquisadora aproveitava as sessões com a criança para explicar para as cuidadoras alguns comportamentos que estavam sendo manifestos ali.

Com o decorrer da intervenção, Miriam mostrou-se uma parceira mais ativa das estratégias da intervenção do que a filha, mesmo que em muitas situações esquecesse as orientações ou não as fizesse para não contrariar Daniel. Já Madalena raramente seguia as orientações dadas pela pesquisadora, permanecendo difícil seu relacionamento com o filho, embora atualmente aparente ter mais paciência em lidar com ele, além de estar um pouco mais afetiva.

Em relação aos procedimentos com a criança, os momentos em que a pesquisadora servia ora como modelo para cuidadoras ora servia como observadora das interações entre elas e Daniel se misturaram, porque, como todas as estratégias procuraram seguir as deixas naturais da criança, era necessário atender a quem ela requisitasse atenção. O mesmo não acontecia quando uma nova categoria era alvo da intervenção, visto que as cuidadoras precisavam conhecê-la e identificá-la primeiro. Além disso, devido às dificuldades de implicação de Madalena no atendimento do filho, muitas vezes se tornava difícil fazê-la estimular Daniel a interagir com ela, que sempre esperava um pedido de

Daniel para isso, ainda que, quando ele o fazia, muitas vezes ela não seguia a orientação dada pela pesquisadora, alegando esquecimento. Já Miriam sempre estimulou a interação com Daniel, embora também alegasse esquecimento ou falta de atenção quando não seguia as orientações da pesquisadora, o que também era comum.

As sessões de generalização ocorreram como planejado, com Daniel apresentando sempre a categoria que estava sendo avaliada. Assim, ele foi levado a diversos passeios próximos à sua casa, como a sorveteria, caminhar pelo quarteirão e à praia. Contudo, enquanto nas primeiras sessões de generalização Daniel interagiu apenas com as cuidadoras e a pesquisadora, mostrando-se mais desatento aos outros estímulos sociais na rua, nas últimas sessões, além de interagir com quem o levou para passear, ele prestou mais atenção às pessoas, inclusive interagindo e se comunicando com elas. Como exemplo, na sessão de generalização do “apontar imperativo”, onde Daniel, a pedido da pesquisadora, chamou a vendedora da sorveteria de “moça”, apontando o sorvete que queria e dizendo “esse”.

Porém, nas sessões de generalização das categorias de “dar declarativo” e do “apontar declarativo” não foi possível fazer a identificação dos comportamentos na rua, já que Daniel não obedeceu Miriam, fazendo birras e manhas, que não permitiram à pesquisadora fazer a avaliação, que teve que ser feita em sessão de generalização na própria casa, em um ambiente diferente do usado durante todo o programa e utilizando objetos nunca trazidos antes.

Muitas vezes o fato do atendimento ter sido realizado em casa, prejudicou o decorrer das sessões, devido ao aumento de estímulos não relacionados à intervenção, como, por exemplo, o toque do telefone ou a entrada e saída de pessoas. Além disso, o treinamento do apontar declarativo se tornou difícil em um ambiente fechado, onde foi mais complicado encontrar no ambiente algo distante, imprevisível ou diferente para que criança tivesse interesse de apontar para mostrar ao adulto.

Concluindo, com o desenvolvimento dos comportamentos pré-verbais, Daniel está muito mais calmo, buscando sempre interações com as pessoas, em qualquer situação de seu dia-a-dia. É capaz de ficar entretido o tempo todo nas brincadeiras, nas quais, na maioria das vezes, requisita a presença de alguém para compartilhar com ele o que está fazendo, embora nas sessões com a avó pareça se

divertir mais do que nas sessões com a mãe, visto que aquela sempre cria uma brincadeira nova para fazer com Daniel, além de estar sempre querendo fazer gracinhas para ele.

O tipo de brincadeira que ele tem escolhido sofreu alterações. Se nos meses iniciais, preferia brinquedos mais barulhentos, como piano, por exemplo, e brincadeiras mais motoras, como jogar bola ou encher bexigas, atualmente prefere brincadeiras mais intelectuais, como nomeação de cores e animais e folhear livros, mostrando as pessoas o que tem neles. Assim, Daniel tem demonstrado muito interesse em querer conhecer o nome dos objetos ao seu redor, perguntando a todos: “que é isso?” e passando a reconhecê-los em outro momento, ainda que, em algumas situações, demonstre dificuldades em generalizar alguns conceitos que lhe são ensinados. Passou também a nomear algumas letras sem que as tivesse trabalhado na intervenção e, segundo família, sem que ela o ensinasse.

Com esta mudança no estilo de suas brincadeiras, parece que Daniel tem apresentado também, de forma rudimentar, um tipo de brincar representativo/simbólico, onde o brinquedo que está manuseando representa algum outro objeto. Por isso, tem se interessado por brinquedos que representam coisas reais, como miniaturas de animais, por exemplo. O que talvez possa marcar o início do jogo simbólico, embora quando brinque com eles, goste de enfileirá-los.

Ele também já interage com outras crianças, imitando-as ou chamando-as, por exemplo, raramente agredindo-as, embora o faça quando se sente contrariado ou não compreende o que está acontecendo durante a brincadeira.

Sua fala melhorou bastante, com regressão significativa da fala ecológica e desenvolvimento de uma fala espontânea. Com isso, Daniel já se dirige às pessoas pelo nome, o que faz com que, em algumas situações, ao invés de olhar para face do adulto para pedir ou compartilhar algo de seu interesse, as chama para dizer o que quer, sem que olhe para elas por estar entretido com a atividade que está realizando. Também tem falado frases simples, como “me dá, papai”, construindo-as, muitas vezes, com o uso do verbo e um complemento. Contudo, às vezes, ainda apresenta inversão pronominal e se refere aos familiares ora pelo próprio nome ora como pai, mãe, vovô, etc.

Em relação aos comportamentos desafiadores, embora tenha apresentado melhoras nas situações em que é contrariado ou que não compreende o que

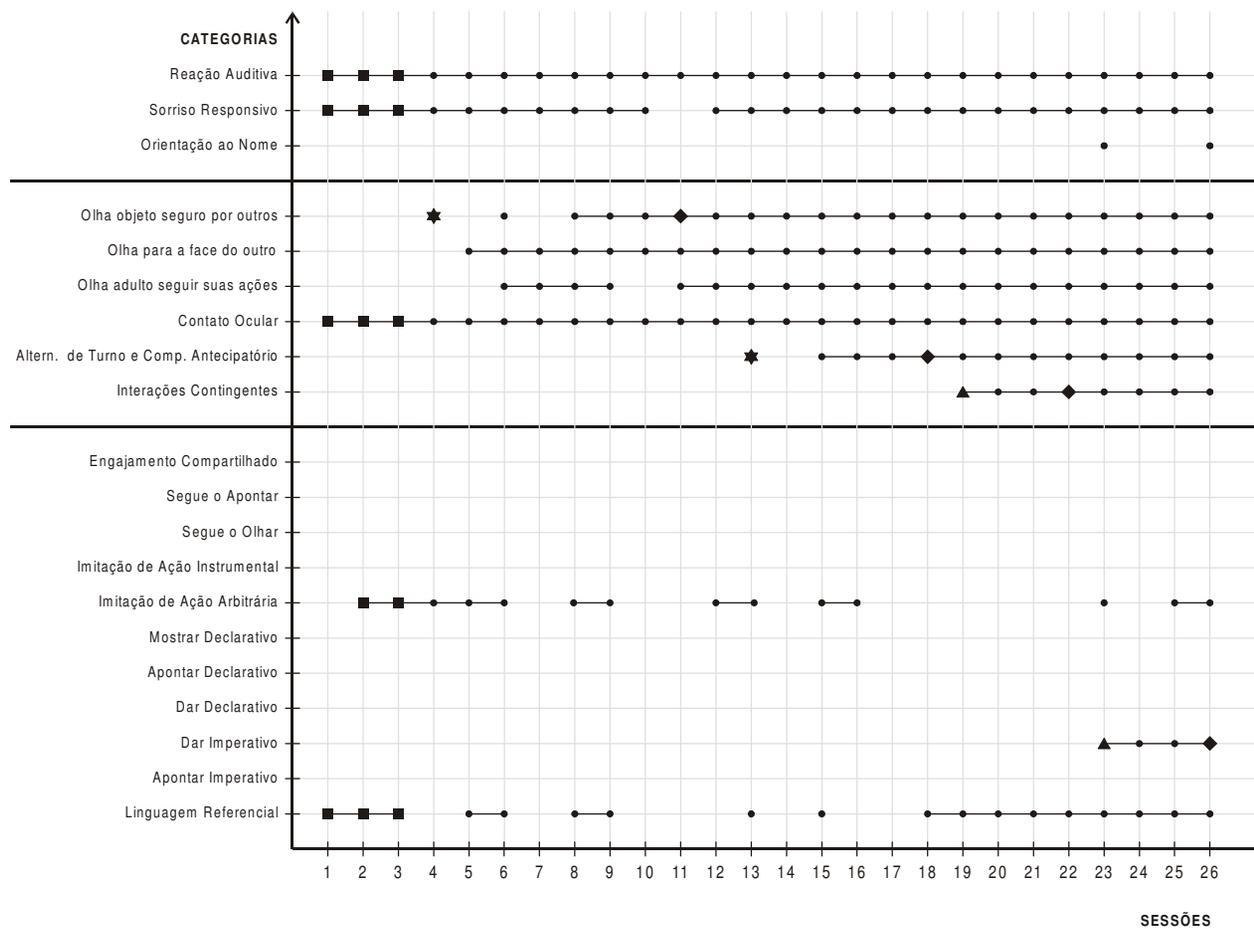
precisa ser feito, queixando-se ou pedindo ajuda, muitas vezes ainda fica bastante nervoso, o que faz com que tenha reações imprevisíveis como arremessar brinquedos, gritar, ou se jogar no chão e ficar de costas, de modo a esconder o rosto.

## **Caso 2- Renato**

Durante a construção de linha de base, Renato mostrava-se alheio à presença da pesquisadora e dos brinquedos que ela trazia, não prestando atenção ao que lhe era apresentado, dificilmente se fixando por muito tempo em alguma atividade proposta. Quando o fazia, era apenas por intermédio da mãe, raramente se dirigindo à pesquisadora. Andava de um lado para outro, muitas vezes dando gritinhos ou emitindo sons, às vezes dando pulos. Quando assistia tv, muitas vezes ria para a tela, soltando gritos e pulando, às vezes imitando personagens. Dentre as 20 categorias avaliadas, Renato apresentava 5. Ele tinha reação auditiva, sorria responsivamente ao sorriso da mãe, fazia contato ocular e apresentava imitação de ação arbitrária, de ações realizadas pela mãe ou personagens de tv. Também apresentava uma linguagem referencial muito empobrecida, atendendo somente a perguntas simples da mãe quando esta o segurava no colo, como fazer o som do cachorro ou falar papai, e repetia sons parecidos de palavras que a mãe dizia para ele.

Porém, não apresentava “orientação para o seu nome” e nem prestava atenção às outras pessoas, seja olhando para objetos seguros por elas, olhando para suas faces ou olhando-as seguir as suas ações. Apenas com a sua mãe, às vezes olhava para a sua face e olhava-a seguir as suas ações. Não apresentava também “alternância de turno e comportamento antecipatório”, “interações contingentes” e “engajamento compartilhado”. Das categorias de comunicação inicial de seguir atenção e comportamento não apresentava o “seguir o apontar”, o “seguir o olhar” e “imitação de ação instrumental”, além de não apresentar nenhuma categoria de dirigir atenção e comportamento, o que pode ser visto na figura 2.

Figura 2 - Categorias Avaliadas e/ou Treinadas em Renato



**Legenda**

- Linha de Base
- ▲ Início de Treinamento de Categoria com o seu aparecimento
- ◆ Sessão de Generalização
- ★ Início de Treinamento de Categoria sem o seu aparecimento.

Na aplicação do M-CHAT respondidas por Catarina, durante a construção da linha de base, Renato não apresentava interesse por outras crianças, não apresentava brincadeira de faz-de-conta, gestos declarativos, como mostrar ou apontar declarativo, orientação para o seu nome e não seguia o olhar do adulto. Todavia, gostava de ser balançado e/ou pulava no colo, gostava de brincar de esconde-esconde, apresentava apontar imperativo, fazia contato ocular, tinha sorriso responsivo, imitava a mãe, apresentava comportamento de seguir o apontar do adulto e às vezes parecia divagar sem razão ou olhar para o nada, dentre outros comportamentos que podem ser vistos na tabela 3.

Tabela 3: Resposta da cuidadora de Renato ao M-CHAT

Categorias M-CHAT	Respostas
1-(Seu filho...) gosta de ser balançado, pular no colo, etc?	S
2- se interessa por outras crianças?	N
3- gosta de subir em coisas como escadas, por exemplo?	N
4- gosta de brincar de esconde-esconde?	S
5- faz de conta ?	N
6- usa o dedo indicador para apontar ou para pedir algo?	S
7- usa o dedo indicador para mostrar interesse por algo?	N
8- consegue brincar com brinquedos pequenos sem colocá-los apenas na boca ou jogá-los no chão?	N
9- traz objetos para mostrar ?	N
10- faz contato ocular ?	S
11- parece sensível demais ao barulho ?	N
12- sorri respondendo a sua expressão facial ou seu sorriso?	S
13- imita você (por ex: você faz uma careta, ele imita)?	S
14- responde quando é chamado pelo nome?	N
15- segue o apontar ?	S
16- anda?	S
17- olha para o que você está olhando?	N
18- faz movimentos com os dedos perto do rosto?	S
19- tenta chamar a sua atenção para o que ele está fazendo?	N
20- você já se perguntou se seu filho era surdo?	S
21- seu filho entende o que as pessoas dizem ?	S
22- às vezes parece olhar para o nada ou ficar divagando sem razão?	S

S- sim; N-não

Das respostas dadas por Catarina no M-CHAT, dois comportamentos não foram observados também pela pesquisadora durante a construção da linha de base. São eles: o “apontar imperativo” e o “seguir o apontar do adulto.” Em relação ao primeiro, a explicação mais adequada para isso parece estar no fato de

Renato talvez ter usado um gesto similar ao apontar, sem que considerasse a pessoa como um parceiro de trocas sociais, mas apenas como ferramenta para alcançar o objetivo almejado. Já o segundo comportamento, devido à intensa dificuldade de Renato em prestar atenção aos estímulos sociais, parece ter sido observado pela mãe não devido ao entendimento de Renato de que ele interagira com um outro agente social, mas porque o gesto de apontar deve ter sido feito juntamente com algum outro estímulo oferecido ao mesmo tempo. Isto é, Renato não “seguia o apontar” por causa do gesto, mas sim devido ao estímulo. Como, exemplo, a mãe apontar para um saco de balas, perguntando à criança se ela quer.

Nas outras observações do CHAT, a pesquisadora identificou o uso do contato ocular e a capacidade de construir torre com peças, mas ausência de comportamento de “seguir o apontar do adulto”, falta de jogo simbólico e falta do gesto de apontar (ver tabela 4).

Tabela 4: Observações pelo CHAT

Categories do CHAT	Respostas
1- Faz contato ocular	S
2- Segue o apontar	N
3- Participa ou realiza jogo de faz-de-conta	N
4- Aponta declarativamente	N
5- Constrói torre com tijolos	S
S- sim; N-não	

O programa foi realizado em 26 sessões. Isto porque, se até a 12ª sessão, Renato teve 2 sessões semanais, com duração de 2 horas e meia cada, a partir da 13ª, seu número de sessões foi reduzida, para 1 encontro semanal, com média de 2 horas e meia de duração. Isto ocorreu devido ao excesso de atividades cotidianas, como escola e outras terapias, que o estavam deixando muito cansado e nervoso, acabando por prejudicá-lo.

Dessa forma, seguindo também todos os critérios de mudança de categoria pré-estabelecidos, Renato desenvolveu os seguintes comportamentos, na ordem em que foram treinados: “olhar para objeto seguro por outros”, que teve seu treinamento iniciado na 4ª sessão, embora tenha surgido pela primeira vez na 6ª e aparecido sistematicamente a partir da 8ª, a “alternância de turno”, treinada a partir da 13ª, mas só aparecendo na 15ª, as “interações contingentes”, com início e aparecimento na 19ª e o “dar imperativo”, treinado e surgido na 23ª sessão (ver

figura 2). Com isso, a ordem das categorias a serem desenvolvidas na folha de registro também foi modificada nos comportamentos de atenção compartilhada, passando a ser treinada a categoria que Renato já mostrava que poderia desenvolver.

Dois comportamentos surgiram antes de serem alvo da intervenção. Foram eles: “olhar para face do outro”, que apareceu a partir da 5ª sessão, durante o treinamento de “olhar objeto seguro por outros” e o “olhar adulto seguir suas ações”, que apareceu na 6ª sessão.

Entre as sessões 21ª e 22ª, Renato se ausentou por duas semanas do programa, o que não causou nenhuma regressão em seus comportamentos.

Quase todas as estratégias descritas anteriormente para o desenvolvimento das categorias foram utilizadas da mesma forma. Somente no desenvolvimento dos comportamentos de “alternância de turno e comportamento antecipatório” e “interações contingentes”, elas sofreram variações, de forma que a intervenção não seguiu o programa de Klinger & Dawson (1992), utilizando com Renato as mesmas estratégias usadas com Daniel, já que ele também não se interessava pelas imitações da pesquisadora.

Em relação ao primeiro momento do procedimento com a mãe, Catarina sabia descrever com pormenores todos os comportamentos de Renato e sempre se dispôs a ser bastante participativa, escutando todas as explicações e orientações da pesquisadora, além de constantemente perguntar sobre suas dúvidas e questionamentos. Contudo, sempre se mostrou também muito ansiosa para ajudar seu filho a desenvolver-se, não medindo esforços para tal e o colocando em todas as tratamentos que profissionais julgaram importantes para o desenvolvimento de Renato.

Já o segundo procedimento com a mãe sofreu algumas alterações. Embora nos meses iniciais fosse possível conversar calmamente com Catarina, já que Renato evitava contato com a pesquisadora, nos últimos meses, ele já buscava interação com a pesquisadora, mexendo nos brinquedos assim que ela chegava, o que fez com que, muitas vezes, orientações tivessem que ser dadas durante o procedimento com a criança. Além disso, Catarina sempre foi muito participativa e falante, frequentemente procurando conversar e tirar suas dúvidas inclusive durante o atendimento de Renato, ocasionando também neste caso uma mistura nos procedimentos sobre a mãe e a criança.

Entretanto, existiram momentos mais delicados, onde Catarina mostrou sua fragilidade em relação às dificuldades enfrentadas, o que fez com que pesquisadora marcasse um encontro quando Renato não tivesse em casa.

Nos procedimentos com a criança também houve modificações, visto que, dependendo de sua demanda, ora foi necessário que a pesquisadora atuasse interagindo diretamente com ela, ora apenas observando sua interação com a mãe, sem que se seguisse a ordem estabelecida anteriormente. Além disso, em muitas ocasiões, Catarina, embora sempre buscasse interações com seu filho, não atendia às orientações da pesquisadora, porque achava que as mesmas eram distintas daquelas que eram feitas nos outros atendimentos e por isso poderiam ser prejudiciais para Renato ou poderiam fazê-lo regredir em seus progressos. Isto fazia com que, embora ela sempre observasse a interação de pesquisadora com seu filho, muitas vezes, no momento em que ela tinha que interagir com ele, o fazia da forma que julgava mais apropriada.

Alterações foram feitas também nas sessões de generalização. Devido às intensas dificuldades de Renato em interagir com a pesquisadora, as generalizações do “olhar para objeto seguro por outros”, “alternância de turno e comportamento antecipatório” e “interações contingentes” foram analisadas quando Renato apresentava estes comportamentos nas interações com ela. Tentativas infrutíferas foram feitas no play de seu prédio, mas Renato mostrou-se alheio às tentativas de interação, tanto da mãe quanto da pesquisadora. Contudo, com o desenvolvimento da atenção aos estímulos sociais, a generalização do comportamento do “dar imperativo” voltou a ser feita no play, onde Renato mostrou-se participativo nas interações, além de não mais estar alheio às pessoas, pois mesmo quando estava distante ou fazendo alguma atividade, olhava e se voltava para elas. Cabe ressaltar que Renato passou a imitar, não apenas as ações da mãe, mas também as da pesquisadora, sem nenhuma espécie de treinamento.

O ambiente doméstico às vezes causou algumas dificuldades, já que, em algumas situações, Renato procurava estímulos não relacionados com a intervenção em outros ambientes da casa, além de querer muitas vezes, que a mãe ligasse a televisão, que ficava no local escolhido para a intervenção.

Resumindo, no fim da intervenção, das 20 categorias avaliadas, Renato apresentava 11, listadas anteriormente, dando mostras significativas que já poderia ser treinado no comportamento do “apontar imperativo”. Isto fez com que,

atualmente, Renato esteja muito mais atento às pessoas e aos brinquedos que são trazidos, explorando-os quando a pesquisadora chega em sua casa e procurando aqueles que são de seu maior interesse. Está se relacionando, pois, muito mais com a pesquisadora, o que o faz buscar contato com ela nas brincadeiras, na maioria das vezes, sem o intermédio da mãe. Suas brincadeiras prediletas são aquelas que requerem interação do adulto, como assoprar bolas de sabão e encher bexigas, gostando também de fazer guerra com bolas e brincar de esconde-esconde ou pique-pega.

De vez em quando ainda anda de um lado para o outro no ambiente, embora agora sempre verifique se tem alguma pessoa por perto. Ao assistir tv, ainda se mantém entretido no que assiste, embora no momento já consiga assistir sentado, ainda que, em alguns momentos, se levante e pule na frente da tela e solte gritinhos. Contudo, em algumas situações têm imitado os personagens dos desenhos e chamado a mãe para fazer junto, segurando-a pelos braços, olhando para ela e fazendo a imitação para que ela imite também. Pede também brincadeiras de imitação com a pesquisadora, quando aperta teclas de piano que faz o barulho dos animais, olhando para ela e fazendo movimentos com a boca, ora emitindo som parecido com o do bicho, ora não fazendo som algum, para que ela imite o mesmo barulho do piano.

Sua fala apresenta relativa melhora. Aprendeu a dizer “sim” e “não” nos outros atendimentos e os tem usado em contextos apropriados, quando é perguntado sobre algo. Diz também “1, 2, 3 e já” e, “acabou”, quando estimulado.

## **Discussão**

O resultado do programa apresentou diferenças entre as duas crianças devido a alguns fatores. O primeiro é que, desde o início da avaliação da linha de base, as crianças já apresentavam comportamentos distintos.

Além das diferenças encontradas na linha de base, um dos fatores que parece apontar para a diferença no desenvolvimento das crianças após o início da intervenção estava no excesso de atividades de Renato, que freqüentava a escola e tinha mais dois outros tipos de tratamento. Primeiro, porque ele precisou de um período para se adaptar à sua nova rotina. Segundo porque precisou conhecer e se acostumar com todos os profissionais que passaram a fazer parte de sua vida. E terceiro porque, como cada tratamento tem uma abordagem distinta, cada um

utilizou um procedimento para atuar sobre as suas dificuldades. Por outro lado, Daniel dificilmente estava cansado e por isso estava sempre disposto a participar das brincadeiras, embora tivesse muito menos estímulos do que Renato no seu dia-a-dia.

Além disso, um outro fator que mostra a distinção entre o desenvolvimento das crianças seria suas diferenças individuais, como temperamento, tolerância à frustração e agitação, por exemplo, que fizeram com que cada criança reagisse de modo diverso às estratégias da intervenção. Como exemplo, por Renato ser mais genioso do que Daniel, muitas vezes ele desistia da interação porque as pessoas não faziam o que ele queria.

As características singulares de cada cuidadora podem ter contribuído também para as diferenças no desenvolvimento de cada criança, principalmente em relação ao aparecimento da iniciativa e do sentido em se comunicar. Isto porque é fundamental que a família providencie que a criança tome a iniciativa de comunicação nas situações cotidianas vivenciadas por ela. Como a família passa grande parte do tempo com suas crianças, ela tem um papel imprescindível de intensificar as interações sociais com elas. Nos casos apresentados, cada cuidadora se comportou de uma maneira. Tanto nas interações com Madalena, quanto com Miriam, Daniel buscava sempre meios para expressar as suas vontades e necessidades. Com Miriam porque ela sempre inventava uma brincadeira nova que o fazia querer e pedir mais. Com Madalena porque, como ela não se envolvia nas estratégias da intervenção, acabava por caber a Daniel tomar a iniciativa da comunicação para que pudesse brincar com a mãe. Além disso, ambas não tinham o hábito de ficar perguntando a Daniel se ele precisava de alguma coisa, como ir ao banheiro ou comer algo, esperando sempre que ele pedisse se precisasse de algo. Conseqüentemente, estas necessidades favoreciam também a comunicação de Daniel. No caso de Renato, a mãe, sempre preocupada em ajudar o seu filho a interagir, na maioria das situações, não aguardava que ele tomasse a iniciativa de interação ou comunicação, propondo sempre uma atividade e esperando que ele respondesse à sua proposta, sem esperar que expusesse algo. Em contrapartida, Catarina nunca deixava seu filho sozinho ou isolado, tentando sempre interagir com ele. Seus comportamentos eram sempre uma tentativa de ajudar o filho a estar menos alheio ao ambiente que o cercava. Assim, embora em alguns momentos o seu excesso de zelo possa ter impedido

que Renato buscasse interagir com as pessoas, ao invés de apenas responder aos pedidos de interações dela, sem o seu esforço, carinho e determinação em interagir com Renato, possivelmente ele não teria conseguido superar as suas dificuldades iniciais.

Além destes fatores, um último parece ser fundamental para a diferença no desenvolvimento das crianças, que é o desenvolvimento das categorias de “atenção ao estímulo social” e a “alternância de turno e o comportamento antecipatório”.

Como Renato ainda não havia desenvolvido a “atenção aos estímulos sociais”, ele não conseguia participar de qualquer espécie de troca recíproca com os adultos. Conseqüentemente, ele não conseguia se engajar em qualquer tipo de atividade proposta. Isto fez com que várias sessões fossem necessárias para ajudá-lo a desenvolver este comportamento. Após isso, mais algumas sessões foram necessárias para que ele desenvolvesse a “alternância de turno e o comportamento antecipatório”. Porém, a partir do momento em que Renato foi capaz de tanto perceber as pessoas com quem ele interagia quanto de perceber que nesta interação, suas ações ocasionavam efeitos nas mesmas, pôde mais satisfatoriamente aceitar e buscar as interações sociais. Isto permitiu um ganho em seu desenvolvimento com a aquisição das outras categorias assim que elas eram treinadas.

Já Daniel, que, por apresentar o comportamento de “prestar atenção às pessoas” já participava de muitas interações sociais, pôde responder rapidamente ao treinamento da “alternância de turno e o comportamento antecipatório”. Conseqüentemente, isto intensificou ainda mais as interações de Daniel com os adultos, possibilitando que o treinamento da atenção compartilhada fosse realizado ainda no início da intervenção.

Os comportamentos de “atenção ao estímulo social” e a “alternância de turno e comportamento antecipatório” parecem ser tão importantes para o desenvolvimento infantil, que as duas crianças apresentavam poucos comportamentos de atenção compartilhada antes do começo da intervenção. Porém, após a realização do programa, Daniel adquiriu todos os comportamentos de atenção compartilhada, exceto 1 que ainda estava em desenvolvimento, enquanto Renato desenvolveu 1 e estava dando mostras significativas que já poderia desenvolver em seguida outro.

Em razão também da importância dos comportamentos de “atenção ao estímulo social” e “alternância de turno e comportamento antecipatório”, nos 2 casos, a ordem das categorias a serem desenvolvidas sofreu alterações nos comportamentos de atenção compartilhada, mas não nos comportamentos que fundamentam o aparecimento da mesma. Entretanto, cabe notar que, excluindo o “engajamento compartilhado” no caso de Daniel, os primeiros comportamentos de atenção compartilhada treinados em ambas as crianças foram os gestos imperativos. Isto parece assinalar que, devido à dificuldade destas crianças em interagir com o outro, seria mais fácil para elas interagirem quando precisam de ajuda para algo, ou seja, encontrando uma motivação suficiente para se comunicar, já que dependem de outra pessoa para ter uma necessidade satisfeita. Devido a isto, os gestos imperativos seriam de grande valia para ajudar a criança a desenvolver espontaneamente a sua comunicação.

Além disso, foi mais fácil desenvolver estes comportamentos porque as crianças já apresentavam comportamentos similares, quando pegavam a mão das pessoas e as levavam em direção a algo que queriam, ainda que não fizessem contato ocular com elas, por exemplo. Nos dois casos, o contato ocular era deficitário, embora estivesse presente desde a avaliação dos comportamentos, com as crianças tendendo a sempre olhar para baixo ou para a mão dos adultos durante as interações.

Embora as crianças tenham mostrado mais facilidade em desenvolver os gestos imperativos, devido ao prejuízo nas interações sociais, foi difícil para elas desenvolverem os gestos declarativos, que são aqueles relacionados aos comportamentos de compartilhamento mútuo de interesses. Devido a isto, é que Daniel apresentou demora apenas em desenvolver um comportamento da intervenção, que foi o “dar declarativo”, embora tenha desenvolvido espontaneamente o “mostrar declarativo”, enquanto Renato não chegou a apresentar nenhum deles. Contudo, apesar desta dificuldade, os gestos declarativos são fundamentais para as estratégias da intervenção, pois demonstram fundamentalmente o interesse da criança em interagir com o outro.

Assim como estes comportamentos, todas as categorias contidas na folha de registro pareceram ser importantes para o desenvolvimento das crianças, com exceção da categoria da criança “olhar o adulto seguir as suas ações”, visto que a imitação por parte do adulto das ações das crianças não pareceu ser atraente para

elas, que preferiram prestar atenção ao adulto quando ele estava brincando com algum objeto.

Por outro lado, as categorias de “sorriso responsivo” e “orientação para o seu próprio nome” poderiam se transformar em categorias-alvo para as estratégias da intervenção. O primeiro por intensificar ainda mais as interações diádicas entre as cuidadoras e as suas crianças e o segundo porque, em muitas situações, a criança pode simplesmente associar o seu nome ao que lhe será dito posteriormente, não parecendo se reconhecer como um ser psicológico que apresenta uma identidade.

O desenvolvimento de todos estes comportamentos foi tão importante que, à medida que a intervenção foi se desenvolvendo, outros comportamentos foram aparecendo antes que eles sofressem intervenção, o que reforça o fato também de que a melhora em alguns comportamentos da criança gera melhoras em outros. Assim, Daniel desenvolveu espontaneamente as “interações contingentes”, que pode ter surgido naturalmente por ser uma variação da “alternância de turno”, e a “imitação de ação arbitrária”, o que enfatiza novamente a importância da criança tanto em perceber as ações das pessoas para poder imitá-las quanto, ao compreender que é um participante ativo das interações, perceber que pode produzir ações semelhantes àquelas vistas no outro. Além disso, ele desenvolveu espontaneamente também o “mostrar declarativo”, ainda que tenha tido dificuldades em desenvolver o “dar declarativo”, quando este estava sendo o alvo da intervenção. Já Renato desenvolveu espontaneamente o “olhar para a face do outro” e “olhar o adulto seguindo as suas ações” durante o treinamento do “olhar para objeto seguro por outros”, visto que eles fazem parte da mesma categoria de “prestar atenção aos estímulos sociais”, mostrando uma melhora global neste comportamento.

Com isso, apesar das diferenças, o programa de intervenção foi eficaz para as duas crianças. Para Daniel, visto que permitiu que ele percebesse a reciprocidade contida nas interações sociais, possibilitando que desenvolvesse os comportamentos de atenção compartilhada, com melhora significativa de sua fala, redução de sua hiperatividade e também dos comportamentos desafiadores. Já para Renato, que apresentava imensas dificuldades em prestar atenção às pessoas, o programa trouxe como contribuição o fato dele tanto estar mais atento a elas, quanto a se perceber também como um agente ativo nas trocas sociais, o que

ocasionou uma mudança em seu desenvolvimento. Ele passou a se envolver e a começar a buscar mais as interações sociais, além de conseguir desenvolver as outras categorias da intervenção assim que treinadas.

Em relação aos procedimentos adotados pela intervenção, os momentos com as cuidadoras foram fundamentais para as estratégias do programa, por oferecerem a elas a chance de encontrarem tanto um suporte emocional quanto a oportunidade de compreender os comportamentos de suas crianças e aprenderem a ajudá-las a se desenvolverem. Isto é fundamental para o aparecimento das categorias treinadas, embora as cuidadoras tenham tido dificuldades em se tornarem parceiras ativas do programa. Miriam porque alegava esquecimento em fazer o que era pedido, Madalena devido à sua dificuldade em se implicar no tratamento do filho e Catarina porque recebia orientações também dos outros atendimentos de Renato e acabava ficando confusa sobre que orientações seguir. De qualquer forma, estes encontros mostraram-se importantes, a ponto de ter sido realizado um com Catarina, na ausência de Renato, pois ela estava muito angustiada e precisava falar mais à vontade sobre as suas próprias dificuldades.

A mudança no procedimento com as crianças, onde passou-se a intercalar entre a pesquisadora e as cuidadoras, ora os papéis de observadora, ora de agente provocador das interações foi relevante para que as crianças desenvolvessem a iniciativa em buscar as interações com quem fosse de seu interesse.

Já as sessões mais naturais ou de generalização foram de vital importância para que a pesquisadora pudesse averiguar se as cuidadoras estavam seguindo as orientações dadas por ela, visto que os comportamentos precisavam aparecer em contextos naturais de interação, tal como nas situações cotidianas. Em ambos os casos, a realização dessas sessões foi difícil, às vezes, tanto devido à escolha de um ambiente apropriado para facilitar a interação das crianças com as pessoas, quanto devido à viabilização de se chegar até o mesmo.

Assim, o presente programa de intervenção precoce, ao visar o desenvolvimento dos comportamentos de comunicação inicial de crianças com risco de desenvolverem o transtorno autista, deu a sua contribuição para a construção da base sobre a qual poderá se erguer todo o resto do desenvolvimento destas crianças, ainda que seja difícil prever como ele ocorrerá. Em primeiro lugar, porque é preciso mais tempo de intervenção para avaliar os ganhos que estas crianças terão em seu desenvolvimento. Em segundo lugar, porque não se

sabe se as crianças ao longo do tempo continuarão a apresentar estes comportamentos ou eles se extinguirão na ausência da intervenção, caso as cuidadoras não continuem a aplicar o programa. E em terceiro lugar porque as estratégias não envolveram diretamente outras áreas importantes para o desenvolvimento infantil, como a aquisição de regras sociais, diminuição dos comportamentos desafiantes e desenvolvimento simbólico. Daniel deu mostras de que está começando a desenvolver as brincadeiras de “faz-de-conta”, mesmo sem um trabalho específico sobre o mesmo, o que pode ser um importante indicador dos próximos passos necessários para o aperfeiçoamento de novas estratégias para a intervenção.

Além disso, seria importante que estas crianças passassem novamente por uma avaliação diagnóstica após o término do programa, de modo que se pudesse comparar os seus comportamentos antes e depois da intervenção.

Por fim, estudos sobre a intencionalidade da criança e a sua percepção da intencionalidade do outro podem ser examinados mais minuciosamente. Daniel e Renato imitavam os adultos entendendo as suas intenções ou os imitavam sem esta compreensão?

Portanto, é imprescindível o aprofundamento de novos estudos para que se vislumbre uma melhor compreensão do transtorno autista, de forma a se oferecer novas possibilidades para o desenvolvimento de crianças que apresentam o transtorno ou podem desenvolvê-lo, abandonando, pois, aquela concepção de que pouco pode ser feito por elas, para acreditar que muito pode ser conseguido desde que cedo se intervenha em suas dificuldades.