

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Anderson Rubem Guimarães Leal

**MODELO DIR/*FLOORTIME*: BASES TEÓRICAS PARA A INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Teresina

2018

Anderson Rubem Guimarães Leal

**MODELO DIR/*FLOORTIME*: BASES TEÓRICAS PARA A INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

L436m Leal, Anderson Rubem Guimarães.
Modelo DIR/*Floortime* : bases teóricas para a inclusão de
crianças com autismo na educação infantil / Anderson Rubem
Guimarães Leal. – 2018.
198 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2018.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes
Lustosa”.

1. Autismo. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Educação
infantil. 4. DIR/*Floortime*. I. Título.

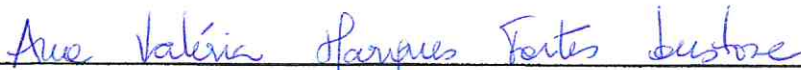
CDD 371.94

Anderson Rubem Guimarães Leal

**MODELO DIR/FLOORTIME: BASES TEÓRICAS PARA A INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

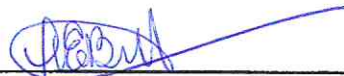
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Aprovada em: 21 / 08 / 2018



Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Presidente (Orientadora)



Prof.^a Dra. Antônia Edna Brito

Examinador interno



Prof.^a Dra. Roberta Costa Caminha

Examinador externo

Teresina

“Nosso desafio é observar os pontos fortes e fracos únicos de cada criança, pois enquanto acreditarmos que as habilidades de uma criança são uniformes, negamos a ela a chance de maximizar seu crescimento” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 8) (tradução nossa).

“Our challenge is to look at each child’s unique strengths and weakness, for as long as we believe that a child’s skills are uniform, we deny her the chance to maximize growth” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 8)

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um conjunto de alterações na interação social e na comunicação, e pela presença de padrões de interesses restritos ou repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Apesar de o Brasil contar com diversos dispositivos legais que garantem a inclusão escolar da criança com autismo, do ponto de vista prático, há muitos desafios para a efetivação desse direito. Observa-se também uma carência expressiva de pesquisas na perspectiva desenvolvimentista do autismo no Brasil diante do predomínio de pesquisas e trabalhos que enfocam a perspectiva comportamental. Parte-se da premissa de que problemas no desenvolvimento requerem intervenções nas vias do desenvolvimento humano e não somente no comportamento. Dentre os modelos de base desenvolvimentista, cita-se o modelo *DIR/Floortime*, que apresenta uma fundamentação teórico-prática que pode permitir o alinhamento de práticas familiares, escolares e dos profissionais específicos que oferecem suporte a criança. Apesar de ser apontado na literatura como uma alternativa para as intervenções nos quadros de TEA, verifica-se uma quase inexistência de sistematizações em Português sobre o modelo. Diante desta carência de materiais no contexto brasileiro, estabeleceu-se como objetivo geral na pesquisa analisar como o modelo *DIR/Floortime* pode contribuir para a inclusão de crianças com autismo na educação infantil. A pesquisa caracterizou-se como de natureza qualitativa, quanto aos objetivos, definida como exploratória e quanto aos métodos empregados como do tipo bibliográfica, conforme Gil (2010). Com relação ao percurso metodológico, iniciou-se realizando um levantamento dos materiais em Português. Constatou-se a escassa produção científica em relação aos aspectos teóricos e práticos relativos a utilização do modelo *DIR*. Posteriormente, partiu-se para o levantamento dos materiais teóricos em inglês, enfatizando as obras de Stanley Greenspan e Serena Wieder, autores e criadores do modelo. Como resultados da pesquisa realizada, verificou-se que o modelo *DIR/Floortime* apresenta uma estrutura teórica que implica um pensamento complexo e dinâmico. Não se apresenta como um modelo do tipo passo-a-passo para a prática, mas elenca elementos importantes para a compreensão do desenvolvimento da criança, conduzindo a uma prática mais individualizada, compreensiva e que busca oferecer suporte ao desenvolvimento integral da criança e da família. Do ponto de vista escolar, esta estrutura fornecida pelo modelo demonstrou ser útil para o processo de inclusão da criança com autismo por contribuir para as individualizações necessárias para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Observou-se também que seus princípios apresentam similaridades com os da educação infantil por valorizarem a interação e a brincadeira como eixos centrais. Contudo, a sua aplicabilidade pode ser afetada dependendo da forma como a instituição

estrutura a educação infantil. Escolas que se espelham nos procedimentos do ensino fundamental para a construção da educação infantil tendem a ter características mais tradicionais, sacrificando o lúdico, o brincar e a interação na busca pelo cumprimento de um currículo predeterminado, não contribuindo, assim, para a aplicabilidade do modelo DIR/*Floortime* nestes contextos.

Palavras-chaves: Autismo. Desenvolvimento infantil. Educação infantil. DIR/*Floortime*.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is characterized by a set of changes in social interaction and communication, and by the presence of restricted or repetitive patterns of interest in behaviors, interests or activities. Although Brazil has several legal provisions that guarantee the school inclusion of child with autism, from a practical point of view, there are many challenges for the realization of this right. There is also an expressive lack of research on the developmental perspective of autism in Brazil in face of the predominance of researches and studies that focus on the behavioral perspective. It starts from the premise that problems in development require interventions in the path of human development and not only in behavior. Among the developmental-based models, it is mentioned the DIR/Floortime model, which presents a theoretical-practical foundation that can allow the alignment of family practices, school and the specific professionals who support the child. Although it is pointed out in the literature as an alternative for the interventions in the TEA, there is almost no systematization in Portuguese about the model. Given this lack of materials in the Brazilian context, it was established as a general objective in the research to analyze how the DIR/Floortime model can contribute to the inclusion of children with autism in early childhood education. The research was characterized as having a qualitative nature, regarding the objectives, defined as exploratory and regarding the methods used as the bibliographical type, according to Gil (2010). With regard to the methodological course, a survey of the materials in Portuguese began. It was verified the scarce scientific production in relation to the theoretical and practical aspects regarding the use of the DIR model. However, as a theoretical finding, we verified the work carried out by the researcher Carolina Lampreia that contributed to the characterization of the developmental perspective in autism. Subsequently, he set out to study the theoretical materials in English, emphasizing the works of Stanley Greenspan and Serena Wieder, authors and creators of the model. Based on their materials, especially in published books and articles, an understanding of the theoretical foundations of the model and its implications for practice was allowed. As results of the research carried out, it was verified that the model DIR/Floortime presents a theoretical structure that implies a complex and dynamic thinking. It does not present itself as a step-by-step model for practice, but elens important elements for the understanding of the child's development, leading to a more individualized, comprehensive practice that seeks to support the integral development of the child and the family. From the school point of view, this structure provided by the model proved to be useful for the process of inclusion of the child with autism by contributing to the individualizations necessary for the success of the teaching and learning process. It was also observed that its principles present similarities with those of

early childhood education because they value interaction and play as central axes. However, its applicability may be affected depending on how the institution structures early childhood education. Schools that mirror the procedures of elementary education for the construction of early childhood education tend to have more traditional characteristics, sacrificing playfulness, playing and interaction in the search for compliance with a predetermined curriculum, thus not contributing to the applicability of the model DIR / Floortime in these contexts.

Key-words: Autism. Child development. Child education. DIR/Floortime.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Percurso Metodológico.....	28
Figura 2: Padrões de interação dos pais com a criança.....	59
Figura 3: Componentes do modelo DIR.....	61
Figura 4: Níveis de Desenvolvimento Funcionais e Emocionais.....	62
Figura 5: Do registro sensorial a execução da resposta: o processamento sensório-motor.....	104
Figura 6: Categorias e subdivisões do Transtorno de Processamento Sensorial.....	106
Figura 7: Processo de avaliação e intervenção baseado no modelo DIR.....	131
Figura 8: Avaliação do Desenvolvimento da criança: elementos importantes.....	133
Figura 9: Elementos para compreensão do Perfil Desenvolvimental da Criança.....	135
Figura 10: Programa Funcional Desenvolvimental Abrangente de Intervenção.....	142
Figura 11: Pirâmide de intervenção para crianças com TEA.....	143

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Níveis de Desenvolvimento Funcionais e Emocionais.....	69
Quadro 2: Sistemas sensoriais, localização e função.....	102
Quadro 3: Diferentes tipos de ambientes necessários para diferentes níveis de desenvolvimento.....	173
Quadro 4: Características para a construção de um programa escolar baseado no modelo DIR.....	176

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AH/SD – Altas habilidades / Superdotação

APA – *American Psychiatric Association*

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CF – Constituição Federal

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DI – Deficiência Intelectual

DIR – *Developmental Individual Differences Relationship-based model*

DS – Distúrbios do Sono

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FCD – *Foundational Capacities for Development*

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TPS – Transtorno de Processamento Sensorial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	25
2.1 Caracterização da pesquisa.....	25
2.2 Percorso metodológico.....	27
CAPÍTULO III - AUTISMO: CONCEITUAÇÃO E DEFINIÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA.....	32
3.1 Conceituando o autismo: o que pode se esperar com o diagnóstico.....	32
3.2 A emergência dos modelos de intervenção comportamentais e desenvolvimentistas para o autismo.....	38
3.3 O autismo na perspectiva desenvolvimentista.....	49
3.4 Aprofundando o olhar desenvolvimentista: o autismo a partir de Stanley Greenspan e Serena Wieder.....	52
CAPÍTULO IV - MODELO DIR/<i>FLOORTIME</i>: UM MODO DE COMPREENDER E PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	60
4.1 Modelo DIR/Floortime: uma perspectiva dinâmica e compreensiva para o autismo.....	61
4.2 Explorando o D: os níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais.....	67
4.2.1 Nível 1: Autorregulação, interesse pelo mundo e atenção compartilhada.....	70
4.2.2 Nível 2: Engajamento e relacionamento.....	72
4.2.3 Nível 3: Comunicação intencional bidirecional.....	76
4.2.4 Nível 4: Resolução de Problemas Sociais Compartilhados, longas cadeias de comunicação e formação do senso de self.....	79
4.2.5 Nível 5: Criando símbolos e utilizando palavras e ideias.....	84
4.2.6 Nível 6: Pensamento emocional e lógico, senso de realidade e construção de pontes entre ideias.....	88
4.2.7 Níveis mais elevados de abstração e pensamento reflexivo.....	93
4.3 Explorando o I: Diferenças individuais.....	97
4.3.1 Os sentidos e o processamento sensorial.....	100
4.3.2 Padrões de reatividade sensorial: os impactos das dificuldades com a modulação sensorial.....	110

4.3.3 Dificuldades de processamento das informações.....	112
4.3.4 Diferenças nos aspectos motores: tônus, planejamento e sequenciamento motor.....	114
4.4 Explorando o R: Relacionamento.....	116
4.5 Floortime: técnica e filosofia que norteia a prática do modelo DIR.....	120
4.6 Capacidades fundamentais para o desenvolvimento: a importância das experiências para o desenvolvimento de competências.....	124

CAPÍTULO V - DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO: DA CONSTRUÇÃO DO PERFIL INDIVIDUALIZADO DA CRIANÇA AO ESTABELECIMENTO DE UM PROGRAMA COMPREENSIVO E ABRANGENTE.....

5.1 A avaliação da criança: a construção de um perfil único da criança e da família.....	132
5.2 A construção de um processo de intervenção compreensivo e abrangente.....	139

CAPÍTULO VI - EDUCAÇÃO INFANTIL E O MODELO DIR: PERCURSOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA COM CRIANÇAS COM AUTISMO.....

6.1 Educação infantil: caracterização e fundamentos.....	147
6.1.1 A concepção de criança: protagonista social na construção do conhecimento.....	151
6.1.2 A proposta pedagógica: a interação e o brincar como eixos norteadores das práticas da educação infantil.....	152
6.1.3 Papel do professor: facilitador e mediador entre a criança e o conhecimento.....	154
6.1.4 Organização do ambiente.....	155
6.2 A inclusão na educação infantil.....	157
6.3 A utilização do modelo DIR no contexto educacional: a interface desenvolvimento e educação.....	162
6.4 Articulando metas de desenvolvimento com o processo escolar: a compreensão do perfil único da criança para a construção de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI)..	168
6.5 As implicações do modelo para a prática docente e para os procedimentos de ensino.....	171

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS.....

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Apesar de o Brasil contar com diversos dispositivos legais que garantem a educação inclusiva, do ponto de vista prático, há muitos desafios para a efetivação desse direito. Como Bagio, Guilhardi e Romano (2006, p. 381) afirmam, “a inclusão só faz sentido se entendermos que existem diferenças individuais, que cada um é único e que possui características únicas, sendo necessárias estratégias particulares e especiais de inclusão escolar”. Elas complementam que, quando estes dispositivos legais abordam as crianças do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola, apenas se garante uma inclusão espacial e, para a efetivação de uma inclusão escolar propriamente dita, consideram a importância de ações conjuntas entre familiares, profissionais e a escola.

Entre aqueles que compõem o PAEE, isto é, pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA)¹ e altas habilidades/superdotação (AH/SD), dar-se-á enfoque no presente trabalho às crianças com TEA. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), na sua 5ª edição, o DSM-5 (APA, 2014), essas crianças apresentam dificuldades na comunicação e na interação social, na reciprocidade socioemocional, em padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades que podem ser expressos através de movimentos motores, como as estereotípias e ecolalias², ou interesses fixos ou restritos, por exemplo. Assim, modificações específicas devem ser realizadas para a garantia de qualidade no processo educacional diante das peculiaridades do TEA.

Pode-se afirmar que, ao longo das últimas décadas, desde que começaram as sistematizações acerca do que é o autismo e suas características com Leo Kanner, por volta dos anos 40 até o período atual, muitos avanços ocorreram. Verifica-se uma compreensão mais ampliada e organizada acerca dos diversos aspectos inerentes ao transtorno, uma melhor caracterização deste público, o desenvolvimento de políticas públicas para a desmistificação do autismo (ainda que em certos aspectos sejam precárias), mobilizações de diversos setores e públicos em torno da área, bem como ganhos legais com relação à causa. Um exemplo disso é

¹ Nesse trabalho as expressões autismo e transtorno do espectro autista serão usadas indistintamente.

² Ecolalias constituem geralmente a repetição de palavras, sentenças ou frases pela criança de modo descontextualizado. Elas podem ser classificadas geralmente como ecolalias imediatas, quando a repetição ocorre logo após o evento, ou tardias, quando a repetição ocorre após um certo de tempo. As ecolalias constituem um dos sintomas que podem ser encontrados nas crianças que estão no espectro do autismo. As crianças podem repetir, por exemplo, sentenças de desenhos e frases de propagandas.

a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), a chamada “Lei do Autismo ou Lei Berenice Piana”, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Além desses aspectos, evoluiu-se com relação às propostas terapêuticas ofertadas pelas diversas especialidades profissionais, seja na medicina, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, educação física e no campo educacional.

Apesar do muito que já se fez e se alcançou, parece ainda muito pouco diante da realidade encontrada. O que se verifica na prática é a dificuldade em consolidar e sistematizar os conhecimentos já alcançados (não esquecendo dos conhecimentos que estão em vias de formação) e o aprimoramento das vias de intervenção que realmente possibilitam o trabalho conjunto criança-família-escola-profissionais. Observa-se também uma carência expressiva de pesquisas na perspectiva desenvolvimentista do autismo no Brasil diante do predomínio de pesquisas e trabalhos que enfocam a perspectiva comportamental skinneriana, mais conhecida como ABA (no inglês, *Applied Behavior Analysis*, isto é, Análise do Comportamento Aplicada). Salienta-se que esta carência nas perspectivas desenvolvimentistas não se trata de uma lacuna somente prática, mas primariamente teórica.

Assim, embora haja os avanços já ressaltados anteriormente, os estudos sobre o autismo ainda são incipientes em relação a certos aspectos, carecendo de melhores e maiores progressos quanto à integração teórico-prática. Isso é destacado uma vez que se parte da premissa de que a inclusão social da criança com autismo precisa ser desenvolvida de modo mais prático, natural e compreensível para todos os envolvidos, de forma a contribuir para o desaparecimento dos mitos e dos questionamentos em torno desta.

Do ponto de vista escolar, crianças com autismo podem ficar facilmente perdidas no seu processo de escolarização. Isso pode ocorrer não por causa do transtorno em si, mas em função de muitas características do sistema escolar que não valoriza o seu protagonismo, como a carência de professores capacitados, a necessidade de conhecimentos especializados, as dificuldades para a promoção de um ensino mais sensível às necessidades específicas do aluno. Parece uma vulnerabilidade inerente a este público, quando na verdade se trata de um processo social, e não puramente ligado a um rótulo diagnóstico.

O desenvolvimento das habilidades de crianças com autismo parece um processo desconhecido para muitos pais, professores e terapeutas. Logo, as chances de marginalização social e escolar dessas crianças aumentam. Encontrá-las no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem parece ser uma urgência social, um drama da vida real vivido por muitas famílias.

A educação infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos. Do ponto de vista da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a educação infantil deve assegurar o pleno acesso a um processo escolar de qualidade para a criança do PAEE. Mais especificamente em relação ao autismo, a criança não deve estar apenas matriculada no ensino regular, mas também usufruindo do seu direito à educação como cidadã, de modo que desfrute de um processo educacional que garanta seu direito de aprender. Uma vez que a educação está assegurada a essa criança pela extensa legislação e pelas políticas nacionais de educação, a pergunta que se faz é: como incluí-la? Como é possível se trabalhar para que a criança com autismo na educação infantil consiga expandir seu desenvolvimento nas mais diversas áreas e assim começar a usufruir do processo formal de ensino?

Além disso, a popularização dos diagnósticos e da necessidade de intervenções precoces leva a população em geral a conceber que, quanto mais cedo ocorram as intervenções, melhor. Do ponto de vista educacional, a educação infantil é o início do processo de escolarização formal. Poderia ser definida como o *locus* de “intervenção precoce da educação” e, continuando nesta mesma linha de raciocínio, poderia ser vista como a solução para problemas futuros ou como a possibilidade de minimizar futuras dificuldades.

Ainda assim, apesar da sua importância no processo educacional geral de cada indivíduo e de ser o ponto de partida de todos, alicerçando muitas habilidades complexas, a educação infantil parece despreparada para lidar com as crianças do PAEE e, especificamente, do autismo. O normal e esperado, infelizmente, ainda não é encontrar ambientes inclusivos e preparados para desenvolver e escolarizar a criança com autismo. Na verdade, qualquer criança que fuja do padrão esperado ou de uma “faixa de normalidade” parece desafiar muitas instituições de ensino.

Contribuir para o diagnóstico precoce da criança que vem apresentando sinais de alerta do transtorno não parece ser uma regra em todos os casos. E quando a criança é realmente diagnosticada e a escola recebe “o poderoso laudo médico” atestando a presença do transtorno – poderoso laudo visto que parece que a criança só recebe uma atenção individualizada se tiver um laudo que ateste a presença de um transtorno, daí a grande importância do laudo - a escola parece ainda mais perdida, até mesmo porque a beleza da especificidade de cada criança parece ofuscar a falsa segurança dos modelos homogeneizadores de educação. A pergunta mais uma vez é, como educar uma criança tão única nas suas características?

Para responder as perguntas relativas ao “como incluir”, diferentes modelos de intervenção com crianças com autismo demonstram oferecer instrumentais para a efetivação

prática desse processo. A propósito, deve-se ressaltar que a criança com autismo não cabe em modelos pré-fabricados, preconcebidos que falham por não se amoldarem às necessidades específicas da criança.

A necessidade de modelos teóricos que possam balizar a solução destas dificuldades no processo educacional da criança com autismo é requerida, uma vez que a prática educativa não pode ocorrer sem uma base, como um conjunto de tentativas sem um direcionamento e um propósito. Apesar das necessidades e da flexibilidade inerente a todo processo educacional, ensinar não pode ser um conjunto de procedimentos de ensaio, tentativas e erros. Há carência de norteamentos teóricos que possam direcionar as práticas de modo a conduzir professores a processos de ensino-aprendizagem de sucesso.

Em meio a essas problemáticas é inserida a discussão acerca de modelos de desenvolvimento ou “modelos terapêuticos”. Observa-se uma busca pela receita mágica para o desenvolvimento da criança com autismo. É no contexto destas problemáticas que os modelos de tratamento ou de intervenção no autismo são vistos.

Contudo, a complexidade e diversidade encontrada no espectro do autismo leva à indispensabilidade de mais do que receitas prontas, mas a obrigação de se ter modelos reflexivos, abrangentes e compreensivos que possam capturar a complexidade da situação e, ao mesmo tempo, verificar a individualidade e especificidade do processo de aprendizagem e inclusão do aluno em questão.

É nesse contexto que se apresenta o modelo DIR, acreditando que possa auxiliar no atendimento destas demandas, oferecendo não uma receita pronta, mas uma estrutura capaz de auxiliar a encontrar cada criança e família no seu processo e, a partir disso, construir processos educacionais mais sensíveis e efetivos diante das demandas específicas encontradas.

O sucesso escolar de uma criança com autismo deve ser abarcado com base em concepções que se norteiam por uma compreensão acerca do desenvolvimento humano, uma vez que o TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014). O que transparece ao investigar a literatura acerca do TEA é que este enquadramento “transtorno do neurodesenvolvimento” não tem sido avaliado adequadamente. Contudo, essa definição traz implicações tanto para a compreensão do TEA quanto para as linhas de intervenção. Parte-se do pressuposto de que problemas no desenvolvimento requerem intervenções nas vias do desenvolvimento humano.

A grande questão é dar condições para a criança se desenvolver. Muito já tem sido feito para tentar “remediar” o autismo, voltando-se para os “sintomas” do transtorno, mas acredita-se que este é o momento para trabalhar em processos que oportunizem mais possibilidades de

desenvolvimento. O foco é trabalhar em bases que possibilitem condições mais favoráveis para a criança se desenvolver, por ela mesma, e se envolver em processos de aprendizagem.

O autismo interfere em processos de aprendizagens diárias, uma vez que a criança com autismo, muitas vezes, não está se envolvendo em interações de aprendizagem e desenvolvimento como as outras crianças com o desenvolvimento neurológico típico. Voltando-se para as características, sem ter uma visão completa de como ocorre o desenvolvimento e os processos subjacentes presentes no transtorno, visa-se apenas “remediar” dificuldades e não oferecer condições que proporcionem possibilidades maiores de desenvolvimento, visto que não se trabalhou em processos essenciais e precursores de habilidades importantes.

Atuar numa perspectiva desenvolvimentista no TEA implica compreender o curso do desenvolvimento dessas crianças, desnudar os processos subjacentes envolvidos e facilitar a aquisição de processos mais saudáveis para a promoção da autonomia e o aprimoramento de capacidades, envolvendo, para tanto, todos os contextos que possam contribuir com esse objetivo.

A ótica desenvolvimentista, que apresenta uma base construtivista-social (LAMPREIA, 2004; LAMPREIA, 2007; OLIVEIRA, 2009), oferece um grande enfoque para o déficit na interação social de crianças com autismo por compreender que o desenvolvimento humano é um processo de construção que ocorre pela articulação entre o meio social e as capacidades biológicas. Assim, os problemas de desenvolvimento da linguagem no autismo são compreendidos como resultado das dificuldades na interação social, os quais ocorrem desde idades precoces e, deste modo, deflagra-se um efeito cascata ou efeito dominó em crianças com autismo.

Dentre os modelos de intervenção desenvolvimentistas com crianças com autismo, encontra-se o modelo *DIR/Floortime*, oferecendo uma base teórica sólida, empírica e perspectivas de atuação e inclusão. Este modelo foi inicialmente criado por Stanley Greenspan e Serena Wieder por volta dos anos 80 como estratégia para o desenvolvimento de programas de intervenção desenvolvimentistas que tivessem no seu bojo uma perspectiva compreensiva e individualizada nos casos de crianças com desafios no relacionamento, pensamento e comunicação.

A sigla DIR relaciona-se aos aspectos relevantes para a compreensão e intervenção na realidade infantil. O “D” refere-se a palavra “*development*” (desenvolvimento) e visa compreender os níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais que são essenciais para a

construção de mentes saudáveis, trata-se de estágios dinâmicos que são esperados no desenvolvimento infantil.

O “I” significa “*individual differences*” (diferenças individuais), tendo em vista as comprovações científicas que mostram que crianças com desafios no relacionamento, na comunicação e no pensamento apresentam perfis únicos e variam na forma de processar e responder às informações recebidas. Neste aspecto são avaliados o processamento sensorial, o planejamento e sequenciamento motor, os processamentos visual e auditivo, funções executivas e aspectos relativos ao desenvolvimento da linguagem. Assim, passa-se a ter uma compreensão específica de processos neurofisiológicos específicos de cada criança que poderiam interferir na aquisição de novas habilidades.

Por fim, o “R” que faz menção à palavra “*relationship*” (relacionamento) traz a compreensão de que a linguagem e a cognição, assim como as habilidades emocionais e sociais são aprendidas através de relacionamentos, como destacam Greenspan e Wieder (2006). No “R”, portanto, são avaliados os padrões de relacionamento familiar e entre pares, o que abrange também o contexto escolar.

A compreensão do D, do I e do R permite a construção de um perfil de desenvolvimento de cada criança de modo específico, único, que será de suma importância para o estabelecimento de programas de desenvolvimento.

O nome “*floortime*” é caracterizado no modelo tanto como filosofia quanto técnica a ser utilizada. Enquanto técnica, corresponde a “brincar no chão”. Contudo, deve-se destacar que não se trata de um mero brincar, mas de uma brincadeira que apresente princípios técnicos norteadores em que, através do engajamento afetivo busque-se a evolução da criança nos seus níveis de desenvolvimento, a partir da consideração específica das diferenças individuais. Enquanto filosofia, o seguir os interesses emocionais da criança pode ser descrito como um aspecto chave para a realização dos diversos tipos de atividades do modelo (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Pode-se afirmar que uma das grandes contribuições deste modelo é uma compreensão mais ampla acerca do desenvolvimento infantil em idades precoces, levando em consideração os aspectos individuais de cada criança para o estabelecimento de intervenções sob medida para cada indivíduo. Intervenções estas sensíveis aos contextos de interação de cada criança.

Algumas perspectivas teóricas estabeleceram seus postulados para crianças com autismo a partir de crianças já crescidas, maiores, e buscaram corrigir essa alteração no desenvolvimento, de modo a modificar comportamentos para a criança se enquadrar em determinados padrões aceitáveis. O DIR apresenta como contribuição significativa estudar e

estabelecer seus conhecimentos a partir da criança pequena nos seus primeiros anos de vida, isto é, não buscando compreender o desenvolvimento “de cima para baixo”, mas entender o processo “de baixo para cima”, de forma a compreender como esse desenvolvimento se desenrola desde as idades precoces.

Outro aspecto que deve ser destacado é que o *DIR/Floortime* compreende que os aspectos do desenvolvimento, quais sejam, as habilidades linguísticas, sensoriais, motoras, emocionais, sociais e cognitivas, são inter-relacionados. Ao longo da história do conhecimento científico, observou-se como teorias preconizavam alguns aspectos em detrimento de outros, observando-os de modo separado. Um dos objetivos deste modelo é compreender como estes aspectos trabalham de modo integrado no desenvolvimento da criança e como um aspecto pode estar interferindo nos demais, por exemplo.

Por considerar as diferenças individuais, o estudo e a promoção do desenvolvimento infantil na perspectiva do modelo *DIR/Floortime* é realizado em consideração com as capacidades sensoriais e motoras, entendidas como instâncias que permitem à criança estar calma, regulada, atenta e pronta para as interações e por considerar que os aspectos emocionais, sensoriais e motores estão interligados. A consideração destes aspectos sensoriais e motores constituem ponto de suma importância e diferencial ao adotar esta perspectiva.

Apesar das dificuldades nas áreas de interação social e de comunicação e a presença de padrões restritos de comportamentos e interesses serem as características centrais para o diagnóstico de autismo, as alterações nestes aspectos sensoriais e motores constituem um padrão de elevada frequência nas crianças com TEA, alterações estas muitas vezes negligenciadas na literatura científica e na confecção de planos de intervenção e que podem constituir variáveis significativas para o curso do desenvolvimento da criança, até mesmo porque, antes de uma interação ser social, ela é sensorial (CAMINHA, 2013), e envolve padrões motores.

O *DIR/Floortime* preconiza a participação dos contextos que envolvem o processo de desenvolvimento e de relacionamentos da criança, mais especificamente, a família e a escola, atendendo, assim, às reivindicações feitas nos parágrafos anteriores e à ampla literatura acerca do autismo. A família e a escola ganham destaque por serem instituições com grande potencial para a promoção do crescimento e desenvolvimento da criança. Os entornos da criança tornam-se espaços para o seu desenvolvimento a partir de posturas adequadas diante das suas dificuldades. Todo momento e todo lugar é espaço para a aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento.

Com relação à escola, como já mencionado anteriormente, acredita-se que o processo de inclusão deve ser iniciado o mais precocemente possível, com estratégias que contemplem o perfil único da criança, o seu engajamento e a participação nas atividades escolares. Insucessos em séries posteriores podem ser explicados e compreendidos a partir de fracassos nas séries anteriores, situações estas nas quais a criança acumula déficits de um ano para outro. Complementando esta perspectiva, Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 208) afirmam que “quanto menor a idade, mais maleável e suscetível está o cérebro em promover mudanças estruturais”. A partir destas considerações, entende-se que a educação infantil constitui um elemento central e estratégico para a construção de programas de inclusão escolar eficientes.

Tendo por base as discussões realizadas, e retomando o lugar estratégico e de importância que a educação infantil encontra no processo educacional de cada indivíduo, propõe-se como objeto de estudo para a presente pesquisa as bases teóricas do modelo *DIR/Floortime* para a inclusão de crianças com autismo na educação infantil. Em função da discussão empreendida, questiona-se: Como o modelo *DIR/Floortime* pode contribuir para a inclusão de crianças com autismo na educação infantil?

Esse questionamento deu origem aos seguintes objetivos, geral: analisar como o modelo *DIR/Floortime* pode contribuir para a inclusão de crianças com autismo na educação infantil; e específicos: 1) caracterizar as bases teóricas do modelo *DIR/Floortime* para o desenvolvimento de crianças com autismo; 2) identificar as implicações do modelo *DIR/Floortime* para a prática docente e os procedimentos de ensino com crianças com autismo; e, por fim, 3) conhecer os possíveis desafios para a aplicabilidade do modelo *DIR/Floortime*.

Propõe-se uma pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2012) diante da necessidade atual de promover um aprofundamento teórico e epistemológico do modelo *DIR/Floortime* a fim de embasar futuras pesquisas de campo. Atualmente não existem sistematizações aprofundadas acerca do modelo na língua portuguesa, o que acarreta uma escassa produção de artigos científicos nacionais. Os principais materiais existentes sobre o modelo encontram-se em inglês, o que dificulta o acesso para muitos, fato este que agrega um imenso valor para esta proposta de pesquisa. O treinamento oficial e a certificação de pessoas no modelo só está sendo viabilizado pelas instituições internacionais, pois muitos profissionais no Brasil não conseguem ainda certificação por apresentarem dificuldades com a língua inglesa.

Por isso, a investigação dos aspectos teóricos e a explicitação de suas bases e implicações teórico-práticas se fazem necessárias, sobretudo em português. Antes de conhecer os aspectos de aplicação prática, faz-se necessário compreender a profundidade desta teoria a fim de possibilitar articulações com o real.

Para o momento atual da pesquisa do modelo DIR no contexto brasileiro, observa-se a necessidade de investir primeiramente nos aspectos teóricos para um futuro estudo de sua aplicação prática.

É importante compreender seus fundamentos teóricos com o intuito de possibilitar a sua utilização no contexto brasileiro, bem como conhecer os principais questionamentos da produção científica brasileira sobre a inclusão da criança com autismo na educação infantil e como o modelo DIR pode colaborar para atender aos principais questionamentos, indagações e lacunas existentes no Brasil.

Minayo (2002, p. 18) assevera que “existe uma outra questão central para quem discute a prática científica: ninguém pode desconhecer que ela se insere no mundo de seu tempo”. Ao refletir-se acerca do contexto atual relativo aos paradigmas emergentes da educação (BEHRENS, 2013), verifica-se a carência de embasamentos teóricos que prossigam para além do tradicionalismo e incorporem a relação, a emoção, o pensamento sistêmico no processo educacional, para longe da dicotomia corpo/mente e do cartesianismo reducionista.

Apesar de indícios positivos acerca do modelo, pode-se constatar a quase inexistente produção científica no contexto brasileiro. Os principais materiais estão em inglês e constitui uma lacuna dentro do panorama geral das práticas para o TEA. Compreender as bases teóricas para práticas desenvolvimentistas no autismo pode ser definido como um divisor de águas ou até a inauguração de novos fundamentos para percorrerem as publicações brasileiras e as práticas nas escolas. Salienta-se ainda que o modelo DIR apresenta um quadro de referência baseado na complexidade e na teoria e prática interdisciplinares, o que significa uma estrutura teórica que necessita ser descrita e compreendida com profundidade. Faz-se necessário compreender esta estrutura teórica a fim de construir caminhos para a sua aplicabilidade visando à efetividade das práticas.

Observa-se o interesse crescente de profissionais envolvidos com o autismo quanto a compreender e a utilizar o modelo DIR. Contudo, muitos profissionais apresentam dificuldades em fundamentar suas práticas pela carência de materiais sistematizados. O aprofundamento nos aspectos teóricos e epistemológicos constitui um aspecto essencial a fim de possibilitar um alargamento e modificações nas práticas. Mister se faz demarcar teoricamente este campo, definindo alicerces e orientações para a sua aplicação prática.

A realização desse estudo decorre da compreensão que, apesar do número elevado de crianças diagnosticadas com autismo, há muito ainda a ser feito. Assim como um dia o próprio autor desta pesquisa estava perdido para trabalhar com crianças com autismo, sem saber por onde começar, verifica-se que, na prática, no cotidiano, frequentemente pais, mães, professores

e até profissionais encontram-se atordoados e angustiados frente às demandas do transtorno e, no meio de tudo isso, encontra-se a criança, com dificuldade para compreender um mundo que aos seus olhos parece muitas vezes estranho, além dos problemas que enfrenta para se comunicar e interagir.

Assim, a necessidade de profissionais mais qualificados e de protocolos de intervenção e inclusão coerentes, seguros e bem delineados é uma prioridade básica a ser buscada. As leis garantem o direito dessas crianças e de seus familiares, mas essas mesmas leis não informam como incluir, cabendo aos “cientistas” da educação e da saúde apontarem o caminho para a efetivação desses direitos.

O interesse por pesquisar a utilização do modelo DIR/*Floortime* com crianças com autismo é o resultado de um percurso marcado pela busca de melhores procedimentos que possam colaborar, ofertando as melhores condições para o desenvolvimento de crianças com autismo e por reflexões baseadas na prática clínica.

Em minha prática profissional observo que o modelo DIR colabora com o desenvolvimento de crianças com autismo, enriquece a prática profissional com conhecimentos de base interdisciplinar/transdisciplinar e é útil para a construção de padrões de interação e desenvolvimento mais sofisticados com as crianças. Além disso, demonstra, inclusive, ser útil para a avaliação do desenvolvimento de crianças em idades precoces, ofertando uma perspectiva de tratamento mais individualizado por incorporar na avaliação do perfil de desenvolvimento da criança um conjunto de conhecimentos de diferentes áreas profissionais.

O modelo DIR apresenta também aspectos positivos no delineamento de intervenções com o TEA e oferece respostas a muitos questionamentos que surgem diante do transtorno. Constitui ainda uma perspectiva de trabalho mais lúdico e afetivo para a criança com autismo.

Foi a partir destes aspectos característicos do modelo DIR que surgiu o interesse para a realização da presente pesquisa diante da insatisfação com algumas propostas tradicionais frequentemente utilizadas com crianças com autismo e a busca por propostas que pudessem ofertar melhores condições de desenvolvimento para este público.

Diante do trabalho possível de ser ofertado a partir do modelo envolvendo o afeto e a interação prazerosa, visando ao engajamento da criança e do cuidador, o pensamento complexo e transdisciplinar/interdisciplinar, a busca pela construção de tratamentos individualizados para a criança ao invés de tentar fazer a criança “caber” em um plano já construído, o olhar diferenciado sobre o transtorno, contemplando-o nos seus aspectos desenvolvimentais e buscando olhar não para os sintomas, mas pelos fatores subjacentes a eles, foram fatores que se destacaram e chamaram a atenção.

Aspectos esses motivadores para a decisão pelo aprofundamento do tema da presente pesquisa, atrelado à alarmante carência de perspectivas no contexto brasileiro que venham perceber e intervir no autismo a partir destes fundamentos. A carência de intervenções neste sentido traz um sentimento de inconformismo e uma perspectiva crítica diante da realidade encontrada, que move o pesquisador a desbravar e inovar em novo campo teórico e prático visando à melhoria da realidade social, que aparenta estar engessada em nome de um tradicionalismo científico.

É necessário ressaltar ainda que o processo de inclusão efetivo de crianças com autismo, infelizmente, constitui uma das demandas sociais emergentes e até alarmantes em alguns contextos. Este processo de inclusão necessita estar amparado por uma perspectiva que apresente uma compreensão mais apurada acerca do desenvolvimento infantil e que consiga validar de modo individualizado as diferenças de cada criança.

A inclusão da criança com autismo necessita adentrar em um nível maior de sofisticação e satisfação. O conhecimento científico funciona e constitui uma das armas nesta empreitada e se apresenta para diminuir a exclusão social dessas crianças e proporcionar um desenvolvimento saudável para elas.

Com relação às pesquisas científicas, observa-se uma carência de trabalhos que venham a utilizar metodologias complexas e práticas. A ampla literatura referenda que a inclusão e o processo de desenvolvimento de crianças com autismo deve ser feito e só pode ser feito a partir de trabalhos conjuntos entre a escola, a família e a criança. Contudo, o campo científico, o qual deve apontar e referendar as práticas nesse contexto, continua incipiente com relação à investigação destas instâncias de modo integrado. Isso constitui uma imensa lacuna, uma vez que aqueles que atuam nesta área não trabalham e não enfrentam recortes, tampouco aspectos singulares ou específicos do transtorno, mas realidades complexas e sistêmicas, que aquele que está envolvido com estas crianças deve considerar, para então analisar e intervir também de modo sistêmico.

Para a caracterização deste trabalho, propõe-se a seguinte organização.

No capítulo 2, inicia-se o percurso científico caracterizando a metodologia utilizada na presente pesquisa. Serão descritos os elementos que justificam as escolhas metodológicas apresentadas no contexto da produção científica nacional acerca do modelo DIR e das práticas desenvolvimentistas.

No capítulo 3, propõe-se realizar um estudo sobre as características do autismo, os principais desafios desencadeados em razão do transtorno e uma descrição e caracterização sobre as perspectivas comportamental e desenvolvimentista relativas ao TEA. Por fim, busca-

se caracterizar o TEA a partir da ótica desenvolvimentista e, mais especificamente, de Stanley Greenspan e Serena Wieder, autores do modelo DIR/*Floortime*, que apresentam uma teorização específica acerca de como o TEA se desenvolve e sobre como processos inerentes ao transtorno repercutem no desenvolvimento de diversas capacidades.

No capítulo 4, descreve-se de forma aprofundada o modelo DIR, tendo como eixos principais de estudo os níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais (“D”), o estudo relativo às diferenças individuais (“I”), envolvendo os aspectos sensoriais, motores e o processamento visual e, por fim, o relacionamento (“R”), relativo às relações estabelecidas pela criança e o suporte oferecido a ela. Explica-se também a definição do *Floortime* e do conceito de *Foundational Capacities for Development* (FDC), em português, Capacidades Fundamentais para o Desenvolvimento³.

No capítulo 5, retrata-se como a estrutura teórica do modelo se operacionaliza na prática. Discute-se as implicações do modelo para avaliação da criança e para a construção de práticas e intervenções a partir do modelo.

No capítulo 6, o foco volta-se para uma reflexão das possibilidades de articulação do modelo no contexto das práticas da educação infantil, que constitui o grande eixo norteador das discussões neste capítulo. Descreve-se em termos gerais a educação infantil, seus objetivos, fundamentos, princípios norteadores no processo educacional e o diálogo existente entre a educação infantil e a inclusão. Discorre-se no capítulo apontando desafios para o processo de inclusão de crianças com autismo na educação infantil, e prossegue discutindo como o modelo DIR poderia ser operacionalizado na educação infantil, descrevendo as implicações e contribuições que o modelo apresenta neste contexto.

Por fim, nas considerações finais, retoma-se os questionamentos iniciais e motivadores da pesquisa, tecendo apontamentos para pesquisas futuras. Discute-se também os desafios para a aplicabilidade do modelo DIR/*Floortime* na educação infantil no contexto atual.

³ Para manter a fidedignidade, decidimos utilizar ao longo da dissertação a sigla como é realizada em inglês, FCD, sem tentar criar uma adaptação da sigla para o Português.

CAPÍTULO II METODOLOGIA

2.1 Caracterização da pesquisa

Com base nos objetivos do estudo e na caracterização da problemática inserida no contexto de pesquisa brasileiro definiu-se o caminho metodológico a ser seguido. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, quantos aos objetivos, pode ser definida como exploratória e quanto aos métodos do tipo bibliográfica, conforme Gil (2010).

A pesquisa qualitativa não tem por objetivo quantificar fenômenos, valores, ou aspectos da realidade, mas compreendê-los e apreciá-los. Os fatos aqui compreendidos não podem ser quantificados, trata-se de um modelo que expressa uma visão sobre a realidade e um conjunto de significações e interpretações sobre o real.

Como afirma Gonzaga (2011), “utilizamos a pesquisa qualitativa por crermos que em educação não podemos somente nos deter em aspectos quantitativos” (p. 69). Além disso, o autismo não constitui um transtorno cuja população funciona de modo homogêneo, mas é caracterizado pela especificidade e unicidade de cada caso.

Crianças com autismo precisam ser compreendidas dentro de um padrão único de funcionamento e não respondem bem a situações em que são enquadradas dentro de categorias fechadas ou quando são rotulados os seus modos de ser ou estar no mundo. Portanto, a presente pesquisa concentra-se em aspectos que não podem ser quantificados, mas compreendidos.

Oliveira (2014) define a pesquisa qualitativa como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estrutura” (p. 37). Este detalhamento e compreensão do objeto de estudo constitui um dos aspectos principais da presente pesquisa. O modelo DIR e a inclusão são fenômenos complexos e que permitem o desdobramento em múltiplas categorias de análise e de interações entre conceitos.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória. Nesse sentido, Gil (2010) descreve as pesquisas exploratórias como aquelas que apresentam “como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p. 27), e considera as pesquisas bibliográficas como estudos exploratórios.

Severino (2007) complementa que as pesquisas exploratórias buscam “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (p. 123). Nesta pesquisa, busca-se mapear o campo

teórico do modelo DIR e suas relações e implicações para a prática inclusiva na educação infantil com crianças autistas. Trata-se da exploração e desbravamento de um campo teórico a fim de ser sistematizado um conjunto de conceitos que permita a sua aplicação prática.

Quanto aos métodos empregados, o estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica que pode ser definida como aquela elaborada a partir de materiais já publicados como livros, revistas, artigos, teses e dissertações (GIL, 2010). Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador, de acordo com Severino (2007), trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos e utiliza como base dados ou categorias já trabalhadas por tais autores.

Nas pesquisas bibliográficas incluem-se “as pesquisas referentes ao pensamento de determinado autor e as que propõem analisar posições diversas em relação a determinado assunto” (GIL, 2010, p. 30). No caso da presente pesquisa, ela se propõe a pesquisar as proposições do modelo DIR, que são construídas sobretudo a partir dos pensamentos de Stanley Greenspan e Serena Wieder, os autores do modelo.

Um ponto que deve ser destacado é que a pesquisa bibliográfica não se trata de uma revisão bibliográfica, como frequentemente se realiza em toda pesquisa. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo principal

colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão. No entanto, [...] a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito e escrito sobre determinado assunto. Como todos os demais tipos de pesquisa, a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa (p. 74).

Portanto, a pesquisa bibliográfica não se constitui em mera transcrição dos materiais consultados, pois exige uma sistematização baseada nos materiais examinados, e, a partir da análise empreendida, o pesquisador apresenta uma apreciação das informações coletadas e propõe discussões que venham contribuir para o avanço da ciência, assim como apresentam elementos novos que proporcionem novidades na ciência, respondendo a inquietações iniciais.

Nesta mesma perspectiva, Hohendorff (2014) também diferencia as pesquisas de revisão de literatura dos referenciais teóricos geralmente organizados tradicionalmente nas pesquisas. O autor afirma que é inerente a esta revisão uma análise crítica do material já publicado e que tem por objetivo sistematizar, integrar e avaliar os estudos relevantes sobre o tema em questão.

A escolha por fazer uma pesquisa bibliográfica ocorreu pela quase inexistência de sistematizações completas sobre o modelo DIR em Português, como será descrito a seguir. A produção científica nacional é escassa e desatualizada em relação à produção internacional,

sobretudo a americana, e justifica o fato da predominância de materiais sobre o autismo em outras perspectivas e abordagens, principalmente da perspectiva comportamental.

Com base no diagnóstico feito a partir do levantamento da produção nacional, observa-se que, no presente momento, é necessário preencher uma lacuna teórica para que, posteriormente, possa-se realizar pesquisas aplicadas.

De acordo com Macedo e Carrasco (2005, p. 22), “a toda prática deve corresponder uma teoria que a sustente e que lhe indique parâmetros de aplicabilidade”. É este embasamento teórico-técnico que diferencia as práticas científicas da prática social comum encontrada no cotidiano que, como as autoras destacam, “não têm compromisso algum com técnica ou teoria” (p. 22). Ainda neste sentido, Minayo (2002) afirma de modo categórico que

ciência se faz com teoria e método. Teoria é uma espécie de grade ou janela através da qual o cientista olha para a realidade que investiga. Isto quer dizer que ninguém consegue investigar um problema olhando-o diretamente, como se houvesse possibilidade de compreendê-lo e explicá-lo em si mesmo. A compreensão da realidade é sempre mediada: por teorias, por crenças, por representações. Uma teoria é, pois, uma construção científica, por meio da qual o pesquisador se aproxima de um objeto, mesmo que depois a refute e construa outra que considere mais adequada para compreender ou explicar o assunto que investiga (p. 17).

Em outras palavras, a teoria constitui o ponto de partida para a compreensão da realidade de pesquisa e de atuação, ainda que esta seja modificada posteriormente, seja com a pesquisa ou com a prática, uma vez que não existe prática científica que seja desprovida de uma mediação teórica.

A partir de Macedo e Carrasco (2005) pode-se afirmar que o acesso à realidade estudada é embasado por uma teoria que se manifesta e se materializa através de uma técnica. Ao mesmo tempo existe o movimento inverso em que a realidade prática implica uma comunicação bidirecional com a teoria e a técnica. Teoria e prática constituem instâncias interdependentes. Contudo, para os objetivos da presente pesquisa, quer-se enfatizar-se que privilegiar a prática em detrimento da teoria pode significar um “fazer sem saber” (p. 24), o que seria um distanciamento das práticas científicas.

2.2 Percurso metodológico

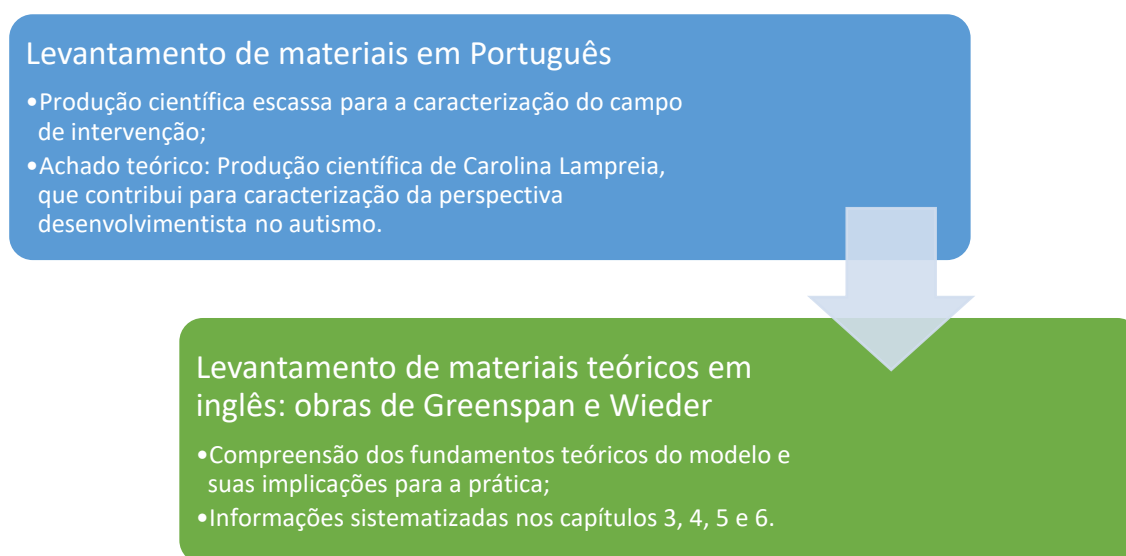
O percurso da presente pesquisa iniciou-se pelo levantamento de materiais em Português sobre o modelo, entre eles livros, artigos e dissertações que envolvessem o modelo. Trabalhos

de conclusão de cursos não foram considerados, pois geralmente não estão em formato digital e nem indexados em plataformas de dados.

A pesquisa incluiu apenas fontes que estivessem em Português utilizando as bases do Portal de periódicos da Capes e o *Google Scholar*, e que apresentassem nos seus resumos e/ou palavras-chave aspectos específicos sobre o modelo, a partir dos descritores: DIR/*Floortime*, DIR ou *Floortime*. A figura 1 apresenta as etapas adotadas no estudo.

Verificou-se que, na produção nacional, não existem livros completos sobre o modelo. Há apenas um livro de bolso com informações gerais publicado por Piacentini, Goldstein e Capelli (2011). Até então, este livro parecia ser o único parâmetro para muitas pessoas começarem a compreender o modelo no contexto brasileiro. Possui linguagem simples e acessível, mas não se aprofunda nos aspectos teóricos e práticos, oferecendo apenas uma visão geral e superficial do modelo.

Figura 1: Percurso metodológico



Fonte: Material elaborado pelo autor

Chaim e Costa (2015) também publicaram o livro “Criança Diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista: Interface entre *Floortime* e Gestalt-terapia”. Ambas as perspectivas compreendem que o desenvolvimento ocorre pela relação e valorização dos aspectos positivos do ser humano. Apesar de a proposta de Chaim e Costa (2015) ser interessante, o livro também não oferece uma sistematização acerca do modelo e um detalhamento profundo dos fundamentos que possibilitem a construção da prática. O modelo é apresentado somente em linhas gerais.

Dos artigos em Português, destacou-se apenas três, “Abordagem *Floortime* no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional”, de Ribeiro e Cardoso (2014); “Intervenção no autismo baseada na musicoterapia em improvisação e no modelo DIR-Floortime”, de Oliveira e Lampreia (2017); e “Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R.”, de Caldeira da Silva et. al (2003). Este último é de autores portugueses.

Nestes materiais publicados, observou-se que o DIR foi utilizado em diferentes contextos, na terapia ocupacional, na musicoterapia, na Gestalt-terapia, mostrando que, embora ainda que esteja crescendo em conhecimento no contexto brasileiro, o modelo apresenta uma possibilidade de repercussão positiva para diversas áreas de intervenção.

Encontrou-se também uma dissertação de mestrado, Magalhães (2016), também de Portugal, em que parte das intervenções realizadas com a criança com autismo eram baseadas no modelo DIR. Há ainda a dissertação de Oliveira (2009) que também considerou nos fundamentos da intervenção proposta, alguns aspectos da teorização de Greenspan e Wieder. Contudo, na sua teorização e proposta de intervenção por ele desenvolvida, agregou outros autores para construir sua própria perspectiva de pesquisa.

No levantamento dos materiais em Português, observou-se que algumas publicações em artigos e livros citam o modelo DIR/Floortime como uma opção para o tratamento do autismo. Pode-se observar inclusive que existe um aumento ao longo dos anos do número de materiais que citam o modelo DIR como alternativa para o trabalho com o autismo, mas, ainda assim, as descrições não são densas, pois tocam apenas superficialmente em pontos gerais do modelo. Não há nenhum livro em português que o caracterize detalhadamente e, ainda, não se verificam amplas pesquisas sobre resultados de intervenção baseadas no modelo no contexto brasileiro.

A maioria destes trabalhos em que há citações acerca do modelo DIR como intervenção para o autismo consistem em dissertações ou teses com origem em Portugal, como pode ser verificado em Pereira (2010), Ferreira (2011), Gonçalves (2011), Alves (2013) e Veloso (2014). Geralmente, nos referenciais teóricos de trabalhos que abordavam o TEA, na seção sobre os modelos terapêuticos existentes, encontrava-se descrições sobre o ABA, o TEACCH, o *Son-Rise* e o DIR como opções interventivas nos quadros de autismo.

Apesar de ser difícil mensurar com exatidão, observou-se que os autores portugueses citam mais o modelo como possibilidade de intervenção do que os materiais brasileiros. Contudo, ainda assim, não se encontram entre os materiais de autores portugueses sistematização e detalhamentos completos sobre o modelo.

Apenas um artigo de Portugal destinava-se à caracterização do modelo. Trata-se do artigo de Caldeira da Silva et. al (2003), intitulado “Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R.”. Nos demais materiais, (artigos, dissertações e teses), manteve-se o padrão, pois apenas citavam o DIR no referencial teórico como uma das possibilidades de intervenção para o autismo, mas não aprofundavam ou não criavam propostas de intervenção.

Pode-se concluir que já existe na literatura um reconhecimento tímido do modelo como uma alternativa para o trabalho com o autismo, mas que carece profundamente de sistematizações que possibilitem a sua operacionalização. Ainda é um tema distante. Contudo, por outro lado, não se tem ainda materiais em Português que expliquem ou que proporcionem fundamentos para embasar intervenções. Quanto às implicações do modelo DIR para a prática educacional, não foi possível encontrar materiais publicados. Deste modo, constata-se a carência de matérias publicados no Brasil sobre o modelo DIR.

Ainda na busca pela fundamentação a partir dos autores brasileiros e na compreensão de caminhos para a sua fundamentação, verificou-se o destaque de uma pesquisadora, infelizmente já falecida, chamada Carolina Lampreia, que contribuiu com materiais sobre a perspectiva desenvolvimentista. A pesquisadora apresentava uma linha de pesquisa que privilegiava o estudo do autismo no contexto da identificação e intervenção precoce, isto é, a criança com autismo nos seus anos iniciais de vida.

É necessário, portanto, destacar que, pelo fato de a abordagem desenvolvimentista se basear no estudo do desenvolvimento humano típico, seus estudos começam pela compreensão do desenvolvimento da criança nos seus anos iniciais, desde a mais tenra idade, dos processos que ocorrem nos primeiros meses, quando a criança é apenas um bebê em interação com sua mãe, até os demais processos que ocorrem na sequência do desenvolvimento.

Carolina Lampreia, orientou dissertações e teses que enfocavam temas relativos a perspectiva desenvolvimentista no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC do Rio de Janeiro, e também publicou e orientou artigos importantes para a área. Alguns trabalhos citavam o modelo DIR e, mais especificamente, os escritos de Greenspan e Wieder, mas nenhum trabalho apresentava como eixo principal estes autores e este modelo especificamente. Dentre as publicações da pesquisadora, pode-se citar Lampreia (2004; 2007; 2008) e Fiore-Correia e Lampreia (2012).

No Brasil, verificou-se também a existência de trabalhos de conclusão de curso relativos ao modelo DIR sob a orientação de Helena Gueiros, fisioterapeuta, terapeuta DIR, docente do Centro Universitário Redentor (UniREDENTOR), de Itaperuna, Rio de Janeiro.

Apesar da positiva iniciativa, optou-se na presente pesquisa por incluir artigos, dissertações e teses, não utilizando trabalhos de conclusão de cursos.

Pela escassez de literatura nacional sobre o tema, recorreu-se, portanto, à produção científica internacional, fazendo o levantamento das principais obras dos autores que contribuem para a configuração dos elementos que compõem o modelo DIR/*Floortime*.

Buscou-se na literatura científica dos autores, materiais que contribuíssem para a elucidação da base teórica e dos seus fundamentos, uma vez que é um dos objetivos específicos desta dissertação caracterizar as bases teóricas do modelo DIR/*Floortime* para o desenvolvimento de crianças com autismo.

Uma vez que o modelo foi criado por Stanley Greenspan e Serena Wieder, utilizou-se suas principais obras para a construção de um corpo teórico sobre o modelo. Incluiu-se, sobretudo, livros e artigos dos referidos autores que contribuem para elucidar os principais conceitos teóricos do modelo.

Foram consultadas as seguintes publicações dos autores Greenspan e Wieder (1997; 1998; 1999; 2006), Greenspan (1999; 2000, 2001), Greenspan e Tippy (2017), Greenspan e Shanker (2004), Greenspan e Greenspan (2010), e Wieder e Wachs (2012). Não pode se esquecer de dois manuais importantes sistematizados e organizados que reúnem estruturas importantes relativas ao modelo, o *The ICDL Clinical Practice Guidelines: Redefining the Standards of Care for Infants, Children, and Families with Special Needs* (ICDL, 2000), e o *ICDL Diagnostic Manual for Infancy and Early Childhood* (ICDL-DMIC, 2005).

Para auxiliar a compreensão de alguns elementos específicos do modelo, os aspectos sensoriais e motores e a base relacional, consultou-se Kranowitz (2005), Fonseca (2007; 2012), Caminha (2008), Silveira (2008), Goldstein (2012), Miller (2014), Serrano (2016) e Delahooke (2017).

As sistematizações teóricas a partir destes materiais com relação aos principais conceitos que fundamentam o modelo e as suas implicações para a prática foram organizadas nos capítulos 3, 4, 5 e 6.

CAPÍTULO III

AUTISMO: CONCEITUAÇÃO E DEFINIÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA

O autismo trata-se de um nome que entra na vida de muitas famílias e escolas sem um aviso prévio, que chega como algo inesperado e cujos envolvidos geralmente não compreendem bem como lidar com o contexto inerente ao diagnóstico. Muitas vezes não se sabe nem o significado do que é esse tal de “autismo” do qual muitos falam, outros ouviram falar, mas que é algo distante das suas vidas, contudo, ao mesmo tempo, que é tão presente no contexto escolar e uma realidade para muitas famílias. O mesmo autismo que pode ser a causa de muitos lamentos, pode ser a razão de viver e de lutar para alguns e a causa de muitas alegrias a cada dia.

O presente capítulo propõe-se a auxiliar na compreensão do que é o autismo, ou melhor, Transtorno do Espectro Autista (TEA), ajudando a simplificar e a tornar esse campo do conhecimento de mais fácil entendimento. A conceituação do autismo e das abordagens de intervenção relativas a ele apresentam um histórico. Levou-se alguns anos para a compreensão das suas características e para o estabelecimento de perspectivas de intervenção que auxiliassem no desenvolvimento de crianças que apresentavam o diagnóstico.

Apresenta-se um pouco da história e a ampla faixa de características que podem estar associadas ao TEA. Quanto aos modelos de intervenção, verificam-se duas tradições de pesquisa preponderantes, as abordagens comportamentais e as desenvolvimentistas. Busca-se, portanto, compreender a emergência destas perspectivas, caracterizá-las e embasar, sobretudo, a lógica desenvolvimentista, adotada na presente pesquisa.

3.1 Conceituando o autismo: o que pode se esperar com o diagnóstico

O autismo, da forma como é compreendido atualmente, é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a interação social e a comunicação, e pela presença de alterações no comportamento com interesses restritos e/ou estereotipados. A tríade, alterações na interação social, na comunicação e nos comportamentos, foi o critério proeminente para se observar se uma criança tinha ou não sinais de alerta para o diagnóstico, reflexo da classificação anterior do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, cuja sigla em inglês é DSM, nesse caso, como se tratava da quarta edição, era o DSM-IV. Este manual desenvolvido pela Associação de Psiquiatria Americana (*American Psychiatric*

Association, APA) apresenta uma repercussão global na definição dos critérios diagnósticos para os transtornos mentais.

A versão mais nova, o DSM-V (APA, 2014), apresenta uma nova reformulação nos critérios diagnósticos, elegendo dois critérios principais por entender que os déficits na interação social e na comunicação estavam inter-relacionados no autismo. Portanto, a tríade do DSM-IV (interação social – comunicação – comportamento) tornou-se uma díade, interação social e comunicação social como problemas de mesma natureza dentro do transtorno, que pode ser verificada abaixo, nos critérios A e B para o diagnóstico:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que se segue, atualmente ou por história prévia [...]: 1. Déficits na reciprocidade socioemocional [...]. 2. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social [...]. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos [...] B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia [...]: 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos [...]. 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal [...]. 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco [...]. 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (APA, 2014, p. 50)

O manual descreve que as características apresentam início precoce no desenvolvimento, mas que podem não ser evidenciadas totalmente até que as demandas sociais excedam os limites da criança ou, ainda, podem estar mascaradas por estratégias aprendidas. Na prática, observa-se que em casa, a criança pode apresentar um bom suporte e, às vezes, a família se adapta à criança e a criança à família, de modo que o ambiente familiar não constitui um ambiente de desafios. Contudo, a inserção no ambiente escolar e a necessidade de atender a comandos nesse ambiente que é mais estruturado, apresenta mais demandas, e no qual há múltiplos pares para interagir, constitui condição propícia para se perceber os déficits.

O DSM-V também estabelece como critério diagnóstico que essas características acarretam comprometimentos para o funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida.

Como pode ser percebido pela descrição fornecida anteriormente, há uma natureza social nos déficits encontrados, especificando, inclusive, que os déficits na comunicação são relacionados à interação social, diferenciando-se de outros transtornos relativos à área da comunicação. Há autores que até mesmo associam as dificuldades com padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades como um resultado deste déficit social primário. Como uma criança terá uma ampla faixa de interesses ou atividades se apresenta uma

dificuldade na interação social, se o interesse em se envolver em interações sociais não é o mesmo? Contudo, esta compreensão não pode ser considerada unânime na literatura. Há outras vertentes que enfatizam outros aspectos. Por exemplo, as teorizações sobre cognição social de Baron-Cohen, como citado por Lampreia (2004), que enfatizam déficits na cognição social como subjacentes e centrais na compreensão do transtorno e nos déficits na interação social.

Contudo, a prática e a experiência diária com crianças com autismo e a ampla literatura da área leva a crer que, por mais que as alterações na interação social, na comunicação e a presença de interesses restritos ou estereotipados sejam as características nucleares para a definição sobre o que é o TEA, o autismo não pode ser compreendido unicamente por estas dimensões. Crianças com autismo são pessoas, e como pessoas, apresentam um conjunto de áreas do desenvolvimento entrelaçadas.

Verifica-se nesta população a frequente presença de alterações nos aspectos motores e sensoriais, que resultarão na evolução e no prognóstico esperado. Além disso, existem outras comorbidades (transtornos associados) que podem vir atreladas ao diagnóstico de TEA, como a presença de deficiência intelectual (DI), epilepsia, distúrbios do sono (DS), transtorno de processamento sensorial (TPS), entre outros. Alguns problemas emocionais como a depressão e a ansiedade podem ficar mais evidentes à medida que chega a fase adulta e os desafios de lidar com a inserção social ficam mais intensos. Assim, mais do que compreender a presença ou não do transtorno, o grande diferencial é compreender a criança e a família na sua totalidade.

Apesar de o autismo não ser caracterizado como um transtorno de aprendizagem como a disgrafia, a dislexia e a disortografia, por exemplo, as implicações do diagnóstico para a vida escolar são consequências esperadas. O fato do transtorno afetar a interação social e uma vez que muitas aprendizagens, inclusive as escolares, ocorrerem em contexto de interação, espera-se interferências no processo de escolarização, as quais podem ser atendidas e remediadas através de um processo inclusivo efetivo.

Além disso, é necessário corrigir um mito frequentemente esperado de que as crianças com autismo apresentam dificuldades intelectuais. Na verdade, pode-se ter autistas que apresentam DI ou autistas que apresentam altas habilidades /superdotação (AH/SD).

Do ponto de vista familiar, a descoberta do diagnóstico não parece ser um ponto fácil de ser assimilado pela família. O conjunto de sentimentos desencadeados, os estereótipos em relação ao transtorno e os medos acerca do futuro são frequentemente presentes. Ainda que a descoberta do diagnóstico de autismo seja um momento difícil, oferecer suporte para que a família consiga passar por esse momento de luto é algo determinante para que esta consiga se engajar no processo de intervenção e, assim, maximizar seus resultados.

Os comportamentos relatados por muitos pais referem-se ao fato de que seus filhos não atendem quando chamados, “parecem que são surdos”, apresentam dificuldades de estabelecer contato ocular, para compartilhar interesses e atenção, não conseguem estabelecer interações contínuas com seus pais. Muitas vezes, alguns pais se sentem rejeitados, como se o filho estivesse rejeitando a interação com eles, o que causa um efeito secundário, que é o pai parar de buscar essa interação, o que compromete ainda mais o desenvolvimento da criança. Outros pais relatam o interesse do filho por ficar olhando para o ventilador ou rodas, ou por brincar enfileirando carros. Além disso, os relatos relacionados às dificuldades em lidar com estímulos sensoriais são comuns. Existem alguns barulhos que incomodam demasiadamente ou o toque em algumas texturas, por exemplo. Todos são comportamentos geralmente evidenciados nos primeiros anos.

O conceito de espectro do autismo também traz a noção de que se trata de um *continuum* de alterações, dando a ideia de que o transtorno está mais relacionado a uma alteração qualitativa do que quantitativa. Em outras palavras, a questão em muitos casos não é se a criança apresenta ou não dificuldades na interação e na reciprocidade social, mas no grau, na intensidade ou na forma como ocorre. Não é se a criança apresenta ou não contato ocular, mas se ela consegue sustentar o contato, se apresenta o interesse em interagir socialmente, se consegue sustentar o contato em situações de interação, se seus olhos seguem o olhar e os interesses dos outros, o apontar e o gesticular dos outros. O autismo não pode ser considerado a partir de um raciocínio do tipo preto e branco, binomial, sim ou não, pois se trata de um *continuum* de alterações em que algumas crianças podem apresentar alterações mais severas, outras moderadas e outras alterações mais leves dentro das alterações esperadas no transtorno.

O atraso da linguagem é um dos principais fatores que levam pais a suspeitarem de algum problema relacionado ao desenvolvimento dos seus filhos e a procurarem auxílio profissional. Existem os casos das crianças que começam a falar normalmente e, posteriormente, geralmente após os 15/18 meses, apresentam uma regressão no desenvolvimento, perdendo muitas palavras já aprendidas. A criança nomeava “papa”, “mamã”, “água”, “dá”, “quero”, e depois perde essas aquisições. Há, ainda, os casos das crianças que precocemente evidenciavam atrasos no desenvolvimento, não chegando a falar até um ano e meio, dois anos, idades em que já é esperado que a criança consiga falar palavras isoladas.

É importante destacar que dificuldades únicas e específicas na área de linguagem não caracterizam o autismo. O que define o transtorno do espectro autista é que ele afeta a relação e a comunicação e que apresenta conjuntamente um grupo de implicações comportamentais,

como interesses restritos ou comportamentos estereotipados. Uma criança que demonstre apenas dificuldade de linguagem, pode apresentar um atraso de linguagem, um transtorno específico da linguagem (DEL) ou uma apraxia de fala. A criança com apraxia de fala, por exemplo, tem consciência do que poderia falar, mas não consegue se expressar verbalmente por apresentar dificuldades neurológicas e de motricidade oral para produzir os sons. O aspecto social é algo preponderante e base para a caracterização do TEA.

Algo que deve ser salientado é que, quando se pensa em comunicação ou linguagem, geralmente se pensa imediatamente em fala. Contudo, a comunicação é muito mais do que isso, envolvendo os aspectos não verbais e os verbais. Afirmando isso, ressalta-se que o autismo compreende não só alteração no uso da fala, mas nos aspectos não verbais como contato ocular, apontar, gesticular, leitura da linguagem não verbal das demais pessoas. Esse último fator é que leva muitas crianças a terem dificuldades nas interações sociais, por falharem em ler a comunicação não verbal, por não compreender de modo eficaz as intenções das outras pessoas, exibem comportamentos descontextualizados da situação de interação social.

Se uma pessoa afirmar, “eu terminei o meu namoro”, com um sorriso no rosto, eventualmente o término da relação foi algo positivo. Se a pessoa afirma “eu terminei o namoro” com um rosto triste, abatido, o término da relação deve ter sido algo que está sendo vivido de modo doloroso. Daí se pode inferir como a comunicação não verbal é importante para a compreensão dos significados das mensagens.

Há ainda a possibilidade de falar “eu terminei o namoro” e apresentar na hora uma expressão facial positiva na tentativa de mascarar o quão difícil é lidar com esta situação. Compreender quando isso ocorre é uma inferência, e requer capacidade de empatia, pensamento abstrato, leitura de expressões e comportamentos sutis, análise de outras variáveis mais sutis na situação que permitam perceber isso.

Os três exemplos levantados aqui PODEM ser desafiantes para uma criança com TEA, não necessariamente serão. Cada caso é um caso. O autismo tem mais relação com alterações qualitativas, que variam de criança para criança, do que com um conjunto de alterações quantitativas, do tipo apresentar ou não apresentar. Por isso a dificuldade de realizar o diagnóstico em alguns casos e de construir planos terapêuticos individualizados que realmente atinjam sensivelmente as dificuldades da criança e da família. No TEA, é muito arriscado formular leis gerais, conclusões que se apliquem para todos, construir receitas mágicas de tratamento e “cura”, modelos prontos e aplicados de modo generalizado para todas as crianças.

Atualmente, o que se compreende é que o autismo não diz respeito a um transtorno homogêneo em que todas as crianças compartilham de modo similar um núcleo com as mesmas

características. Compreende-se que o autismo seja um transtorno de base neurobiológica, mas que existe um papel relativo às interações destes fatores biológicos e genéticos com as relações e fatores ambientais ao longo da vida da criança.

O autismo apresenta-se como intrigante e desafiador à medida que não se apresenta com uma configuração única, o que traz implicações para questões relativas ao diagnóstico, à intervenção e à escolarização.

No tocante à comunicação/linguagem/fala, verifica-se que existem crianças que não falam, mas que apresentam uma grande compreensão do que está ocorrendo, e com intervenções podem adquirir a fala de modo pleno. Outras apresentam um repertório verbal vasto, mas sérias dificuldades na linguagem compreensiva, e podem exibir ecolalias ou falar em *scripts*⁴. Há ainda aquelas que apresentam grandes dificuldades de fala relacionadas ao planejamento motor para a produção de fala (que podem ser enquadradas dentro das apraxias) e demonstram ampla dificuldade para balbuciar determinados fonemas.

Em relação à interação social, existem aqueles que engajam com mais facilidade, apresentam algum contato ocular, mas que demonstram dificuldades em estabelecer sequências contínuas de interações. Outros evitam a interação, mostram-se isolados, afastados, com quase nenhum contato ocular e só interagem quando algo da sua faixa de interesse restrito é exibido.

Quanto aos movimentos estereotipados, que tanto se caracterizam como relativos ao autismo e que, na verdade, podem ser características de outros tipos de dificuldades ou transtornos, existem crianças com autismo que não apresentam estereotípias e/ou *flappings* (movimentos estereotipados com as mãos). Já outras, apresentam sérias fixações com comportamentos autoestimulatórios, os quais podem estar relacionados a alterações no processamento sensorial.

Quanto à presença de problemas de comportamentos como birras, agressões, choros, mordidas, dificuldades relativas à atenção, à agitação e à inquietação motora, isto também não é uma regra frente ao transtorno.

Diante disto, o que pode ser descrito é que o autismo constitui um transtorno com uma ampla faixa de sintomas, comportamentos e/ou alterações que podem ser esperadas dentro do espectro, mas que não se pode colocá-lo numa caixa e definir que todas as crianças no espectro se comportarão de determinado modo. Contudo, o que essas crianças compartilham e que as

⁴ Falar em *scripts* é quando a criança utiliza falas previamente montadas para se comunicar. A criança geralmente usa falas de desenhos, filmes ou histórias que sejam significativas para ela e as encaixa em determinadas situações. Algumas vezes, os *scripts* podem ser usados de modo contextualizado com a situação. Contudo, em outros casos, a criança pode repetir uma frase de um desenho ou propaganda sem nenhuma finalidade comunicativa e de modo descontextualizado.

fazem ser enquadradas no mesmo diagnóstico são as alterações na interação social e na comunicação e a presença de interesses ou comportamentos restritos e/ou estereotipados, mas estas características podem conjugar-se de infinitas formas e, até mesmo, parecerem menos evidentes em alguns casos. Como Grandin e Pranek (2015, p.117) afirmam, “o autismo não é um diagnóstico de ‘tamanho único’. Embora a Associação Americana de Psiquiatria defina o autismo, o diagnóstico será sempre impreciso. Esta é a natureza do espectro”.

3.2 A emergência dos modelos de intervenção comportamentais e desenvolvimentistas para o autismo

Ao longo da história da busca de tratamentos para o autismo e levando em consideração evidências científicas que apontavam contribuições positivas para este grupo, configurou-se no panorama do TEA a emergência e o destaque para duas perspectivas no processo histórico, isto é, a perspectiva comportamental, com modelos que derivam ou apresentam alguma relação com a Análise Aplicada do Comportamento, e os modelos de base desenvolvimentistas, relacionados com as pesquisas provenientes das ciências do desenvolvimento.

Por volta dos anos 80, começou-se a utilizar a modificação comportamental para populações difíceis de tratar, assim como com pessoas que demonstravam elevados níveis de DI. Diante do sucesso emergente das técnicas e das evidências científicas, passou-se a aplicar essa “solução” para uma diversidade de transtornos clínicos. Foi nesse período que surgiu na história do autismo Ivar Lovass, psicólogo que desenvolveu uma forma de intervenção baseada nos princípios comportamentais denominada “aprendizagem por tentativas discretas”, adotada para o ensino de habilidades acadêmicas, sociais e de linguagem, por exemplo (WHITMAN, 2015).

Lovaas publicou, em 1987, o seu artigo “*Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children*”, em que apresentou um estudo experimental com dois grupos de crianças pequenas com características similares de autismo. No grupo em que realizou as intervenções de modificação comportamental de caráter intensivo, o qual apresentava 19 crianças, 47% alcançaram funcionamento intelectual e educacional normal, com faixa normal nos escores de QI e desempenho adequado no primeiro ano escolar. Outros 40% apresentaram-se moderadamente afetadas intelectualmente e passaram a frequentar classes especiais para crianças com atrasos na linguagem e apenas 10% apresentaram deficiência intelectual profunda, as quais foram encaminhadas para classes com crianças com essa deficiência ou com autismo. Enquanto isso, das 40 crianças do grupo controle, apenas 2%

alcançaram educação normal e funcionamento intelectual, 45% apresentaram DI moderada e foram colocadas em classes para crianças com atraso de linguagem, e 53% apresentaram-se com DI severa, as quais foram colocadas em classes para autismo ou DI.

As implicações desses achados de Lovaas são citadas até o período atual e provocaram mudanças profundas e certa interferência no curso dos tratamentos e na própria história do autismo. O autismo, até então era um transtorno sobre o qual não se sabia como intervir, de modo que o trabalho desse psicólogo proporcionou esperança e surgiu como “uma luz no fim do túnel” para tantos casos.

Fazendo uma leitura a partir das perspectivas atuais, observa-se que naquela época (e ainda hoje infelizmente ainda se faz isso) era fortemente estabelecida uma relação do autismo com os aspectos intelectuais. Atualmente, sabe-se que o transtorno não se caracteriza como um transtorno intelectual, mas da relação e da comunicação. Há uma preocupação em realizar intervenções acadêmicas e cognitivas quando a relação e a comunicação em contexto interativo constituem o foco primordial do transtorno. A dificuldade nos processos intelectuais pode ser apenas mais um aspecto que o transtorno acarreta, mas não constitui o principal. É importante diferenciar isso.

De acordo com Whitney (2015), a abordagem de Lovass se baseava na definição de objetivos, na utilização do reforço como motivador, no início de intervenção precoce, na presença de intervenções intensivas (20 a 40 horas semanais) e na avaliação dos efeitos das intervenções realizadas de modo constante.

A culminância desses estudos e de muitas pesquisas que se sucederam é a utilização da Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis* – ABA⁵) para intervenção no contexto de crianças com autismo. O ABA baseia-se nos estudos de Skinner sobre a aprendizagem através de reforçamento (condicionamento operante) e os demais conceitos que envolvem a abordagem. Busca-se a modificação dos comportamentos não adaptativos através do manejo das consequências. São empregados procedimentos como análise funcional dos comportamentos a fim de identificar as contingências que estariam mantendo-os e, assim, encontrar possibilidades de modificação. O foco é o treinamento de comportamentos funcionais, os quais podem ser ensinados.

⁵ Socialmente, fala-se do “método” ABA para o autismo. Na verdade, o ABA não se trata de um método ou de uma técnica específica. ABA, como já mencionado, trata-se da Análise Aplicada do Comportamento (*Applied Behavior Analysis*, por isso a sigla ABA). Por isso, ABA é melhor descrito como uma área de conhecimento, como um campo de aplicação prática da Análise Experimental do Comportamento do que propriamente como um método específico.

Os estudos de Lovaas mostraram, numa época ainda pouco explorada, que crianças com autismo poderiam ser ensinadas e que podiam apresentar um melhor padrão de comportamento ao que se tinha na época. Contudo, uma vez que se entende que elas podem aprender (talvez essa fosse a crença da época, ou seja, de que elas não poderiam se desenvolver e aprender), é necessário se pensar como se quer ensiná-las e pensar também em como ampliar os avanços neste processo. A ciência continua a se desenvolver e não se pode estagnar no raciocínio existente.

Um dos principais procedimentos empregados refere-se ao Treino de Tentativas Discretas (*Discrete Trail Training*), o qual geralmente ocorre numa mesa, situação estruturada, seguindo o modelo antecedente, comportamento, conseqüente. O instrutor oferece um estímulo (antecedente), que pode ser um comando, uma solicitação para que a criança faça algo como na situação “me dê o quadrado azul”, a criança dá a peça azul (comportamento), e o instrutor por sua vez recompensa a criança (conseqüente), como o seu brinquedo favorito. Por meio do treino de tentativas discretas, todo um currículo de habilidades pode ser ensinado dentro do contexto do ABA.

Uma das críticas aos estudos da época e que ainda perdura em determinados contextos é o caráter demasiadamente estruturado dos procedimentos empregados. Além disso, algumas pesquisas começaram a apontar que as crianças conseguiam aprender e desenvolver capacidades em contexto estruturado, mas tinham dificuldades para generalizar estas capacidades para outros ambientes, por exemplo, a criança conseguia realizar a competência ensinada na clínica, mas não conseguia transpor para outros ambientes. Outras críticas se referiam ao nível de diretividade do instrutor e da passividade da criança; outras recaíam no fato das intervenções e dos procedimentos de ensino serem descontextualizados, mecanicistas e não serem desenvolvidos em contexto interativos.

Apesar das diversas críticas, os estudos de Lovaas foram de grande importância. As críticas aos procedimentos de modificação comportamental empregados na época desencadearam movimentos na própria análise do comportamento e, também, promoveram o surgimento de outras abordagens de intervenção para crianças com autismo, como as abordagens desenvolvimentistas que serão discutidas a seguir.

Atualmente, observa-se que dentro do contexto das intervenções baseadas na análise do comportamento, no ABA, existem aqueles programas de intervenção que prezam por intervenções de caráter mais estruturado, e há também o grupo que incentiva a utilização de situações mais espontâneas para o ensino de habilidades, procedimentos que ficaram denominados como paradigma naturalista, as quais utilizam os contextos naturais e situações

típicas de interações da criança para o ensino de habilidades, validando mais os interesses da criança. Hoje, pode-se afirmar que o ABA apresenta uma faixa de intervenções que não necessariamente serão excessivamente mecânicas ou estruturadas, como as críticas afirmam.

Posteriormente a este período, surgiram outras abordagens ou técnicas de intervenção que utilizaram a ciência comportamental para a fundamentação das suas práticas. Exemplo disso é o PECS (*Picture Exchange Communication System* – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) criado por Lori Frost e Andy Bondy. Consiste em uma técnica de comunicação alternativa e/ou aumentativa para pessoas com prejuízos e atrasos no processo de aquisição da fala. Como o nome já sugere, a pessoa aprende, ao longo das etapas do método, a utilizar figuras como mecanismos de comunicação.

No outro “extremo”, se for considerado de um ponto de vista geral, existem as abordagens desenvolvimentistas, que ficaram mais conhecidas pelo seu caráter mais espontâneo, naturalista, interativo e afetivo, contrapondo-se à necessidade de estruturação e diretividade por parte do instrutor. O ensino de habilidades geralmente ocorre com maior ludicidade e não há a necessidade e o apego à estruturação para possibilitar o desenvolvimento. Nesse contexto, uma vez que a interação é o veículo, metas emocionais e sociais tornam-se inerentes à situação de intervenção proposta. Geralmente, é utilizado aquilo que a criança já está fazendo como ponto de partida para iniciar alguma atividade.

Prizant e Wetherby (1998) sistematizam algumas características para as abordagens desenvolvimentistas como: (1) foco em ensinar comunicação social espontaneamente com uma estrutura flexível através de atividades variadas e motivadoras; (2) ênfase em construir repertórios comunicativos multimodais (incluindo fala, gestos, sistemas aumentativos de comunicação) para que as crianças tenham uma variedade de estratégias para expressar suas intenções; (3) interações caracterizadas por controle compartilhado, alternância de turno e reciprocidade sempre que possível; (4) contextos de aprendizagem envolvem atividades significativas e eventos, escolhidos por seus interesses, motivações e funcionalidade; (5) a relevância da resposta da criança é considerada em função do contexto atual e das atividades, incluindo o reconhecimento de respostas não convencionais como comunicações.

Outras características são: (6) o uso de uma variedade de grupos sociais é desejável porque as experiências de vida da criança envolvem experiências sociais complexas; (7) informações sobre a sequência e processos do desenvolvimento infantil são utilizadas como um quadro para a sequência das metas de intervenção e para medir progressos em um contexto desenvolvimental mais amplo; (8) apoios (visuais, gestuais) são percebidos como essenciais para ajudar as crianças a terem atividades e interações que “façam sentido”; (9) há um foco em

ajudar crianças a adquirirem meios aceitáveis para controle social para evitar dificuldades de comportamento; (10) expressão emocional e compartilhamento de afeto são vistos com centrais para as interações e para o processo de aprendizagem (PRIZANT; WETHERBY, 1998).

É necessário destacar que, ao se observar a literatura, alguns autores ao revisarem os modelos existentes atualmente, destacam a existência de um *continuum* entre os modelos comportamentais e os modelos desenvolvimentistas e consideram que algumas abordagens e ferramentas de intervenção tendem mais para uma perspectiva ou para outra, ou então conjugam recursos de ambas.

Para complementar estas discussões e compreender a emergência das abordagens desenvolvimentistas é importante retomar ao ano de 1978 quando Michael Rutter promoveu uma nova compreensão do autismo ao ir contra as teorias que sugeriam a etiologia do autismo como consequência de pais emocionalmente não responsivos, isto é, a hipótese da mãe-geladeira. Rutter define o autismo

com base em quatro critérios: 1) atraso e desvios sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (RUTTER, 1978 apud KLIN, 2006, p. 56).

O interessante é que o autor separa as características presentes no autismo daquelas encontradas na deficiência intelectual. Essa impressão de que o autismo retrata uma “deficiência intelectual” permeou muitos raciocínios e ainda hoje direciona procedimentos de intervenção. Isso é notório, pois percebe-se programas que focam demasiadamente em treino de habilidades cognitivas e esquecem os aspectos interacionais do transtorno. A DI, na verdade, é uma possível comorbidade, não necessariamente atrelada ao TEA.

Esta definição foi de grande valia para a compreensão do autismo e influenciou sua definição como um transtorno do desenvolvimento, aparecendo em seguida no DSM-III como Transtorno Invasivo no Desenvolvimento (TID) e, atualmente, é conceituado no DSM-V como Transtorno do Neurodesenvolvimento. É esta concepção do autismo que influencia as abordagens desenvolvimentistas, que adotam as bases das ciências do desenvolvimento. Portanto, veem o autismo como um transtorno relacionado ao desenvolvimento e não aos aspectos intelectuais.

De acordo com Wagner, Wallace e Rogers (2014), as abordagens desenvolvimentistas são aquelas que utilizam os princípios da ciência do desenvolvimento e que empregam as sequências do desenvolvimento como quadro para a avaliação da criança. Geralmente são

baseadas no relacionamento e no brincar, centradas na criança, e as intervenções são baseadas em um perfil único do desenvolvimento, o qual é base para a criação de programas individualizados.

Como o autismo afeta o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, cada modelo de intervenção sugere uma forma de estimular a aquisição da linguagem, ponto este em que as diferentes formas de como se “ensina” a linguagem entrarão em choque. As abordagens desenvolvimentistas surgem também em contraposição à concepção que se tinha anteriormente acerca do desenvolvimento da linguagem em crianças autistas.

Os estudos sobre Treino em Tentativas Discretas, mencionados anteriormente, sob influência dos paradigmas de Lovass e dos estudos sobre comportamento verbal de Skinner configuraram a necessidade de um contexto estruturado para o desenvolvimento da comunicação, intervenções de 1 para 1 (criança responde ao instrutor) e em ambiente controlado. A perspectiva social-pragmática⁶, isto é, desenvolvimentista, defenderá outros aspectos, enfatizando a iniciativa e a espontaneidade, um processo “de dentro para fora”, a linguagem sendo desenvolvida em ambientes mais naturais de convívio da criança e através das interações (PRIZANT; WETHERBY, 1998).

Pode-se afirmar que, no passado, as distinções entre as abordagens desenvolvimentistas e comportamentais eram mais marcantes. O processo histórico trouxe algumas aproximações e similaridades, ao passo que existem diferenças significativas marcantes que permanecem. A seguir, apresenta-se algumas comparações e reflexões sobre estas distinções. Destaca-se que a discussão será feita, sobretudo, para caracterizar a perspectiva desenvolvimentista.

Na caracterização e diferenciação das abordagens comportamentais e desenvolvimentistas, geralmente afirma-se que as abordagens comportamentais são mais estruturadas e que as abordagens desenvolvimentistas são mais espontâneas e mais interativas. A comparação é verdadeira, ao mesmo tempo que abre espaço para ressalvas.

Pode ser um erro querer descrever a abordagem pela técnica e não pela base teórica e epistemológica que a embasa, desconsiderando os paradigmas que a norteiam. É necessário destacar que, em determinados momentos, ambas as perspectivas podem ter práticas aparentemente semelhantes, mas com paradigmas e bases teóricas e epistemológicas diferentes.

⁶ Pragmática implica um campo de estudo da linguagem em que se enfatiza o desenvolvimento da comunicação em contexto de uso, uma vez que a fala pode adquirir diferentes significados dependendo do contexto. Faz contraposição ao ensino da linguagem descontextualizado. Por exemplo, contrapõe-se ao ensino de um certo repertório linguístico fora da situação em que geralmente é empregado, fora dos contextos interativos de uso. Nesta perspectiva, acredita-se que a criança pode aprender a falar “abrir” e “fechar” enquanto está interagindo com seu pai ou professor e necessita abrir ou fechar algo para adquirir o que deseja.

Na verdade, as implicações práticas das diferentes perspectivas são inegáveis. Contudo, é imperativo compreender os fundamentos que norteiam cada perspectiva, o quadro maior em que cada uma está inserida, a fim de não buscar caracterizá-las e diferenciá-las a partir de rótulos que não refletem a complexidade de suas práticas.

Na verdade, ao se observar o *status* atual das duas perspectivas, nota-se que ambas podem trabalhar em um *continuum* entre intervenções mais estruturadas a intervenções com caráter mais naturalístico e espontâneo, apesar disto não ser uma regra entre todos os que as utilizam e de existir uma tendência nítida e notória entre as duas quanto ao tipo de prática geralmente adotada. As comportamentais tendem a um trabalho mais estruturado e direcionado pelo adulto, visando à aprendizagem de comportamentos através do reforçamento positivo e, as desenvolvimentistas têm como foco o desenvolvimento através da interação visando à intencionalidade, à espontaneidade e à conexão afetiva.

Exemplificando, como descrito por Cullinane (2016), apesar da inserção de procedimentos na perspectiva comportamental que apresentam uma tradição mais desenvolvimentista, como atenção compartilhada, imitação, ampliação de espontaneidade na terapia, o paradigma comportamental de reforçamento para atender a metas desejadas permanece. Assim, por mais que uma perspectiva sofra influência de outra eventualmente, a base teórica e epistemológica é que deve ser compreendida como o determinante para as suas diferenciações.

Existem intervenções com crianças com autismo de base desenvolvimentista que podem ser semiestruturadas ou até mesmo estruturadas, como podem ser verificadas em Greenspan e Wieder (2006), Greenspan (1999), ICDL (2000). É necessário destacar, inclusive, que existem crianças que, em razão de suas necessidades de desenvolvimento do momento e de suas diferenças individuais, necessitarão de ambientes mais estruturados e de intervenções desenvolvimentistas com um caráter maior de previsibilidade e estrutura.

No ambiente escolar, por exemplo, e mesmo em instituições escolares de base desenvolvimentista, por mais que se busque a iniciativa da criança e que ela seja agente ativo de suas descobertas, existem momentos que exigirão atividades com maior direcionamento do professor, em que ele tome a liderança da atividade em um nível mais elevado.

A diferença está no olhar específico e diferenciado sobre as necessidades de desenvolvimento infantil, na teoria que embasa e na forma de leitura de um mesmo comportamento ou atividade, o que implicaria formas de manejos específicos da criança. Descrever que uma abordagem é mais estruturada e outra é mais livre é uma descrição simplista.

Contudo, apesar da possibilidade de algumas possíveis similaridades, uma vez que na prática, dependendo de determinadas demandas e do momento específico de intervenção, podem ser encontradas atividades mais não diretivas, semiestruturadas ou até com uma maior estruturação, o fato é que as duas perspectivas, tradicionalmente, apresentam aspectos bem contrastantes, como aponta Cullinane (2016).

As perspectivas comportamentais, também conhecidas como Psicologia Comportamental ou Análise do Comportamento, têm como base “três subáreas interligadas: o Behaviorismo Radical (uma filosofia), a Análise Experimental do Comportamento (uma ciência básica) e a Análise Aplicada do Comportamento (uma ciência aplicada e uma tecnologia)” (NETO, 2002, p. 1).

As perspectivas desenvolvimentistas abraçam a teoria do apego e os conceitos relacionados à importância da alta qualidade de relacionamento entre o adulto e a criança, valorizando a presença de relacionamentos marcados pela responsividade e sensibilidade às necessidades da criança. Esta perspectiva contrapõe-se às comportamentais por estimarem a espontaneidade, a iniciativa, os interesses e a motivação como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, buscam o suporte e o encorajamento do adulto ao invés da sua diretividade no processo de aprendizagem (WAGNER; WALLACE; ROGERS, 2014).

A abordagem comportamental apresenta como foco os comportamentos externos, mensuráveis e observáveis e é considerada por alguns autores como reducionista por prosseguir através do isolamento e da análise de cada alvo e resposta desejada específica. Apresenta por característica a sequência antecedente-comportamento-consequente, em que os antecedentes constituem o contexto em que a resposta foi emitida e os consequentes constituem ações que podem contribuir para que o comportamento seja reforçado ou não. A intervenção objetiva compreender e analisar o ambiente à medida que ele pode contribuir para motivar o comportamento ou não e então manipular as variáveis ambientais para a sua modificação (CULLINANE, 2016).

Em relação às abordagens desenvolvimentistas, Cullinane (2016) destaca que são derivadas de diferentes raízes teóricas e apresentam uma preocupação com os processos psicológicos internos da criança, com os relacionamentos e com a individualidade. A autora ainda afirma que no centro de uma abordagem desenvolvimentista existe um relacionamento empático, em que o adulto entra em sintonia com a experiência afetiva da criança e oferece suporte de acordo com as suas capacidades de desenvolvimento, ao mesmo tempo que encoraja e desafia o crescimento destas capacidades.

O progresso, nesta perspectiva, ocorre através de estágios de transformações afetivas no contexto dos relacionamentos, que oferecem confiança, carinho e entusiasmo e auxiliam a criança a passar por desconfortos e, através deste processo de correção, a obter ganhos através da autorregulação do comportamento e das emoções. Figueiredo (2014) afirma que:

as abordagens desenvolvimentistas em geral enfatizam o engajamento afetivo para o desenvolvimento da comunicação, estudando todas as transformações ocorridas na linguagem, na memória e no comportamento. Estudam o desenvolvimento atípico, tendo como base o desenvolvimento típico, baseando-se em estudos com bebês (p.32).

Wagner, Wallace e Rogers (2014) citam 11 programas que podem ser considerados de base desenvolvimentista: *Early Start Denver Model* (ESDM); *Developmental Individual Differences Relationship-Based Model* (DIR/Floortime), *Hanan's More than Words*; *Joint Attention Mediated Learning* (JAML); *Joint Attention Symbolic Play Engagement and Regulation* (JASPER); *Relationship Development Intervention* (RDI); *Responsive Education and Prelinguistic Milieu Teaching* (RPMT); *Responsive Teaching* (RT); *Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support* (SCERTS); e *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH).

Contudo, deve-se destacar alguns pontos considerados desfavoráveis, ou seja, as críticas existentes às perspectivas desenvolvimentistas: (1) a intensidade das oportunidades de aprendizagem podem ser inconsistentes, dependendo das habilidades dos parceiros de comunicação em desenvolver contextos facilitadores e em reagir e responder de modo a induzir crescimento para o foco de atenção da criança e suas ofertas comunicativas; (2) reforçamento social (isto é, responsividade do adulto) pode não ser consistente ou forte o suficiente para algumas crianças manterem atenção; (3) a falta de um ambiente altamente repetitivo, ambientes de aprendizagem minimamente com certos estímulos podem dificultar uma criança com elevadas dificuldades de atenção; (4) documentação do progresso pode ser inconsistente ou falhar em especificidades; (5) uma abordagem pode não ser prescrita o suficiente para pais ou profissionais que requerem um claro delineamento da sequências dos procedimentos de aprendizagem usados para aprimorar as habilidades de comunicação (PRIZANT; WETHERBY, 1998).

Foram comentadas algumas distinções entre as duas perspectivas, mas ainda assim não se considera que esta discussão foi finalizada. Trata-se de uma discussão mais complexa e que, na verdade, torna-se mais difícil visto que, com os anos, observa-se que ambas as perspectivas vêm modificando-se em relação às características tradicionais que geralmente caracterizariam

cada uma. Por isso que se mencionou a existência de um *continuum* entre ambas, em que ora alguns modelos poderiam tender para uma perspectiva, ora para outra.

Antes de finalizar estas discussões, é necessário realizar algumas considerações. Um dos motivos por que se escolheu as perspectivas desenvolvimentistas e, mais especificamente o modelo DIR, como objeto de estudo na presente pesquisa foi o fato de se refletir sobre a natureza do autismo.

Na tentativa de melhorar muitas das características presentes no autismo, houve o movimento por buscar treinar a criança a realizar certos comportamentos desejáveis. Nestas práticas, buscou-se reforçar e recompensar comportamentos socialmente desejáveis. Contudo, deve-se lembrar que, uma vez que as dificuldades de comunicação estão associadas a dificuldades de interação, aumentar a frequência de comportamentos como contato ocular, apontar, imitar, falar, dizer oi, acenar, porque o adulto solicitou que a criança realizasse o referido comportamento, não implica diretamente uma modificação nos aspectos centrais do TEA.

Cite-se como exemplo quando o adulto diz: “olhe para mim”, e a criança “olha”, ou o adulto diz “olhe para o gato”, e a criança olha, ou o adulto diz imite o que eu faço e ele levanta a mão e a criança levanta também, e recebe reforçadores ao realizar cada uma destas atividades. É necessário lembrar o aspecto relacional e interativo do TEA, que está no “núcleo” do transtorno.

Todas essas situações são relevantes no sentido de que foi solicitado um comportamento e a criança de fato o realizou, o que pode inclusive ser mensurado e ser visto em um gráfico de “progresso” na criança. Contudo, onde está a riqueza do uso destes comportamentos no contexto das interações sociais? E a espontaneidade e a iniciativa que é esperada para o uso funcional destes comportamentos? Se se espera que esses comportamentos sejam usados em contexto de interação, qual seria a grande vantagem de ensiná-los numa mesa, numa situação com certa seriedade, em uma sala com poucos estímulos, em que o terapeuta solicita um comando e a criança deve responder de modo passivo, senão a criança não é considerada obediente? Se o que move a criança a fazer o comportamento é receber uma certa recompensa, até que ponto se está aumentando a interação social, visto que a criança já apresenta uma tendência por buscar objetos e não pessoas e agora ela tem a possibilidade de desempenhar certos comportamentos para receber coisas, e não para desfrutar de interações sociais prazerosas? Quando se ensina a criança a realizar determinado comando para receber algo em troca, se está aumentando o desejo da criança de estar numa situação de interação prazerosa ou a fazer e responder a comandos para que receba “coisas”? Além disso, na vida comum, um

comportamento como acenar ou olhar faz parte de uma cadeia de comportamentos encadeados e contextualizados em uma situação de interação, então, porque focar no ensino ou no treino de comportamentos isolados quando na vida real estes comportamentos são usados de modo pouco contextualizado?

Esses comportamentos constituem boas respostas a comandos, mas não são realizados dentro de interações ricas, afetivas e iniciadas pela criança. A criança respondeu, e não, iniciou esse conjunto de comportamentos.

O ponto positivo de algumas dessas práticas que foram criticadas é que elas são úteis para ensinar comportamentos. Contudo, se a criança não tiver o desejo, a intencionalidade de estar engajada em um contexto de interação, todo esse ensino pode esvair-se e tornar-se obsoleto, em outras palavras, inútil! Qual o uso desses comportamentos para a regulação das interações sociais?

Uma possibilidade é que a criança pode começar a apresentar um conjunto de comportamentos “funcionais”, tornar-se uma criança aparentemente sociável, “educada”, mas com pouca iniciativa, uma a quem falta o brilho das interações espontâneas tipicamente humanas, cujos pais estão mais preocupados em reforçar ou não certos comportamentos e não em desenvolverem relações tipicamente humanas, ricas de afeto e envolvimento afetivo.

Como comentado anteriormente, o autismo apresenta no seu cerne dificuldades na interação social. Há a necessidade de resgatar essa criança como ser relacional, interativo, espontâneo, que interage e inicia interações porque quer fazer isso e não porque foi treinada. Trata-se de estabelecer um alicerce para o desenvolvimento da criança, uma rocha sólida sobre a qual todo um conjunto de habilidades pode estar alicerçado.

A comunicação, se verificada em qualquer material comum, livro ou dicionário, será definida como a capacidade de uso para emitir uma mensagem, em que existe um emissor e um receptor, havendo um processo de entendimento entre as partes. Questiona-se: se a criança não está interagindo ou conectada com a realidade, onde estaria a comunicação ou onde estaria o seu uso funcional? Onde estaria a riqueza do seu uso? Se a criança não está interagindo, qual seria a sua utilidade? Se a criança não está conectada com o seu emissor, que tipo de comunicação é esta que está sendo desejada?

Reflexões como essas só reforçam a perspectiva aqui já defendida: necessita-se de crianças interativas e engajadas para se verificar real desenvolvimento. Treinar comportamentos isolados, sem auxiliar a criança a estar engajada, interativa, com interesse pelo mundo e por pessoas, não se trata de algo significativo para a criança ou para sua família.

Questiona-se onde estaria a solidez do desenvolvimento esperado nestas condições, se a base não é forte.

O ser social é uma característica eminentemente humana defendida por diversos autores da comunidade científica, e até por autores da vida comum. E é este aspecto que deve ser resgatado. A partir desta interação é possível resgatar um conjunto de outros aspectos do desenvolvimento e, assim, a criança florescerá e brilhará no seu desenvolvimento.

Baseado nestas inquietações, com um olhar crítico e reflexões acerca dos muitos modelos construídos para trabalhar com crianças com autismo, é que se chegou à perspectiva desenvolvimentista e ao modelo DIR, o qual apresenta apontamentos úteis para suprir as reflexões aqui levantadas. Antes de expor o modelo DIR com detalhes, o que será feito no próximo capítulo, apresentar-se-á nas próximas duas sessões do presente capítulo o autismo na perspectiva desenvolvimentista e, posteriormente, as contribuições de Stanley Greenspan e Serena Wieder para a compreensão do autismo numa perspectiva desenvolvimentista.

3.3 O autismo na perspectiva desenvolvimentista

A compreensão do autismo a partir de uma perspectiva do desenvolvimento (ou desenvolvimentista) faz grande sentido, visto que o autismo constitui um transtorno do neurodesenvolvimento. Parte-se da premissa de que problemas no desenvolvimento devem ser compreendidos e tratados por vias do desenvolvimento.

A perspectiva desenvolvimentista reconhece o substrato genético e biológico. Contudo, investiga como este dano na interação social pode desencadear e descarrilhar outros processos de desenvolvimento. O autismo é percebido como um transtorno que afeta o curso esperado do desenvolvimento infantil e, por isso, investigar os processos inerentes ao desenvolvimento e como estes “descarrilham do esperado” e como se pode contribuir para que as crianças se aproximem deste caminho desejado é o grande objetivo da perspectiva desenvolvimentista.

O autismo apresenta uma multiplicidade de maneiras de manifestação em termos de desenvolvimento, isto é, a criança com autismo pode apresentar aspectos emocionais, sensoriais, motores, cognitivos, linguísticos e sociais afetados pelo transtorno (WHITMAN, 2015).

Contudo, como o autor ressalta, assim como Greenspan e Wieder (2006), têm sido evidenciados ao longo da trajetória o privilégio e a consideração de alguns aspectos do desenvolvimento pelos pesquisadores, em detrimento dos demais. Faz-se necessária a retomada da consideração do desenvolvimento humano como um todo.

Diante disto e a partir da evolução da ciência do desenvolvimento, “tem havido uma ênfase crescente no exame dos inter-relacionamentos entre diferentes domínios do desenvolvimento, particularmente a influência recíproca dos sistemas emocional, cognitivo e social uns sobre os outros” (WHITMAN, 2015, p. 20).

O mesmo autor elenca algumas áreas/domínios que frequentemente apresentam alterações em quadros do espectro autista: (1) problemas de processamento sensorial; (2) disfunções motoras; (3) problemas de estimulação/ativação; (4) deficiências cognitivas; (5) problemas com a interação social; (6) deficiências com a linguagem; (7) interesses, atividades e comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados (autorregulação); (8) problemas de comportamento; e (9) características físicas/médicas.

Deste modo, entende-se que os quadros de autismo apresentam características e alterações além das frequentemente levantadas e salientadas nos critérios diagnósticos para o transtorno. Pode-se afirmar que as alterações na interação social, na comunicação e em padrões específicos de comportamentos constituem o “cerne” do transtorno, mas que estas características não se reduzem a si próprias, mas que se relacionam a outros domínios do desenvolvimento de modo dinâmico e recíproco.

A partir destas considerações, busca-se romper com a visão estática e estereotipada que se apresenta nos sintomas do autismo e sobre o desenvolvimento da criança com autismo, passando a ressaltar uma perspectiva mais global acerca dos diversos componentes do desenvolvimento e que frequentemente apresentam alterações.

As características principais diagnósticas do autismo, quais sejam, déficit na interação social e na comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados, podem ser, também, reflexos de problemas em outras dimensões do desenvolvimento que apresentam alterações. Deve-se compreender ainda que, estas alterações “cerne” no diagnóstico do autismo repercutirão nestas outras dimensões do desenvolvimento e vice-versa. O que se faz primordial neste contexto é o olhar sobre o todo, a fim de promover programas de avaliação e intervenção que sejam compreensivos com as necessidades da criança e que contribuam para a modificação do curso do desenvolvimento.

A perspectiva desenvolvimentista considera a presença de componentes biológicos e inatos e compreende que

o quadro autístico se deve a um desvio do desenvolvimento que tem sua origem em um ou diversos transtornos de cunho biológico, ainda não esclarecidos, que afetam basicamente a afetividade e capacidade geral de relacionamento social, impedindo assim o desenvolvimento de forma típica (LAMPREIA, 2004, p. 111)

Apesar de considerar os fatores biológicos e inatos, ressalta que o fato de o autismo interferir em capacidades afetivas e sociais em idades precoces, interfere do desenvolvimento de outras capacidades do desenvolvimento, estabelecendo uma espécie de efeito em cadeia. Assim, por mais que existam fatores genéticos, eles interagem com os fatores de desenvolvimento e estes entre si, os quais se relacionam e interagem com o meio.

Em outras palavras, o autismo afeta áreas que são precursoras de outras áreas ou capacidades do desenvolvimento. Nesta perspectiva, entende-se o desenvolvimento como processo, em que a interferência em um aspecto repercute em outro. Por isso que se faz primordial, como próprio da conceituação da perspectiva desenvolvimentista, “compreender o desenvolvimento da criança autista à luz do desenvolvimento da criança típica” (FIORE-CORREIRA; LAMPREIA, 2012, p.927).

Assim, a perspectiva desenvolvimentista engloba tanto as diferentes dimensões do desenvolvimento na criança com autismo, como os processos e sequências do desenvolvimento que possibilitem outros avanços ou movimentos desenvolvimentais. Baseia-se no estudo e na descrição das etapas e dos processos que uma criança passa ao longo do seu processo de desenvolvimento. Neste processo de descrição, entende-se, como em uma sequência numérica, os processos que ocorrem antes e depois no desenvolvimento e que oferecem suporte para o seguimento dos demais.

Para exemplificar esta perspectiva, compreende-se que muito antes da emergência da comunicação verbal, observa-se inicialmente a presença de uma comunicação afetiva entre o bebê e a mãe e, posteriormente, uma comunicação não verbal, em que, apesar de a criança ainda não se comunicar verbalmente, percebe-se que ela está conectada à mãe e a mãe a ela e que ambas conseguem transmitir informações. Posteriormente, com a comunicação afetiva e a comunicação não verbal, a comunicação verbal é desenvolvida (FIGUEIREDO, 2014).

Assim, se a criança não adquiriu a linguagem, é necessário observar onde ela está nesse processo e começar a trabalhar a partir de onde a criança se encontra no seu desenvolvimento. Oferecendo suporte aos processos básicos, os processos mais avançados emergem.

Destaca-se que este processo não ocorre de modo simplista e que os autores que embasam estas informações descrevem minuciosamente e elucidam pontos subjacentes existentes. Por exemplo, o desenvolvimento da linguagem também está relacionado ao desenvolvimento da motricidade orofacial. Este foi apenas um exemplo sintético e ilustrativo. Trevarthen, Daniel Stern, Peter Hobson, Barry Prizant e Amy Wetherby são alguns autores que auxiliam nestas considerações.

Deste modo, a abordagem desenvolvimentista estuda desde o desenvolvimento de bebês e dos processos na mais tenra idade, percorrendo toda a linha de desenvolvimento, para compreender os desvios existentes no desenvolvimento de crianças com autismo e, assim, auxiliá-las a explorar o seu potencial.

A abordagem desenvolvimentista por compreender o papel das relações e da interação social no desenvolvimento, área que está afetada em crianças com autismo, apresenta como um dos principais pontos a promoção de interações. Nesse sentido, Correia (2005) afirma que

um dos princípios fundamentais desta abordagem é acreditar que as interações sociais recíprocas são fundamentais para todo o desenvolvimento infantil e se elas estão prejudicadas no transtorno autista, devem ser trabalhadas para um bom prognóstico. Afinal de contas, dentro de um contexto de isolamento e privação de estímulos, crianças autistas aumentam sua sintomatologia (CORREIA, 2005, p. 39)

Estas interações que são fomentadas com a criança apresentam também um caráter afetivo e tem por objetivo possibilitar que ela se desenvolva uma vez que muitas habilidades infantis são desenvolvidas em contextos relacionais.

Como comentado anteriormente, existem diferentes autores que contribuem para a construção da perspectiva desenvolvimentista. Como o foco do presente trabalho trata-se do modelo DIR, será focado na perspectiva desenvolvimentista para o autismo de Stanley Greenspan e Serena Wieder, a qual será elucidada a seguir.

3.4 Aprofundando o olhar desenvolvimentista: o autismo a partir de Stanley Greenspan e Serena Wieder

Até o presente momento, as discussões apresentadas auxiliaram para a compreensão da base desenvolvimentista. Contudo, existem especificidades e diferenças teóricas do raciocínio de base desenvolvimentista dos autores centrais do modelo DIR, Stanley Greenspan e Serena. Existem pontos que foram ressaltados por eles e são centrais para a compreensão do autismo na perspectiva por eles defendida. Esse raciocínio guiará e estará por trás de muitas práticas.

Greenspan e Wieder apresentam o raciocínio desenvolvimentista e, por isso, expõem uma linha de raciocínio acerca do desenvolvimento que começa a estudar a criança desde a mais tenra idade, nos primeiros meses, e estudam os processos de desenvolvimento que ocorrem, um ofertando base para o outro.

Na proposição teórica desenvolvida, estruturam o que eles chamam de níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais, que são etapas do desenvolvimento típicos que,

segundo eles, formam a base para o desenvolvimento intelectual e emocional. Assim, oferecem um parâmetro para a análise e a avaliação do desenvolvimento típico e dos desvios do desenvolvimento típico, apontando uma sequência que pode ser utilizada nas intervenções.

Até este ponto, a teorização proposta por eles parece semelhante a de outros autores tradicionais. Contudo, o diferencial é proporem uma teorização que integra componentes do desenvolvimento que, apesar de frequentemente estudados e considerados, permanecem separados e não constituem uma mesma estrutura teórica. Eles estruturam um modelo, denominado de modelo DIR, descrito como um modelo desenvolvimentista e dinâmico, o qual integra além dos aspectos emocionais, sociais e intelectuais, expressos pela descrição dos níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais (compreendidos dentro do D do modelo), os aspectos sensoriais e motores (no I do modelo), e os aspectos relacionais, que englobarão as relações estabelecidas pela criança (verificado no R do modelo).

Muitos autores, ao longo da história do desenvolvimento infantil, foram muito eficientes em construir perspectivas que estudaram e desnudaram processos específicos, como variáveis emocionais, ou variáveis cognitivas, por exemplo. Contudo, um processo pernicioso na própria ciência ocorreu, que foi a fragmentação do ser humano.

Um ser único, multifacetado, cujos processos funcionam de modo integrado, articulados entre si e dinamicamente, foi dividido, separado em partes e a noção do todo foi se perdendo. Vive-se atualmente um momento na ciência de retorno à compreensão da totalidade do ser humano. Os benefícios oferecidos pela especialização do saber, materializados nas práticas multiprofissionais, começam a dar espaço para a construção de trabalhos interdisciplinares, rumo à desejada transdisciplinaridade. Assim, modelos que contribuem para a efetivação desta perspectiva apresentam um diferencial.

Outro ponto que deve ser destacado é a compreensão das dificuldades de processamento sensorio-motor subjacentes a muitos comportamentos verificados no autismo, que são relativas à forma como a criança recebe e processa as diferentes informações provenientes dos diversos canais sensoriais e como as utiliza para planejar e realizar diversas ações.

Frequentemente, quando relatado acerca das dificuldades no processamento sensorial e motor, estas questões são vistas separadamente das características e dos comportamentos verificados no autismo. Fruto da compartimentalização do conhecimento, da segregação das áreas de estudos e não das práticas de construção de conhecimento de base interdisciplinares ou transdisciplinares, estas dificuldades sensoriais e motoras eram vistas como algo dissociado das características do TEA. O DSM, nas suas versões anteriores, inclusive, não incluía questões

sensoriais nos critérios diagnósticos do TEA. Atualmente, já inclui, mas ainda de modo discreto.

Descreve-se que o autismo se caracteriza essencialmente pela dificuldade no relacionamento e na reciprocidade afetiva. Contudo, existe um conjunto de dificuldades associadas a estas que podem se apresentar como subjacentes a muitos comportamentos denominados autísticos. Por exemplo, muitas inquietações no espectro podem ser, dependendo do perfil sensorial específico da criança, dificuldades no processamento do sistema vestibular e proprioceptivo, e a criança pode estar correndo e esbarrando em coisas para receber o *input* sensorial que seu corpo não está processando.

Com a teorização proposta, percebe-se que muitas características apontadas como autísticas, na verdade, constituem reações a dificuldades de processamento subjacentes ao transtorno, que podem se apresentar com variações na permanência e intensidade. Trata-se de uma compreensão dinâmica do TEA. Contudo, devem ser compreendidas dentro do perfil específico de desenvolvimento da criança.

Um dos exemplos que Greenspan e Wieder (1999) citam é de uma criança que apresenta dificuldades com processamento auditivo-verbal, viso-espacial e percepto-motor e que apresenta desafios comuns para se comunicar e se relacionar. Diante de suas dificuldades, as pessoas no seu ambiente apresentarão dificuldades para engajar e interagir e, sem estas relações, a criança não aprenderá socialmente aspectos importantes.

Os autores afirmam que em situações como estas, um déficit nestas habilidades de engajamento e interação poderia ser percebido como déficit primário e não como reações a dificuldades de processamento subjacentes, de base biológica. Ao longo do tempo, tais dificuldades tendem a aumentar, visto que os desafios na sua interação com seus cuidadores tendem a intensificar suas dificuldades. Ou seja, trata-se de um efeito dominó.

Déficits de processamento sensorial e motor de base biológica podem afetar as interações da criança e os padrões de desenvolvimento serem cronificados, uma vez que os cuidadores primários não conseguem sobrepor tais déficits para estabelecer um contato interativo. O que os autores levantam como hipótese é a existência de dificuldades funcionais subjacentes ao transtorno do espectro autista, dando base para muitos comportamentos presentes no espectro. Afirmam que

Essa hipótese sugere, portanto, que existem dificuldades de processamento (regulatórias) baseadas na biologia que contribuem, mas não são decisivas para determinar as dificuldades de relacionamento e comunicação. Quando os problemas são percebidos precocemente, os cuidadores e as crianças, com ajuda profissional apropriada, podem, em diferentes graus, aprender a contornar as disfunções

regulatórias e seus problemas associados de relacionamento e comunicação, e formar vários graus de relacionamentos afetuosos, empáticos e satisfatórios (GREENSPAN; WIEDER, 1999, p. 5) (tradução nossa).⁷

[E que]

os sintomas da criança são frequentemente secundários a dificuldades subjacentes de processamento de base biológica, incluindo planejamento auditivo, planejamento motor e modulação sensorial e dificuldades de processamento. Relacionamentos e interações afetivas tornam-se descarrilados secundariamente. Essas perturbações secundárias, no entanto, têm uma grande variedade de configurações possíveis e, muitas vezes, respondem mais rapidamente à intervenção do que as disfunções de processamento subjacentes. Portanto, o primeiro objetivo da intervenção é ajudar a criança a tentar contornar as dificuldades de processamento para restabelecer o contato afetivo com os cuidadores primários e iniciar o processo de dominar os estágios pré-simbólicos que servem de base para a linguagem e outras capacidades simbólicas de nível superior. Dificuldades específicas de processamento continuam a ser tratadas por meio de terapia fonoaudiológica, terapia ocupacional, educação especial e da primeira infância e outras (GREENSPAN; WIEDER, 1997, p. 15) (tradução nossa).⁸

Desse modo, a perspectiva dos autores faz uma ponte entre os sintomas tipicamente do espectro autista, as dificuldades de interação e de comunicação, com as dificuldades de processamento das informações encontradas frequentemente no transtorno. Tais considerações apresentam um peso muito grande no modelo DIR e na sua prática, que ocorrerá de modo adaptado ao perfil sensorio-motor da criança, assim como outras diferenças individuais. Os autores estabelecem que reconhecer e validar as diferenças individuais, que inclui as especificidades no processamento sensorial e desenvolvimento motor, constitui um dos eixos centrais dentro do modelo, o I, dentro da sigla DIR.

O autismo fica compreendido como um transtorno da conectividade. Em que as crianças apresentam capacidades afetivas, sensoriais e motoras, mas que não estão conseguindo conectá-las para alargar seu desenvolvimento.

Na perspectiva defendida por Greenspan (GREENSPAN, 2001; GREENSPAN; SHANKER, 2004; GREENSPAN; WIEDER, 2006), o autismo seria entendido como uma

⁷ This hypothesis suggests, therefore, that there are biologically based processing (regulatory) difficulties which contribute to, but are not decisive in determining relationship and communication difficulties. When problems are perceived early, caregivers and children, with appropriate professional help, can, to varying degrees, learn to work around the regulatory dysfunctions and their associated relationship and communication problems, and form varying degrees of warm, empathetic, and satisfying relationships

⁸ child's symptoms are often secondary to underlying biologically based processing difficulties including auditory, motor planning, and sensory modulation and processing difficulties. Relationships and affective interactions become derailed secondarily. These secondary disturbances, however, have a large range of possible configurations and are often more rapidly responsive to intervention than the underlying processing dysfunctions. Therefore, the first goal of the intervention is to help the child try to work around the processing difficulties to reestablish affective contact with primary caregivers and begin the process of mastering the presymbolic stages that serve as a basis for language and other higher level symbolic capacities. Specific processing difficulties continue to be treated through speech therapy, occupational therapy, special and early childhood education, and other therapies

tendência biológica que dificultaria a conexão sensório-afetivo-motora em idades precoces do desenvolvimento, a qual, posteriormente, afetaria a conexão com os símbolos. Está hipótese foi definida pelo autor como Hipótese da Diátese Afetiva (*Affective Diathesis Hypothesis*). Nela, a criança teria dificuldade de conectar o afeto ou a intenção ao planejamento e sequenciamento motor e, posteriormente, aos símbolos. Ações motoras desprovidas de afeto, de intenção seriam descritas como comportamentos autoestimulatórios, estereotípias e produção de símbolos sem um componente de intencionalidade como, por exemplo, comportamentos como ecolalias ou *scripts* na fala. Daí a importância de possibilitar a conexão, através de interações mediadas por afeto, emoções e intencionalidade, da união de todos estes aspectos a fim de possibilitar o desenvolvimento saudável.

Para exemplificar esta situação, a criança para poder interagir teria que perceber eficientemente a situação (o que envolve o componente sensorial), conecta seu afeto com a situação (isto é sua necessidade afetiva, sua iniciativa, seu desejo), o que seria externalizado através das suas ações (que dependem do planejamento e do sequenciamento motor para serem executadas). Assim, a dificuldade de integração desses componentes descarrilharia as interações básicas da criança. Essa dificuldade de conexão inicial implicaria posteriormente o desenvolvimento da linguagem, uma vez que a criança não integraria com o desenvolvimento simbólico necessário para o desenvolvimento da fala.

Por isso, mais do que auxiliar no desenvolvimento de determinadas áreas do desenvolvimento, é primordial auxiliá-las a serem integradas, a se conectarem, a funcionarem em harmonia, sincronizadas e articuladas, como uma sinfonia. Nesse processo, o afeto, as interações afetivas, ou seja, o elevado nível de afeto apresenta uma propriedade integradora, pois o afeto organiza o conjunto de capacidades mentais.

Quando a criança está emocionalmente motivada, seu comportamento torna-se intencional e um conjunto de capacidades são organizadas para realizar um determinado propósito. Por isso, o afeto apresenta um ponto central na teorização proposta. Ou seja, crianças com autismo necessitam, mais do que um conjunto de tarefas e atividades cognitivas, de alta intensidade de interações carregadas de afeto. Não porque crianças com autismo são desprovidas de afeto, mas porque existe a necessidade de auxiliar a criança a conectar suas capacidades afetivas (suas intenções, desejos, vontades) com seus componentes sensoriais, motores e simbólicos.

Para finalizar as discussões sobre o autismo na perspectiva do modelo DIR de Greenspan e Wieder, é necessário ressaltar que os autores não colocam o “rótulo” ou o “diagnóstico” como uma peça-chave, mas a compreensão das singularidades da criança e dos

seus contextos interativos (família, escola, etc.). Trata-se de uma compreensão para além do diagnóstico.

De acordo com os autores, “ao invés de vê-los como similares, exigindo programas semelhantes de tratamento, os vemos como únicos e podemos adaptar os programas de tratamento às suas necessidades de desenvolvimento” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 6, tradução nossa)⁹. Os autores complementam que, os rótulos muitas vezes são enganosos e criam perspectivas negativas acerca da criança em pais, professores e terapeutas. Por isso, sugerem mover-se para uma perspectiva baseada nas diferenças individuais em que se busca a compreensão dos pontos fortes e desafios únicos de cada criança.

Estas expectativas negativas criadas na família em razão do diagnóstico são um dos pontos principais que fazem com que, realizando intervenções na perspectiva desenvolvimentista, auxilie-se a família a sair e ir além da prisão de um rótulo inicial negativo e paralisador. Muitas famílias ficam presas a uma denominação que, na verdade, não oferece todos os subsídios para uma intervenção eficaz.

Os autores apresentam inclusive um capítulo intitulado em um dos seus livros, Greenspan e Wieder (1998), denominado “*Moving beyond the label*”, isto é, “Movendo além do rótulo” em que sustentam que se deve olhar a criança como uma que está em processo de desenvolvimento, e não como um rótulo diagnóstico. O que dita o processo não é o rótulo, mas onde a criança se encontra no desenvolvimento. O desafio inerente é compreender os padrões únicos relativos aos pontos fortes e as fraquezas de cada indivíduo.

Greenspan e Wieder (1998) enfatizam que perceber crianças do PAEE ou crianças com um mesmo diagnóstico, como uniformes significa negar a maximização do seu potencial de crescimento. Segundo eles,

as categorias atuais de diagnóstico geralmente resumem os sintomas de uma criança, mas geralmente não nos dizem o suficiente sobre o processo subjacente aos desafios de uma criança - como a criança assimila, processa e responde às informações do mundo. Esses três aspectos da biologia estão no coração da capacidade da criança de pensar, sentir e interagir. Crianças com o mesmo rótulo podem ser mais diferentes do que elas são semelhantes e crianças com diferentes rótulos podem ser mais semelhantes do que diferentes em termos de seus perfis subjacentes. (GREENSPAN, WIEDER, 1998, 21) (tradução nossa).¹⁰

⁹ “instead of seeing them as similar, requiring similar programs of treatment, we see them as unique and can tailor treatment programs to their developmental needs” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 6).

¹⁰ “Current diagnostic categories generally summarize a child’s *symptoms*, but often don’t tell us enough about the process underlying a child’s challenges – how the child takes in, processes, and responds to information from the world. These three aspects of biology lie at the heart of the child’s ability to think, feel and interact. Children with the same label may be more different than they are alike and children with different labels may be more similar than they are different in terms of their underlying profiles”. (GREENSPAN, WIEDER, 1998, 21)

[E complementam que] ao agrupar as crianças em categorias de diagnóstico que são muito gerais, podemos obscurecer as diferenças de processamento biológico subjacentes relacionadas aos seus problemas e não obter pistas sobre como tratá-las. Se, no entanto, observarmos como cada criança recebe, processa e responde a informações do mundo, podemos identificar aspectos subjacentes dos problemas da criança e desenvolver um plano de tratamento para abordá-los. Outro problema com os rótulos gerais é que eles geralmente não nos informam onde a criança está no desenvolvimento (GREENSPAN, WIEDER, 1998, p. 22) (tradução nossa).¹¹

Os autores ressaltam como a valorização exclusiva do diagnóstico não informa às diferenças individuais, o seu modo único de receber, processar e responder as informações que chegam a elas e que, estes diferentes perfis de processamento podem justificar porque algumas crianças com o mesmo diagnóstico podem ser tão diferentes, enquanto outras que apresentam outras identificações diagnósticas podem apresentar similaridades.

Isto pode ocorrer uma vez que toda criança, todo ser, apresenta seu modo de receber, processar e responder às informações, que por sua vez impactará seu modo de sentir, interagir, comunicar e pensar. Tais discussões remetem à consideração do perfil sensorial e motor de cada criança e de como as suas diferenças biológicas impactaram o funcionamento do seu sistema nervoso central, de modo a implicar diferenças de processamento.

Segundo Greenspan e Wieder (1998), a compreensão dessas diferenças individuais abre novas possibilidades para a criança e para a adaptação das intervenções para responder de modo mais acurado às suas reais necessidades, ampliando perspectivas de prognóstico e as expectativas em relação ao desenvolvimento da criança. Não obstante, é necessário ampliar esta discussão considerando que estas diferenças individuais impactarão os padrões de interação da criança e, por isso, o seu desenvolvimento.

De acordo com os autores, nas situações de interação, a criança traz as suas próprias diferenças e dificuldades nos seus padrões interativos e os pais, por sua vez, trazem suas próprias personalidades e padrões familiares mais amplos, culturais, da comunidade para a interação. Asseveram que, “são as interações entre uma criança e seus cuidadores que determinam como a criança se comporta e funciona” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 33, tradução nossa)¹².

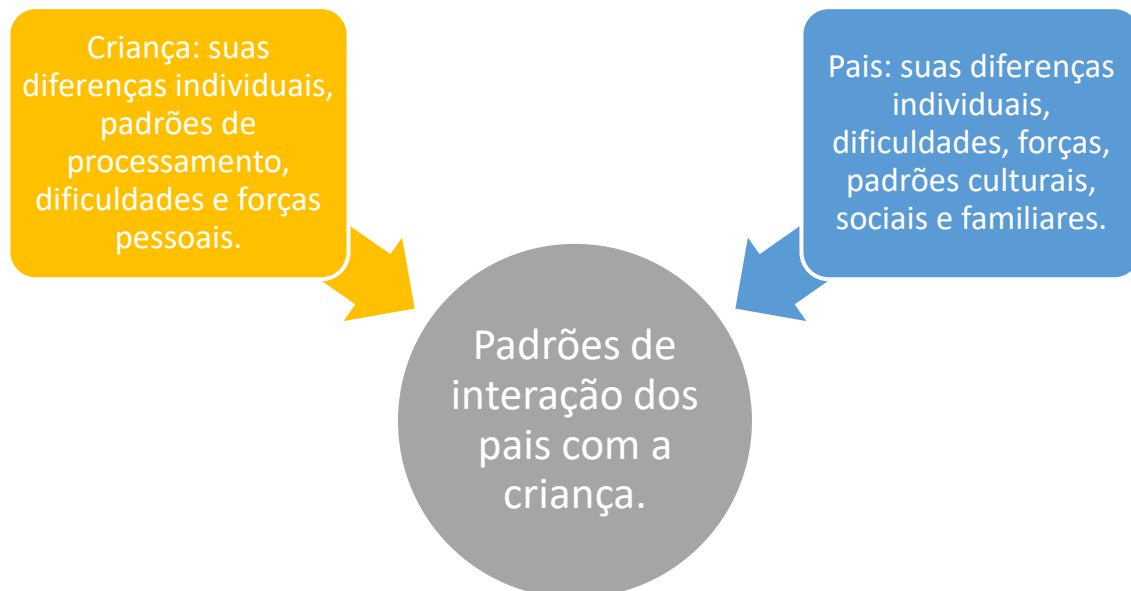
¹¹ “By grouping children into diagnostic categories that are too general, we may obscure the underlying biological processing differences related to their problems and gain no clues about how to treat them. If, however, we look at how each child takes in, processes, and responds to information from the world, we can pinpoint underlying aspects of the child’s problems and develop a treatment plan to address them. Another problem with general labels is that they often don’t let us know where a child is developmentally”. (GREENSPAN, WIEDER, 1998, p. 22)

¹² “it is the interactions between a child and his caregivers that determine how the child behaves and functions” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 33).

Cada componente traz uma bagagem para a situação interacional, mas no final é esta interação que ocorre entre os pais e a criança que determinará como a criança irá se desenvolver. A criança pode trazer diversas dificuldades, sejam sensoriais, físicas, interativas, mas é como esta interação resulta no final que influenciará o progresso.

Deseja-se fortalecer os pontos fortes e tornar as interações significativas, potencializando assim o desenvolvimento da criança. Por isso, o padrão de interação da criança com autismo não é resultante apenas de suas características pessoais, mas também do contexto, das características dos indivíduos que estão ao seu redor.

Figura 2: Padrões de interação dos pais com a criança



Fonte: Material elaborado pelo autor

A ênfase no diagnóstico, no rótulo e nos aspectos biológicos obscurece o fato de que a criança continua em um contexto ambiental e interativo e que o seu prognóstico não ocorre exclusivamente em virtude de um diagnóstico. Assim, pode-se perceber que, na base teórica adotada e nos seus fundamentos epistemológicos implícitos, o desenvolvimento da criança do PAEE, e mais especificamente da criança com autismo, não é conceituado apenas a partir do componente biológico, e nem apenas a partir do experiencial, mas da interação entre ambos. Por isso, o modelo é definido como desenvolvimental, dinâmico e biopsicossocial.

CAPÍTULO IV

MODELO DIR/*FLOORTIME*: UM MODO DE COMPREENDER E PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O pensamento desenvolvimentista postula que as capacidades de desenvolvimento primárias alicerçam capacidades de desenvolvimento mais complexas, as quais aparecerão posteriormente no desenvolvimento infantil.

Nas leituras tradicionais do desenvolvimento infantil, “cada período do ciclo de vida é afetado pelo que aconteceu antes e afetará o que está por vir. Cada período tem suas próprias características e valores; nenhum é mais ou menos importante que qualquer outro” (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2010, p. 23). Assim, como já mencionado no capítulo anterior, há um estudo dos processos de desenvolvimento. Entende-se a presença de uma “escada de desenvolvimento” em que a criança progride.

No autismo, tema principal da presente pesquisa, há um conjunto de alterações que afetam o curso do desenvolvimento esperado. A perspectiva desenvolvimentista propõe-se por auxiliar a criança a percorrer este caminho afetado pelo transtorno. Assim, o estudo dos processos, da progressão e das sequências de desenvolvimento constitui um alicerce desta perspectiva.

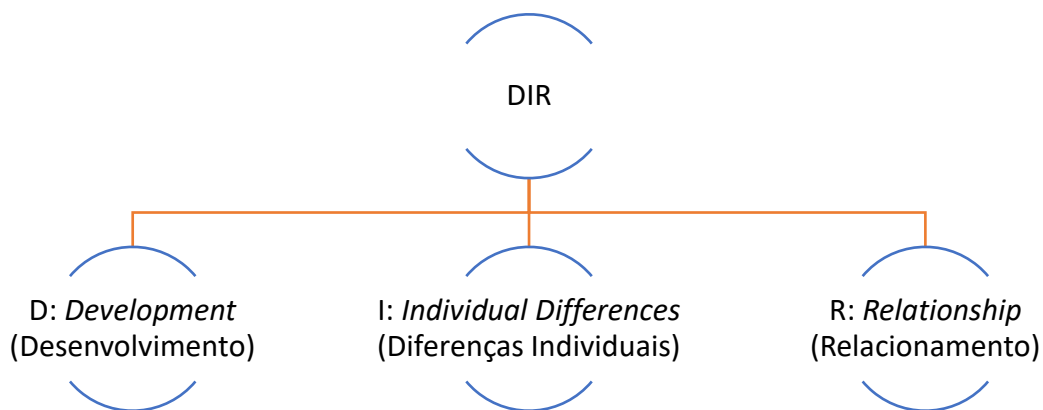
Para auxiliar a criança com autismo a se desenvolver, fazem-se necessários modelos norteadores que auxiliem a compreendê-la e que direcionem os processos de intervenção. O desenvolvimento é um processo dinâmico, influenciado por diversos fatores que interagem entre si e com o meio. É mais do que a compreensão de um conjunto de marcos do desenvolvimento de modo estático. Atrelado ao autismo, a necessidade de modelos que abracem a complexidade é emergente uma vez que o TEA é caracterizado pela singularidade de cada criança.

Neste capítulo será apresentado o modelo DIR/*Floortime*, de modo a expor uma visão geral acerca dos seus componentes e, o que os constituem. Por fim, o capítulo apresenta o *floortime* visto como técnica e filosofia de intervenção. Por fim, finaliza-se com uma seção destinada ao conceito de *Foundational Capacities for Development* (FCD), em português, traduzido por nós como Capacidades Fundamentais para o Desenvolvimento.

4.1 Modelo DIR/Floortime: uma perspectiva dinâmica e compreensiva para o autismo

O modelo DIR/*Floortime* foi criado por Stanley Greenspan e Serena Wieder. A sigla DIR relaciona-se aos aspectos relevantes organizados para a compreensão e intervenção na realidade infantil (ver figura 3).

Figura 3: Componentes do modelo DIR



Fonte: Material elaborado pelo autor

O “D” refere-se à palavra “*development*” (desenvolvimento) e visa a compreensão dos níveis de desenvolvimento funcional e emocional que são essenciais para a construção de mentes saudáveis, considerados como os estágios dinâmicos esperados no desenvolvimento infantil. (Ver figura 4).

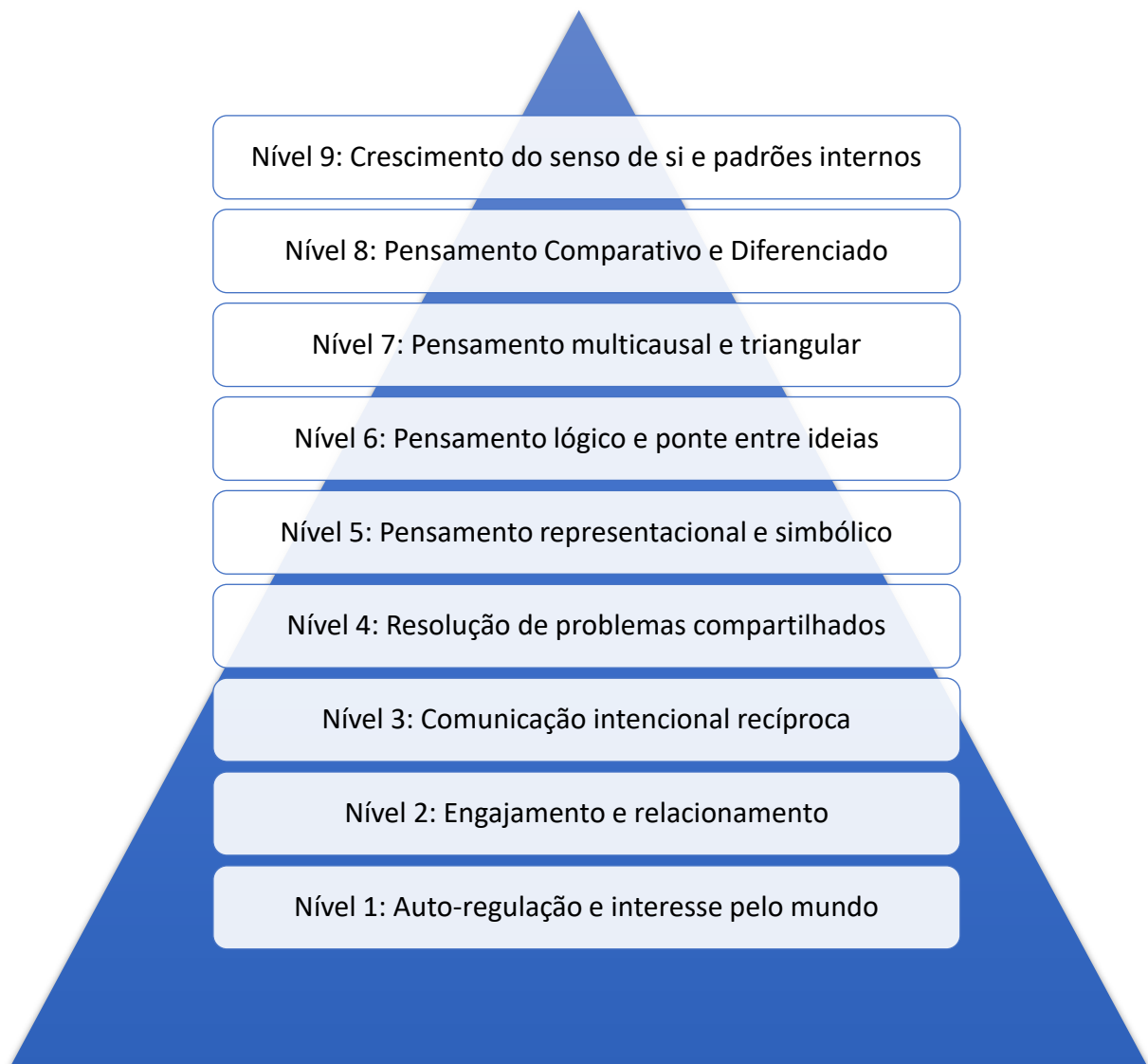
O “I” significa “*individual differences*” (diferenças individuais) decorrente das comprovações científicas de que crianças com desafios no relacionamento, na comunicação e no pensamento apresentam perfis únicos e variam na forma de processar e responder às informações recebidas. Neste aspecto são avaliados o processamento sensorial, o planejamento e sequenciamento motor, os processamentos visual e auditivo, as funções executivas e a linguagem. Assim, passa-se a ter uma compreensão específica de processos neurofisiológicos específicos de cada criança que podem interferir na aquisição de novas habilidades.

Por fim, o “R” faz menção à palavra “*relationship*” (relacionamento) que traz a compreensão de que a linguagem e a cognição, assim como as habilidades emocionais e sociais são desenvolvidas no contexto de relacionamentos, como destacam Greenspan e Wieder (2006).

No R, portanto, são avaliados os padrões de relacionamento familiar e entre pares, o que abrange também o contexto escolar.

A compreensão do D, do I e do R permite a construção de um perfil de desenvolvimento de cada criança de modo específico, único, o que é de suma importância para o estabelecimento de programas de desenvolvimento.

Figura 4: Níveis de Desenvolvimento Funcionais e Emocionais



Fonte: Material elaborado pelo autor.

O nome “*floortime*”, de acordo com Greenspan e Wieder (2006), é caracterizado dentro do modelo tanto como filosofia quanto como técnica. Enquanto técnica, consiste no “brincar no chão”. Contudo, deve-se destacar que não se trata de um mero brincar, mas de uma

brincadeira que apresenta princípios técnicos norteadores em que, através do engajamento afetivo, busca-se a progressão da criança nos níveis de desenvolvimento, a partir da consideração específica das diferenças individuais. Enquanto filosofia, o seguir os interesses emocionais da criança pode ser descrito como um aspecto chave para a realização dos diversos tipos de atividades dentro do modelo. Nesta perspectiva,

esta abordagem organiza a intervenção em torno dos afetos e relacionamentos da criança no contexto do atual nível de desenvolvimento, desafios e diferenças individuais da criança [...] o princípio é criar circunstâncias em que a criança é “atraída” em uma trajetória de desenvolvimento em que ele ou ela podem dominar os estágios esperados de crescimento emocional e as capacidades cognitivas e de linguagem relacionadas. Nesse modelo, é preciso puxar a criança para a sequência do desenvolvimento no nível atual de funcionamento da criança e não pular os níveis para trabalhar em habilidades fragmentadas. (GREENSPAN; WIEDER, 1997, p. 14, tradução nossa)¹³.

Nesta perspectiva teórica, busca-se atrair a criança através dos seus afetos, interesses, desejos e as intervenções acontecem em contexto interativos. No inglês, é inclusive utilizado o verbo “*to woo*”, que significa atrair, cortejar, namorar, oferecendo a ideia de que a criança deve ser atraída para um relacionamento prazeroso que auxilie na progressão das suas capacidades. Por isso, o foco da intervenção dá-se em torno dos afetos e relacionamentos da criança, incluindo pais, cuidadores, professores, terapeutas, pares, pois eles serão de fundamental importância para auxiliá-la a crescer em níveis mais complexos de desenvolvimento.

Nessa citação os autores também comentam que a criança é ajudada a se desenvolver a partir do seu desenvolvimento atual, ao invés de se trabalhar com habilidades isoladas e fragmentadas. Esse é um ponto crucial que remete à base teórica do modelo. O DIR consiste em um modelo de desenvolvimento que busca auxiliar a criança a desenvolver-se na trajetória esperada, assim, busca consolidar desde as sequências de desenvolvimento mais básicas e esperadas nos anos iniciais até as mais complexas.

Nesta perspectiva, quando não se oferece alicerces e fundamentos para a sequência de desenvolvimento esperado, o resultado é trabalhar em habilidades isoladas e/ou fragmentadas, uma vez que muitos processos que poderiam servir de base para aquelas capacidades não foram consolidados de modo satisfatório.

¹³ “This approach organizes the intervention around the child’s affects and relationships in the context of the child’s current developmental level, challenges, and individual differences [...] the principle is to create circumstances where the child is “wooded” into a developmental trajectory where he or she can master the expectable stages of emotional growth and the related cognitive and language capacities. In this model, one must pull the child into the developmental sequence at the child’s current level of functioning and not skip levels to work on splinter skills.” (GREENSPAN; WIEDER, 1997, p. 14).

Um dos termos encontrados em alguns materiais quanto à caracterização do modelo é que se trata de uma “*bottom up approach*” (abordagem ascendente, de baixo para cima) e não uma “*top down approach*” (abordagem “de baixo para cima”). A crítica realizada é que as *top down approaches* trabalham de modo a avaliar o que uma criança com certa idade deveria fazer e, a partir disso, constrói-se seu plano de intervenção ao invés de considerar todos os precursores que possibilitariam a uma criança com a mesma idade desempenhar as referidas habilidades, e assim, trabalhando de baixo para cima, de modo ascendente, se busca consolidar o desenvolvimento de modo a fornecer os alicerces para que este ocorra de modo saudável.

Por isso, o foco do modelo não se dá na idade cronológica e no produto, mas na “idade desenvolvimental” e nos processos de desenvolvimento, e é a partir disso que se busca a promoção das capacidades da criança.

Utilizar os afetos, interesses, afinidades da criança pode não ser o suficiente para a promoção do seu desenvolvimento e da sua interação em razão da presença de diferenças biológicas, de funcionamento do sistema nervoso central, das alterações no processamento da informação e nos aspectos sensório-motores, variáveis estas frequentemente alteradas ou com diferenças qualitativas e/ou quantitativas especialmente no público alvo da educação especial.

O modelo apresenta um foco inicial nestes três elementos que foram úteis para a construção do D, do I e do R, “ênfase em: (1) afetos e relacionamentos; (2) o nível de desenvolvimento da criança; e (3) diferenças individuais no funcionamento motor, sensorial, afetivo, cognitivo e de linguagem”. (GREENSPAN; WIEDER, 1997, p. 14)¹⁴. Esses elementos são caracterizados como unidades interativas e dinâmicas e não como unidades isoladas que propiciam importantes informações para a efetividade do processo de intervenção.

Por isso, o DIR é definido como um modelo desenvolvimentista e dinâmico, como uma abordagem interativa e de intervenções baseadas no afeto. Os afetos, entendidos não só como emoções, mas também como as fontes de interesse, de iniciativa, de desejo da criança, são pontos de partida para as intervenções, as quais ocorrem em contextos interativos.

É definido também como uma abordagem abrangente e compreensiva por englobar diversos aspectos do desenvolvimento (sensorial, motor, linguagem, cognição, afetivos, etc.) na construção de uma intervenção específica e individualizada para uma dada pessoa de uma dada família. Outras definições ainda asseveram que se trata de uma abordagem de intervenção familiar que apresenta como foco a construção dos blocos que permitem a interação, a comunicação e o pensamento ao invés do apenas focar nas características de modo isolado.

¹⁴ “emphasis on: (1) affects and relationships; (2) the child’s developmental level; and (3) individual differences in motor, sensory, affective, cognitive, and language functioning”. (GREENSPAN; WIEDER, 1997, p. 14)

O modelo DIR/*Floortime* apresenta uma ampla base teórica que influenciou a sua construção. Foi criado a partir das pesquisas realizadas pelos autores e com um embasamento teórico e prático interdisciplinar, que compreende distintas áreas, uma vez que o objetivo era construir uma perspectiva teórica desenvolvimentista que integrasse diferentes perspectivas relativas ao desenvolvimento, a fim de conseguir desenvolver planos de tratamentos individualizados que pudessem contemplar as especificidades e as necessidades de cada indivíduo e sua família. Além disso, os idealizadores do modelo compreendem que os contextos de trabalho das “necessidades especiais” contemplam diferentes necessidades especiais e, assim, acreditam que se deve ter uma base teórica ampla, que possa capacitar e validar esta ampla variedade de necessidades.

Pode-se ainda caracterizar o modelo como uma forma de integrar a prática multiprofissional para a construção de um entendimento unificado das características da criança. Em parte, o modelo apresenta suas especificidades teóricas. Por outro, conjuga aspectos comuns das práticas interdisciplinares que frequentemente são negligenciados. Pode ser entendido como um caminho e, até como uma estrutura teórica e metodológica para a construção de avaliações e práticas interdisciplinares. A grande diferença é que nestes contextos de práticas, não se trata apenas de reunir opiniões de profissionais de outras áreas, mas também fundamentos teóricos de outras áreas têm impacto na base teórica inicial. Em outras palavras, um caminho para se desvincular das práticas multiprofissionais para ir em direção as práticas interdisciplinares ou, quem sabe, até transdisciplinares.

Diferentes autores e perspectivas influenciaram a construção do modelo e dos seus componentes. Verifica-se algumas influências psicanalíticas relativas a importância das emoções para o desenvolvimento, bem como da teoria cognitiva de Piaget. O modelo tem por base autores que dissertaram sobre as experiências em idades precoces e o impacto de ambientes empobrecidos e disfuncionais sobre as experiências precoces e sobre o desenvolvimento. Além destas teorias, os criadores do modelo foram influenciados por autores que estudavam e identificaram influências biológicas no desenvolvimento e o impacto das diferenças individuais.

Os autores começaram pesquisando não necessariamente crianças com alguma necessidade especial, mas, com o objetivo de compreender o desenvolvimento infantil típico a partir de uma perspectiva preventiva. Pesquisavam o desenvolvimento de crianças logo após o nascimento e as acompanhavam até os 6 anos, uma vez que se questionavam e buscavam compreender como saber se o desenvolvimento estava de acordo.

O resultado destes estudos foi a concepção que o desenvolvimento era parte de um modelo dinâmico biopsicossocial que apresenta uma interação recíproca complexa entre a criança, os pais e o que o meio e a cultura trazem conjuntamente para a interação.

O modelo DIR trouxe consigo uma ideia nova e um progresso no conhecimento científico e interventivo acerca do que é desenvolvimento. Em meio a uma tradição científica e clínica em que o desenvolvimento de crianças é avaliado a partir da verificação de marcos do desenvolvimento isolados e estanques ou, geralmente, a partir de perspectivas teóricas que geralmente se voltam para uma única área do desenvolvimento, deixando de lado outras, o modelo DIR foi construído sintetizando e integrando diferentes perspectivas acerca do desenvolvimento e passou a conceber o desenvolvimento não apenas como a “obediência a marcos do desenvolvimento” (com que idade João andou? Falou? Conseguiu usar o banheiro?), mas como uma perspectiva em que este é a integração de várias áreas e forças. Assim, o modelo volta-se para compreender como o desenvolvimento ocorre, buscando compreender fatores subjacentes que estejam comprometendo a criança.

No autismo, por exemplo, propõe-se uma atenção não aos sintomas e comportamentos superficiais, mas aos fatores subjacentes ao desenvolvimento que estão interferindo na vida da criança. Ao invés de buscar justificar os comportamentos como características diagnósticas do transtorno, busca-se compreender dinamicamente a criança e os fatores subjacentes aos seus comportamentos, suas capacidades desenvolvimentais, de relacionamento e de processamento a fim de construir um perfil do seu desenvolvimento (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

A noção de tratamento individualizado é muito forte no modelo, justificada pelo histórico de tratamentos para autismo em que, muitas vezes, se apresentava o mesmo programa de intervenção para diferentes crianças, que podiam oscilar apenas quanto a necessidade de treinar ou não uma determinada habilidade. Uma frase que se repete em diferentes livros é “ajustar a criança a um programa ao invés de construir um programa adaptado à criança”.

São vários os aspectos ao longo do modelo que reforçam esta ideia de programas de desenvolvimento compreensivos e individualizados. Foram levantados alguns: (1) o “I” significa diferenças individuais, ou seja, aqueles que trabalham nesta perspectiva devem compreender a maneira única de processamento de cada criança; (2) o autismo é percebido e conceituado como um transtorno heterogêneo, cujas crianças podem apresentar não só diferentes quadros e especificidades, mas diferentes ritmos de evolução e de respostas às intervenções, inclusive referendando e considerando que algumas criança podem responder melhor a uma determinada “técnica ou estratégia” do que outra; (3) cada criança, relativo ao “D”, alcança um nível de desenvolvimento funcional e emocional e as intervenções devem ir

ao encontro deste nível específico alcançado pela criança; (4) quanto ao “R”, as interações dos cuidadores devem ser adaptadas às especificidades da crianças, ao seu nível de desenvolvimento e as suas diferenças individuais; (5) ainda com relação ao “R”, afirma-se que se deve validar e reconhecer as diferenças individuais, as forças, as potencialidades, e as fraquezas e dificuldades da família, e até do terapeuta, por isso que se afirmar que se trata de um programa para uma dada criança de uma dada família e da necessidade de construção de um perfil único da criança; (6) em alguns materiais, encontra-se a palavra *tailor*, que significa alfaiate. O alfaiate é aquele que constrói roupas e acessórios sob medida para o seu cliente. Por isso, o terapeuta/pai/familiar/educador que utiliza o modelo DIR constitui uma espécie de alfaiate do desenvolvimento, que construirá e executará intervenções e interações sob medida para cada criança e para cada contexto de interação.

4.2 Explorando o D: os níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais

Greenspan foi um estudioso do desenvolvimento infantil e apresentava uma especial atenção para os processos iniciais de desenvolvimento que ocorrem em idades bem precoces. Sua contribuição foi compreender que estágios de desenvolvimento inicial, que começam a se desenvolver nos primeiros meses de vida e são caracterizados sobretudo por padrões de interação emocional, estabelecem a base para o desenvolvimento de habilidades que, até então, não se tinha pensado que apresentassem relações. Nas suas próprias palavras,

Registramos estágios cruciais no desenvolvimento inicial da mente, os quais, em sua maioria, ocorrem antes mesmo que nossos primeiros pensamentos estejam registrados. A cada estágio, são necessárias experiências decisivas. Ao contrário das noções tradicionais, entretanto, tais experiências não são cognitivas, mas tipos de trocas emocionais sutis. Na realidade, as emoções, e não a estimulação cognitiva, funcionam como artífices primários da mente (GREENSPAN, 1999, p. 15).

Assim, estes estágios caracterizados por alterações, avanços nos padrões de transformação emocional, garantem a base para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de linguagem futuras. O autor afirma que, “diferentemente do que possa parecer, as emoções são, na realidade, artífices do imenso conjunto de operações cognitivas que se processam no decorrer da vida. Na realidade, são as responsáveis por todo o raciocínio criativo (GREENSPAN, 1999, p. 23). Trata-se da conexão emocional presente precocemente no desenvolvimento infantil, sobretudo nas relações mãe-bebê, que precedem um conjunto de capacidades.

De acordo com Greenspan (2000), por mais que a criança demonstre um conjunto de progressos nas áreas motoras, sensoriais, linguísticas e cognitivas é a crescente capacidade da criança de se relacionar, de se engajar, de vincular e de dar e receber afeto que permite que estas habilidades se encontrem organizadas e repletas de significado. Este é o poder do afeto na sua teoria, o poder de organizar e orquestrar um conjunto de áreas do desenvolvimento em ações com propósito, com intencionalidade e em conexão com as demais pessoas, e em especial com os pais, os cuidadores primários.

Por essa razão é que por mais que “estimulações” em um conjunto de áreas motoras, sensoriais, cognitivas e de linguagem sejam importantes, se a criança não estiver conectada e engajada com a realidade, estas habilidades não aparecerão no dia a dia de modo organizado e intencional. A criança não “generalizará” para outros ambientes as capacidades trabalhadas nas diversas terapias pela falta de intencionalidade.

Sem esta conexão afetiva com os contextos, as capacidades da criança não serão funcionais e seus comportamentos serão igualmente descontextualizados, até mesmo porque ela não está mesmo conectada e engajada com aquele espaço e ambiente. É contraditório querer que a criança apresente um conjunto de comportamentos e de linguagem contextualizados se nem engajada em relacionamentos e com genuíno interesse pela realidade ela apresenta.

Por isso que, em alguns casos, para não dizer a maioria, auxiliar a criança a engajar afetivamente com a realidade parece ser um objetivo primário mais relevante do que o estabelecimento de um conjunto de estimulações sensoriais, motoras e de linguagem. Sem engajamento, a criança não empregará todo este conjunto de capacidades e progressos no desenvolvimento de modo funcional e intencional com propósito na realidade.

Greenspan estabelece um conjunto de características e etapas do desenvolvimento que geralmente são esperadas em determinadas faixas etárias e que servem como guia ou mapa para a compreensão do desenvolvimento da criança.

Os Níveis de Desenvolvimento Funcional e Emocional compreendem as experiências emocionais, que estabelecem as bases para o desenvolvimento e correspondem às etapas esperadas no desenvolvimento saudável. Cada estágio apresenta corresponde a uma determinada faixa etária quando começa a se desenvolver dentro do desenvolvimento esperado. Contudo, os níveis não podem ser compreendidos de modo estanque, como se a teoria de Greenspan fosse uma teoria nível-idade. A compreensão dos níveis pode ser definida como uma definição funcional, em que um nível oferece o suporte para outros, ao mesmo tempo que uma criança pode alcançar múltiplos níveis. Uma criança, por exemplo, pode apresentar

características de múltiplos níveis de desenvolvimento e ao mesmo tempo ainda apresentar dificuldades na aquisição completa destes níveis.

Os níveis de desenvolvimento podem ser compreendidos como alicerces mais profundos para a arquitetura da mente e constituem

os seus componentes estruturais mais profundos, que suportam todo o desenvolvimento posterior, à medida de sólidas vigas e pilastras numa construção, que permitem que um arranha-céu alcance as nuvens. Esses níveis exigem uma formação adequada tanta da natureza quanto do ambiente. As capacidades encaradas como básicas para a natureza humana, mesmo aquelas teoricamente inatas, e as biológicas, como a linguagem, devem estar enraizadas nesses níveis mais profundos para que adquiram objetivo e função. Sem essa estrutura, a mente não consegue funcionar coerentemente, mas apenas de forma fragmentada e confusa. No entanto, se esses níveis de desenvolvimento estiverem perfeitamente ajustados, a mente pode operar com intencionalidade e objetivo, encontrando soluções criativas para os problemas, apreendendo interações complexas de forma intuitiva e empática, permitindo o desenvolvimento de vínculos afetivos que tornam as relações e a vida em família possíveis e prazerosas (GREENSPAN, 1999, p 68).

Quanto a estes níveis, Greenspan estabeleceu 6 níveis principais que estabelecem bases para o desenvolvimento infantil. Deve-se entender que eles constituem e congregam marcos de desenvolvimento típico que são esperados. Contudo, foram organizados por Greenspan em um modelo para melhor manuseio e avaliação.

Quadro 1: Níveis de Desenvolvimento Funcionais e Emocionais

Fundamentos para Relacionamento, Comunicação e Pensamento	Idade em que geralmente se inicia a desenvolver
Atenção compartilhada e regulação	0 aos 3 meses
Engajamento e relacionamento	2 aos 5 meses
Interações emocionais intencionais	4 aos 10 meses
Longas cadeias de interações emocionais bidirecionais e resolução de problemas compartilhadas	10 aos 18 meses
Criando ideias	18 aos 30 meses
Construindo pontes entre ideias: pensamento lógico	30 aos 42 meses

Fonte: Quadro traduzido e adaptado de Greenspan e Wieder (2006)

A caracterização dos níveis de desenvolvimento progride geralmente até o nível 9 sendo que há no modelo uma maior ênfase nos seis primeiros níveis, entendidos como capacidades fundamentais para atingir aquelas mais elevadas. Nível 7, definido como Pensamento

Triangular e multicausal; nível 8, denominado Pensamento emocionalmente diferenciado, área-cinza¹⁵; e nível 9, Pensamento reflexivo, crescimento do senso de si¹⁶.

Estes níveis de desenvolvimento costumam ser referidos pelos autores como os blocos de construção para o desenvolvimento da interação, da comunicação e do pensamento.

Avançar por cada nível implica passar por transformações afetivas (GREENSPAN, 2001). Não se pode esperar que uma criança se comporte do mesmo modo ao mudar de nível. Ao dominar um nível de desenvolvimento, a forma de a criança interagir, de se perceber e perceber o mundo diferencia-se e aumenta em complexidade. Ocorrem processos internos de integração das diferentes experiências e o *self* se torna mais complexo e estruturado. A criança cresce em organização interna, permitindo uma ampliação da sua compreensão e autonomia, bem como seu processo de individuação passa a ser intencional frente as demandas encontradas na vida cotidiana.

4.2.1 Nível 1: Autorregulação, interesse pelo mundo e atenção compartilhada

O bebê, ao nascer, começa a experienciar o mundo e um conjunto de sensações invadem o seu corpo através dos seus sentidos. Ele começa a aprender a modular estas sensações com a ajuda do cuidador, pois só calmo e regulado para pode conseguir satisfatoriamente despertar interesse pelo mundo e desenvolver atenção compartilhada.

Dificuldades sensoriais, na forma como a criança experiencia as sensações táteis, de movimento, de pressão corporal, visuais, auditivas, cheiros, gostos podem comprometer o estado da criança e afetar a sua regulação, podendo desencadear choros e dificuldades no estabelecimento de um padrão adequado de atenção compartilhada com o cuidador e resultar na ausência de interesse em experienciar e explorar o mundo.

Este nível compreende geralmente dos 0 aos 3 meses, momento em que estas capacidades começam a ser desenvolvidas. Contudo, na prática, encontramos crianças desreguladas diante de dificuldades sensoriais e com dificuldades em estabelecer um interesse pelo mundo por apresentarem interesses específicos e/ou restritos ou por não processarem

¹⁵ Do inglês, *gray-area*. O termo justifica-se em razão da expressão tons de cinza, significando que entre o preto e o branco existem diversos tons de cinza como forma de exemplificar que uma situação pode apresentar diferentes graus de influência para um fato ter acontecido ou diferentes intensidades de um determinado sentimento, por exemplo. Significa que a criança conseguiu desenvolver um padrão de pensamento mais abstrato e complexo para compreender a realidade.

¹⁶ Estes níveis mais elevados coincidente com áreas de pensamento mais abstratos frequentemente afetadas em crianças com autismo, inclusive nos denominados autistas de alto funcionamento. É interessante e positivo verificar que o modelo apresenta uma estrutura que visa auxiliar a criança a chegar a atingir a estas capacidades que, outrora, foram consideradas tão distantes para crianças do espectro autista

adequadamente as sensações. Além disso, demonstrar atenção compartilhada com o cuidador ou com pares pode ser uma capacidade desafiante, especialmente para algumas crianças com características moderadas ou severas de autismo.

Greenspan (2000, p. 31) argumenta que “à medida que ele [o bebê] torna-se capaz de captar as visões, sons, toques, gostos e cheiros que estão próximos a dele e ainda assim permanecer calmo, ele gradualmente adquirirá um interesse cada vez maior de explorar seus arredores”.

É por isso que dificuldades sensoriais tem a capacidade de descarrilhar o desenvolvimento. Tudo são sensações, o mundo é sensorial e o corpo começa a aprender a funcionar a partir destes estímulos simples que podem ser considerados como pontos de partida para muitos processos humanos. Os estímulos são percebidos, processados, integrados e então a criança poderá apresentar uma resposta funcional para atender a determinadas demandas. Todos estes processos ocorrem rapidamente, mas não para todas as crianças e pessoas.

Quando a criança não está processando adequadamente as sensações, algo que geralmente é desenvolvido ao longo dos meses iniciais de vida, há uma interferência na sua capacidade de explorar o mundo, de ter interesse por ele com um sentimento de segurança. Por exemplo, diante de uma hiper-reatividade a algum estímulo sensorial, o mundo pode tornar-se um ambiente de aversão, de insegurança, em que possíveis reações de luta e fuga poderão tomar lugar. Ao mesmo tempo, uma hipo-reatividade faz com que a criança não processe os estímulos do ambiente e, em razão disso, não explore de modo pleno. Como a criança poderá desenvolver interesses pelo mundo e pelas pessoas quando os estímulos nem foram percebidos ou processados completamente? Muitas vezes isso ocorre em crianças no espectro.

Contudo, as dificuldades sensoriais nem sempre são simples, as crianças podem apresentar padrões mistos de hiper e/ou hipo-reatividade para diferentes canais sensoriais. Assim, quanto mais adequadamente a criança está processando as diferentes sensações que chegam ao corpo dela, mais preparada estará para apresentar uma boa desenvoltura frente às demandas encontradas. O oposto também é válido.

Nestes casos em que a criança apresenta dificuldades neste nível, o cuidador tem um papel importante em compreender quais tipos de sensações a criança mais aprecia e quais desafiam seus processos de autorregulação e, desse modo, conseguir adaptar sua interação para atender às necessidades da criança.

Segundo Greenspan (1999), “a segurança básica está assentada na capacidade de decifrar sensações e planejar ações. Essa segurança inicial é a base para o próximo nível: estabelecer relações” (p. 69). Se a criança experiencia as sensações que chegam a ela de modo

aversivo, ela não vivencia segurança e confiança para interagir com o mundo. Por isso, estes processos precisam estar regulados a fim de oferecerem suporte para o desenvolvimento do próximo estágio.

Além destes aspectos, há o desenvolvimento da capacidade de atenção em relação a objetos e eventos ao seu redor, que também fundamenta a capacidade de desenvolver interesses. Sem a adequação dos processos sensoriais, a criança não conseguirá, satisfatoriamente, desviar sua atenção de estímulos não relevantes para focar em outros relevantes. Nesta etapa, a adequação da atenção de modo calmo e regulado permitirá ao bebê focar no seu cuidador, o que será útil para o surgimento de relacionamento no próximo estágio. Este é outro aspecto que prepara para o próximo nível. Greenspan (1999) afirma que

depois que adquire a capacidade de manter um nível de atenção que lhe permita observar o meio à sua volta, a criança está pronta para o próximo estágio. Com este novo e poderoso recurso, surge agora a possibilidade de se envolver com outra pessoa, registrando emocionalmente sua percepção em relação à presença deste outro ser. Valendo-se de sua capacidade de observar com calma e atenção, ela vai gradualmente percebendo nuances, expressões e atitudes dos que lhe são próximos. Logo reagirá a essas pessoas com prazer, começando a desenvolver relações de intimidade com aqueles que a amam (p. 76).

A criança está simultaneamente conseguindo utilizar todos os seus sentidos, e manter-se calma, com interesse pelo mundo e apta para estabelecer atenção compartilhada com o cuidador, acompanhando com os olhos muitos dos seus movimentos. Em outras palavras, a criança está simultaneamente olhando, tocando, movendo-se e sentindo, e até possivelmente cheirando e degustando (GREENSPAN, 2000).

Sem esta capacidade, a criança não estará apta para aprender, para relacionar-se com os outros e até para sobreviver em um mundo que apresenta uma imensa variedade de estímulos ao mesmo tempo (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

4.2.2 Nível 2: Engajamento e relacionamento

Uma vez que a criança já consegue receber e processar as diversas sensações provenientes do ambiente de modo calmo e tranquilo, estabelecendo interesse e curiosidade em relação ao mundo, o caminho para o desenvolvimento de relacionamentos afetivos e mais íntimos com seres humanos está aberto.

Por volta dos 2 aos 5 meses, no desenvolvimento típico, o bebê passa a desenvolver uma intimidade mais profunda com o cuidador, passa a apreciar o relacionamento através das

sucessivas experiências prazerosas derivadas dele. Quando a mãe entra no campo de visão do bebê, seus olhos brilham, a mãe olha nos olhos e a criança sorri. Verifica-se o compartilhamento de alegria e de sorrisos (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Estes relacionamentos mais íntimos com os cuidadores primários formam a base para os futuros relacionamentos da criança, nos quais sentimentos de amor e calor são possíveis e tem início a construção de uma base para o aprendizado sobre relacionamentos que perdurará ao longo da vida (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

É interessante destacar que o aprofundamento deste relacionamento auxilia a criança a dominar suas capacidades motoras, cognitivas e de linguagem. A criança se estica e utiliza seu corpo para alcançar seu cuidador, para olhá-lo e para tocá-lo. Começa a observar o ambiente para verificar objetos e faces familiares. Criança aprende a reconhecer sons e fontes das falas, especialmente as dos pais (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Como Greenspan e Wieder (2006) afirmam é o momento em que, “com uma nutrição afetuosa, os bebês tornam-se progressivamente mais envolvidos e interessados em certas pessoas” (p. 44, tradução nossa)¹⁷, em especial, os seus cuidadores primários. Esse interesse por relacionamentos humanos, por trocas de olhares, constitui base para futuras aprendizagens. É a partir desse relacionamento, dessa interação e deste interesse em se relacionar e compartilhar a experiência que um conjunto de habilidades mais complexas serão estabelecidas. Trata-se de um outro alicerce para o desenvolvimento.

aspectos do crescimento cerebral relacionados com interações amorosas e emocionais levam aos relacionamentos e interações que, por sua vez, promovem um florescimento de aspectos do desenvolvimento cerebral envolvendo comunicação, raciocínio verbal e habilidades lógicas. Essas descobertas apoiam a importância da experiência primária para o desenvolvimento do cérebro e da mente, embora devamos recordar que existem características específicas que diferem de indivíduo para indivíduo” (GREENSPAN, 2000, p. 60)

Fica nítido como o autor enfatiza a importância das relações primárias para o desenvolvimento e para o estabelecimento de uma cadeia de processos de desenvolvimento esperados no desenvolvimento infantil. A quebra dessa relação e dessa interação pode significar o descarrilamento de um conjunto de outras capacidades que surgem em cadeia, uma vez que uma capacidade/marco do desenvolvimento oferece base e alicerce para o outro.

Em crianças com autismo, este interesse e este investimento pessoal em relacionamentos é uma dificuldade a ser trabalhada. Além disso, no autismo, a dificuldade em apresentar atenção

¹⁷ “with warm nurturing, babies become progressively more invested and interested in certain people” (GREENSPAN, WIEDER, 2006, p. 44)

compartilhada, os interesses restritos e a tendência em exibir interesse por objetos afeta a capacidade da criança se engajar em relacionamentos de modo contínuo.

O engajamento, que no início da vida se inicia de modo mais sutil e verificado, sobretudo com os cuidadores primários (isto é, os pais), deve ser verificado também nos relacionamentos com pares, em pequenos grupos, em sala de aula, com o professor, por exemplo.

A consequência desta dificuldade de engajamento afeta a capacidade de aprender da criança, porque a maioria das aprendizagens humanas ocorre em contexto de relacionamentos, como destacam Greenspan e Wieder (2006), e por isso asseveram que

o coração do modelo DIR/Floortime e o primeiro passo para ajudar qualquer criança com TEA é o engajamento - entrar no mundo da criança e ajudá-la a entrar em um mundo compartilhado com os outros. Uma vez que a dificuldade com a atenção e o engajamento são os primeiros déficits fundamentais do autismo, o trabalho com a criança neles deve ser o primeiro objetivo dos pais, educadores e outros cuidadores (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p.65, tradução nossa)¹⁸.

Por isso que, antes de fomentar qualquer outra habilidade, a capacidade de estabelecer atenção e engajamento precede qualquer tipo de atividade ou propósito com crianças com autismo. A criança pode apresentar capacidades a princípio mais elevadas, como capacidades cognitivas de reconhecimento de números e letras, mas se não está em um mundo compartilhado e engajada, estas habilidades podem não ser demonstradas e se perderem. O engajamento consiste, portanto, em um nível de desenvolvimento que deve ser estabelecido de maneira sólida ao custo de desmontar qualquer tipo de plano de intervenção ou de inclusão escolar.

Como será descrito posteriormente, o engajamento, enquanto marco do desenvolvimento, precede o desenvolvimento de capacidades como comunicação (comunicação gestual e não verbal e verbal), a resolução de problemas em situações compartilhadas, o brincar simbólico e o pensamento abstrato (GREENSPAN; WIEDER, 2006). Por isso, consiste em uma capacidade que necessita ser dominada para auxiliar o desenvolvimento da criança no sentido de retomar o seu curso padrão. Os autores complementam que

¹⁸ The heart of the DIR/Floortime model, and the first step in helping any child with ASD, is engagement - entering the child's world and helping her into a shared world with others. Because difficulty with attention and engagement are the first core deficits of autism, working with the child on these should be the first goal of parents, educators, and others caregivers (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 65).

Quando os bebês se tornam interessados nos seus cuidadores primários como uma pessoa especial que traz prazer assim como infelicidade ocasional, não só as interações emocionais começam a florescer, mas também é alcançado um novo nível de inteligência. Eles agora aprendem a distinguir entre os prazeres de interagir com o mundo humano e o interesse em objetos inanimados. O prazer que os bebês recebem de seu cuidador permite que eles decifrem padrões nas vozes e expressões faciais dos cuidadores que refletem os sentimentos e as intenções deles. Assim, começa a jornada de aprendizagem para reconhecer padrões e organizar percepções em categorias significativas (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 44)¹⁹

Como descrito na fala dos autores, este desenvolvimento relativo aos padrões de interações emocionais tem repercussões e está interligado ao desenvolvimento cognitivo e intelectual visto que, ao ampliar seus padrões de interação, a criança está aprendendo também sobre os padrões do mundo que o cerca, assim como a reconhecer e classificar tais padrões como parte das suas experiências. Por isso, cognição e emoção não são vistos como caminhos separados na estrutura do modelo.

Greenspan e Wieder (2006) afirmam que “quando falamos de engajamento e relacionamento, queremos dizer fazê-lo de coração - a maneira como todos os pais querem que seus filhos se engajem e se relacionem com eles. Queremos dizer que a criança tem o desejo de fazer parte de um relacionamento" (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 44, tradução nossa)²⁰. Isto é, eles querem dizer que este engajamento e relacionamento deve ser estimulado nas relações espontâneas, não deve ocorrer de modo forçado, implica que a criança queira estar com o outro de modo voluntário e intencional e não de modo impositivo.

Os autores consideram que existe uma grande diferença se a criança olha para você porque foi condicionada ou porque você não a deixa olhar para outra coisa ou porque a criança quer de fato olhar para você, porque ela está emocionalmente interessada neste relacionamento, encontrando prazer nesta interação. Por isso são criadas interações de elevado prazer que envolvam a criança e, assim, a auxiliem a se desenvolver. Ressalta-se que esta habilidade é trabalhada de modo espontâneo. Dessa maneira, a criança aprende o prazer de interagir com as pessoas, diferentemente da tendência existente no autismo de certas crianças apresentarem interesse em interagir com objetos.

¹⁹ When babies become interested in their primary caregiver as a special person who brings pleasure as well as occasional unhappiness, not only do emotional interactions begin to flower, but a new level of intelligence is reached as well. They now learn to distinguish between the pleasures of interacting with the human world and interest in inanimate objects. The pleasure babies receive from their caregiver enables them to decipher patterns in the caregivers' voices and facial expressions that reflect the caregivers' feelings and intentions. Thus begins the journey of learning to recognize patterns and organize perceptions into meaningful categories (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 44)

²⁰ “When we talk about engaging and relating, we mean doing so from the heart – the way all parents want their child to engage and relate to them. We mean that the child has the *desire* to be part of a relationship” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 44).

Greenspan e Wieder (2006) também destacam outras vantagens acerca do desenvolvimento do engajamento como senso de propósito, direção e intenção para as ações; ampliação da comunicação visto que a criança apresenta o desejo de se comunicar; o processo viso-espacial é estimulado uma vez que a criança está mais interessada em saber onde as coisas estão no espaço e porque querem seguir a mamãe e o papai.

4.2.3 Nível 3: Comunicação intencional bidirecional

A escada do desenvolvimento continua a crescer e apenas o engajamento não é o bastante para a relação. Para a criança demonstrar uma intencionalidade em comunicar-se com o pai e tentar alcançá-lo com seus movimentos de braços e pernas e com balbucios, significa que ela passa a querer uma determinada resposta do pai. Nesse contexto, emerge uma expressiva linguagem pré-verbal e gestual carregada de intenções voltadas ao cuidador (GREENSPAN, 2000).

A criança, à medida que começa a aprofundar seus relacionamentos com seus cuidadores primários, passa a perceber que suas ações possuem a capacidade de impactar as ações dos outros. É o nascimento da noção de intencionalidade. Quando o bebê sorri, a mãe sorri em resposta. Quando levanta os braços para alcançar o pai, ele também se volta para alcançar o bebê. A criança expressa um sentimento ou intenção e o pai responde em contrapartida. Em outras palavras, há o início de uma comunicação entre a criança e seus pais, que será denominado de ciclos de comunicação (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

O engajamento, descrito anteriormente, constitui um precursor deste nível, que se caracteriza pelo desenvolvimento de uma comunicação intencional bidirecional, a qual será útil para o desenvolvimento da comunicação verbal. Greenspan (1999) afirma que

a capacidade de se conectar a pelo menos uma outra pessoa [isto é, o engajamento] leva ao próximo nível de desenvolvimento, uma troca voluntária de sinais e respostas. As crianças que completam com êxito a passagem para um envolvimento mais profundo [o engajamento] começam a perceber que as ações que se passam entre elas e outros são parte de uma troca de mão dupla. Existe intenção no mundo – um sorriso leva a outro; um franzir de testa leva a outra coisa. Embora os símbolos e a linguagem ainda se encontrem em um futuro distante, na segunda metade do seu primeiro ano de vida os bebês começam a utilizar ativamente os gestos e as expressões para se engajarem num diálogo pré-verbal (GREENSPAN, 1999, p. 82)

A comunicação pode ser entendida como um comportamento intencional, em que existe o propósito de entrar em contato com o outro a fim de transmitir algumas informações. O nível três é o momento em que esta intencionalidade, como Greenspan (1999) destaca, é estabelecida

como alicerce e a partir disso as bases para uma comunicação contextualizada, intencional e proposital se estrutura. Nas palavras do autor, “no primeiro ano de vida, a capacidade de ser intencional leva a trocas silenciosas entre pais e filhos – ‘diálogos’ conduzidos através de gestos e expressões, em vez de palavras” (GREENSPAN, 1999, p. 81).

Verifica-se a utilização de gestos como comunicação intencional. Esse é um grande marco assim como o engatinhar ou balbuciar. Greenspan (2000) afirma que o mundo se torna um ambiente mais objetivo e intencional, uma vez que a criança agora percebe que pode fazer algumas coisas acontecerem, ela passa a notar que uma ação sua pode desencadear uma ação no cuidador. O autor complementa que

a maior parte dos pais ainda age sob a suposição equivocada de que a palavra falada inicial de seu bebê é o primeiro sinal real de que a capacidade da linguagem está se desenvolvendo [...] Agora reconhecemos que todos os gestos pré-verbais que seu bebê usa propositalmente, e não apenas as sílabas que balbucia, são os verdadeiros marcos de sua crescente capacidade de comunicar-se. A troca de sorrisos, caretas, olhares de surpresas, concordância ou prazer [...] são a verdadeira fonte de sua crescente lógica, noção de identidade e inteligência (GREENSPAN, 2000, p. 87)

É interessante frisar, trata-se de uma comunicação sem palavras, mas repleta de gestos e intencionalidades comunicativas. Sem este processo ser consolidado, a fala pode emergir sem função ou aleatória. Um processo tão necessário para crianças no espectro autista, cuja comunicação é uma área de frequentes desafios e que se apresenta em alguns indivíduos com ecolalias, com a presença de *scripts* (frases montadas que se desvirtuam do esperado por não serem recheadas de espontaneidade) e por não estarem contextualizadas com a situação de interação. Por isso, ao se avaliar crianças com autismo a partir deste modelo teórico, verifica-se frequentemente lacunas neste nível de desenvolvimento, por mais que a criança apresente 3, 4 ou 5 anos. A presença de fala infelizmente não implica necessariamente a presença de intencionalidade e contextualização na sua utilização.

Nesta etapa do desenvolvimento, há uma ênfase no uso de gestos para transmitir intenções comunicativas. Diferentemente do estágio anterior, em que as interações ainda não apresentavam uma sincronia, neste estágio já se verifica a presença de “ações genuinamente interativas” (GREENSPAN, 1999, p. 82).

Neste nível, há a introdução do conceito de ciclos de comunicação. Quando a criança se volta para alcançar o cuidador, afirma-se que a criança abriu um ciclo de comunicação. Afirma-se que o ciclo de comunicação foi fechado quando o cuidador responde em contrapartida e de modo contingente à iniciativa da criança. Contudo, a interação não necessariamente finaliza

neste ponto, pois um conjunto de aberturas e fechamentos de ciclos de comunicação podem ocorrer em sequência.

A criança, nesta etapa, passará cada vez mais a abrir e fechar ciclos de comunicação até que estes se tornem contínuos e a criança alcance um fluxo contínuo de interação, o que poderá ser percebido no próximo nível. Portanto, os ciclos de comunicação dizem respeito a sequências simples de interação que apresentam expressão de intenções, desejos e/ou necessidades. De acordo com Greenspan e Wieder (2006),

por volta dos seis meses de idade, os bebês começam a transformar as emoções em sinais de comunicação. Para que isso aconteça, os cuidadores precisam ler e responder aos sinais dos bebês e desafiar os bebês a ler e responder aos seus. Através destes intercâmbios, os bebês começam a se envolverem em uma sinalização emocional “de vai e volta”, ou comunicação bidirecional. Por exemplo, um bebê sorri para sua mãe; ele recebe um sorriso de volta, então sorri novamente. É o que chamamos de círculo de comunicação. Seus sorrisos se tornam intencionais: ele sorri para receber um sorriso em troca. Diferentes expressões faciais, vocalizações e gestos tornam parte desta sinalização. Para crianças com TEA, isso pode ser um marco difícil de alcançar. Uma criança que dominou ou está dominando essa habilidade essencial pode começar a se comunicar sem palavras, informando seus pais de forma rudimentar o que ele quer (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 44, tradução nossa)²¹

Um termo interessante que surge nos livros de Stanley Greenspan e Serena Wieder para caracterizar este nível é “*back-and-forth interaction*”, que ao pé da letra significaria “interação vai e volta”, “para frente e para trás”. O outro termo é “*two-way communication*”, que significaria “comunicação em mão dupla, de dois sentidos”. Ambos refletem o tipo de comunicação que começa a se desenvolver entre a mãe e o bebê, isto é, uma interação recíproca, bidirecional, em que um emissor manda uma resposta e o receptor responde, formando um ciclo de comunicação, e se continuar a interação, múltiplos ciclos de comunicação são formados.

Os termos implicam iniciativas de ambos na díade (criança e bebê) de iniciarem comunicações e de responderem a comunicações de modo recíproco. Existe “um vai”, mas existe também “uma volta”, não se trata de um padrão de interação unidirecional, ela ocorre nos dois sentidos. Comunicação intencional bidirecional foi o melhor termo encontrado para expressar a ideia presente neste nível ao se realizar as traduções.

²¹ For about six months of age, babies begin transforming emotions into signals for communication. For this to happen, caregivers need to read and respond to babies’ signals and challenge the babies to read and respond to theirs. Through these exchanges, babies begin to engage in back-and-fourth emotional signaling, or two-way communication. For example, a baby smiles at his mother; he gets a smile back, so his smiles again. This is what we call circle of communication. His smiles becomes purposeful: he smiles in order to get a smile in return. Different facial expressions, vocalizations, and gestures become part of this signaling. For children with ASD, this can be a hard milestone to achieve. A child who has mastered or is mastering this essential skill can begin communicating without words, letting his parents know in a rudimentary way what he wants (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 44-45)

Buscar a iniciativa da criança e o estabelecimento de um fluxo contínuo de abertura e fechamento de ciclos de comunicação e a introdução de elementos novos à medida que for possível são objetivos a serem trabalhados neste nível. A criança passa a fazer algumas antecipações à medida que o fluxo vai ocorrendo. Este é um indicador importante para o desenvolvimento infantil.

Enquanto bebês começam a dominar estas habilidades no primeiro ano de vida, algumas crianças com autismo apresentam sérias dificuldades em comandar as capacidades deste nível. Esta reciprocidade esperada na comunicação e em utilizar e compreender este conjunto de comunicações não-verbais como vocalizações, gestos e expressões emocionais parece desafiadora para algumas crianças com TEA. Algumas conseguem responder às propostas de comunicação, isto é, responder as aberturas de ciclo de comunicação, fechando o ciclo de comunicação (responder em contrapartida), mas não conseguem apresentar iniciativas em iniciar novos ciclos de comunicação.

Já outras crianças conseguem sustentar alguns ciclos de comunicação, mas não conseguem manter esses ciclos até chegar em longas cadeias de ciclos de comunicação. Isto explica, em parte, porque algumas crianças com autismo apresentam dificuldades para o desenvolvimento da linguagem, porque não conseguiram passar com sucesso neste nível de desenvolvimento já que a comunicação gestual intencional precede o desenvolvimento da comunicação verbal.

4.2.4 Nível 4: Resolução de Problemas Sociais Compartilhados, longas cadeias de comunicação e formação do senso de self

Uma vez que a criança começa a dominar aspectos da comunicação intencional e gestual e começa a iniciar e a fechar ciclos de comunicação, estes ciclos podem evoluir em número e em complexidade. Enquanto no início a criança conseguia apenas atender ou gesticular de modo simples, agora ela já consegue elaborar comunicações gestuais mais complexas. A criança adquire um vocabulário para expressar seus desejos e necessidades. Trata-se de um vocabulário de gestos e não de palavras (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

A possibilidade de apresentar um vocabulário gestual mais complexo permite que a criança consiga expressar sua individualidade, verificando-se um crescimento do seu senso de *self*. Agora, ela pode apresentar mais de uma forma de expressar seus desejos e intenções. Estes contínuos diálogos gestuais e intencionais serão base para o desenvolvimento da fala (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

A criança quando necessita de algo pode, por exemplo, pega a mão do pai, conduz para onde deseja, aponta para o objeto desejado. Caso o pai não compreenda o seu desejo, pode conseguir manter os ciclos de comunicação até que alcance o desejado, resolvendo seus problemas com o cuidador de modo compartilhado.

A possibilidade de estabelecer fluxos maiores de interações permite que a criança consiga expressar e resolver de modo compartilhado problemas com seu cuidador. Suas interações e comunicações tornam-se cada vez mais complexas, a criança passa a compreender os padrões da realidade e o seu comportamento torna-se mais organizado.

Portanto, um dos grandes marcos nesta etapa do desenvolvimento é a capacidade de resolver problemas de modo compartilhado. Contudo, esta habilidade está ancorada na emergente capacidade da criança para perceber padrões e relações, como Greenspan (2000) afirma

uma habilidade para resolver problemas repousa na capacidade ainda mais básica de ver e decifrar padrões. É a capacidade de compreender padrões que leva um bebê a saber que se dá dois passos para cá e dois passos para lá ele será capaz de alcançar seu brinquedo favorito. Ele se torna um navegador bem-sucedido não apenas porque seus músculos estão coordenados, mas também por causa do seu cérebro que está crescendo e lhe permite agora compreender padrões. Os bebês aprendem a reconhecer como um quarto leva a outro e onde você está em relação a eles. Eles podem explorar significativamente o mundo muito antes de serem capazes de expressar seus desejos e pensamentos em palavras”. (GREENSPAN, 2000, p. 131)

Em outras palavras, nessa etapa a criança está se tornando alguém capaz de reconhecer padrões e, além disso, está passando por um imenso desenvolvimento interno, que aos poucos será expresso externamente. Ela está aprendendo como o mundo funciona.

Greenspan (2000) afirma que a criança começa a adquirir a noção de distância, a ter reconhecimento do espaço físico e a compreender padrões espaciais. Consegue navegar pelo espaço com maior segurança emocional e distanciando-se dos pais. Ela

está mais consciente de padrões maiores – não apenas padrões espaciais, mas também padrões de causa e efeito e sequências previsíveis [...]. Estas habilidades para reconhecer e criar padrões, assim como utilizá-las para resolver problemas, permite-lhe tornar-se muito mais consciente do poder dos seus sorrisos. Ele sabe que sorrindo, [...] ele produzirá sorrisos a sua volta” (p. 134).

A criança passa a perceber esses padrões e a utilizá-los para a resolução de problemas. De forma que adquire uma maior consciência acerca dos padrões em que o mundo funciona. Pode reconhecer padrões do tipo: “Mamãe sorri o tempo todo para mim exceto quando eu me afasto correndo dela”.

É uma criança com uma maior intencionalidade, uma maior ação sobre o ambiente e apresenta uma atividade para planejar ações voltadas para o alcance de suas necessidades. Ela está mais integrada com relação as suas capacidades, que estão se tornando cada vez mais complexas, a fim de que sejam usadas para atingir fins e necessidades da criança, como também está mais integrada ao ambiente.

O planejamento motor é crucial para aquisição destas capacidades. Consiste na habilidade de planejar, sequenciar e executar ações motoras. O planejamento motor é importante para a aquisição de diferentes capacidades como andar, escrever, falar, para os esportes, dentre outras atividades. Dentro do modelo, o planejamento motor é visto de um modo mais contextualizado relativo às habilidades de sequenciamento de ações ou de pensamentos, e é utilizado no contexto das relações diárias da criança.

O planejamento motor é relativo também à forma como a criança utiliza suas habilidades motoras para executar novas tarefas. Em termos práticos, significa como a criança consegue planejar-se e sequenciar as ações para os pequenos desafios que surgem no contexto de suas relações, que pode ser pegar o brinquedo, alcançar o cuidador para que ele faça algo etc. Neste nível, a criança

está começando a conectar seus desejos e vontades a estratégias envolvendo uso de seus músculos e gestos. [...] Ela pode reunir uma cadeia de atos separados à medida que se comunica com você, com a tentativa de obter o que deseja. Essa habilidade de sequenciar muitas ações em um padrão (planejamento motor) está ajudando a criança a sentir-se cada vez mais objetiva. Ela está ocupada imaginando padrões de comportamento que levam a obter brinquedos que deseja, a comer alimentos que tem vontade ou receber seus beijos e abraços para sentir-se segura e amada (GREENSPAN, 2000, p. 134).

No nível anterior, o senso de objetividade e lógica era dado pela emergente capacidade de intencionalidade, do uso dos gestos e da comunicação não-verbal para atingir propósitos uma vez que a criança passa a perceber que seus gestos apresentam um “efeito”, uma “interferência” no comportamento do outro, em especial os pais. Agora, neste nível, esse senso de objetividade continua a ser expandido na medida que a criança utiliza mais seu planejamento motor para resolução de problemas e para atingir determinados desejos e necessidades.

Observa-se também que, em meio a tantas pequenas capacidades, o pensamento da criança vai sendo ampliado e o seu raciocínio empregado. É por isso que os níveis de desenvolvimento tratam de habilidades emocionais, sociais e intelectuais também, utilizadas de modo funcional na vida cotidiana e nas relações. De acordo com Greenspan (2000), significa

que a criança conseguiu reunir todo um conjunto de aquisições gestuais e motoras para utilização com eficiência.

Segundo Greenspan (2000), a criança passa a perceber também padrões emocionais ou sociais esperados nas relações, o que será importante para a construção da noção de identidade. Ela começa a se perceber na relação, o que ela faz e a reação recebida dos outros, e posteriormente diversas dessas experiências serão somadas para a construção dessa identidade pessoal, desse “eu”.

De acordo com o autor, “todos os temas emocionais básicos da vida – dependência, agressividade, barganha, curiosidade, a necessidade de explorar, lidar com a colocação de limites – estão emergindo agora” (GREENSPAN, 2000, p. 135), e os trabalhos principais dos próximos meses serão “ajudar ativamente [...] a estabelecer cadeias cada vez mais complexas de interações que a ajudem a explorar não apenas seus arredores físicos mas também seus sentimentos” (p.136)

Os padrões passam a permear as relações da criança, à medida que ela verifica e percebe esses padrões nos outros e passa a organizar seu próprio comportamento em padrões. Por perceber esses padrões, aprende que agindo de certos modos é possível afetar o outro a fim de alcançar determinados desejos ou necessidades ou para resolver determinados problemas. Por isso, a capacidade de organizar o seu próprio comportamento é uma habilidade emergente neste nível.

Apesar de nos níveis anteriores ocorrerem pequenas tentativas sutis de imitação, especialmente em situações de engajamento afetivo, aqui a brincadeira de imitação ganha uma proporção mais consistente, uma vez que a criança já se encontra com atenção compartilhada, engajada e com a utilização de gestos não verbais em situações interativas, fora a ampliação das capacidades de planejamento motor. Isto também é possível porque a percepção de padrões é algo emergente neste nível.

Para Greenspan (2000), a imitação significa que a criança consegue conectar o que faz com o que ouve ou vê e complementa que, nesta etapa do desenvolvimento

a criança agora é capaz de captar padrões complexos de conduta, copiá-los e organizar suas próprias respostas. [...] A imitação representa uma grande ajuda para uma criança aprender novos padrões sociais, atividades motoras e sons, e eventualmente será uma grande ajuda para que aprenda palavras (p. 138).

Deste modo, a imitação, por sua vez, possibilita o desenvolvimento de um leque de outras capacidades em diversas áreas (motoras, de linguagem, cognição, emocionais),

contribuindo ainda mais para ampliação da variedade e complexidade dos comportamentos da criança, tornando seu desenvolvimento mais robusto. Segundo Greenspan (2000), a imitação possibilita que a criança tome atalhos na aprendizagem de determinados comportamentos, possibilitando uma maior agilidade nesse processo já que não precisará ter que aprender como realizar pequenos passos em sequência, mas apenas reproduzir os exemplos já desenvolvidos.

Através da imitação, a criança observou padrões de interação dos pais, e os incorporou ao seu próprio repertório comportamental. Assim, a criança consegue aprender sequências mais organizadas de comportamento, de modo a poder, inclusive, expressar um leque de sentimentos como raiva, alegria, intimidade (GREENSPAN, 2000).

Uma vez que a criança está tendo cada vez mais prática em ler e responder a gestos e padrões, ela está aprendendo sobre como lidar e expressar emoções, desenvolvendo valores morais e do que se deve ou não fazer. Tudo isso através da observação das reações dos pais durante as interações diárias. Elas aprendem até mesmo através do “Não”, “Não” que o pai ou a mãe pronunciam diante de uma situação. O padrão da reação durante a situação é substrato para o futuro direcionamento do comportamento da criança. O fato de a criança nesse período estar apta e exercitando como ler e responder a gestos e sentimentos do cuidador, isso potencializa diversos aprendizados.

A identidade da criança começa a emergir do relacionamento que ela desenvolve com os pais, os cuidadores primários. A criança passa por momentos de atenção compartilhada e de aprofundamento da relação com o cuidador até que construa uma noção de identidade separada.

À medida que as vontades da criança começam a emergir com mais clareza e ela passa a ter comportamentos mais característicos de intencionalidade, essa identidade separada do cuidador passa a se definir com mais nitidez. A criança passa a perceber que suas ações e intenções podem despertar o cuidador. Os seus gestos podem exprimir suas intenções pessoais, está aí a identidade emergente da criança em desenvolvimento.

Greenspan (2000) afirma que não se trata de uma frase clara na cabeça da criança do tipo “Eu faço algo e o cuidador responde” ou “Eu quero que o cuidador faça isso então eu vou fazer aquilo”, mas se trata de um sentimento que vai sendo construindo no mundo interno do bebê. O autor considera que a noção de um “eu” separado do cuidador emerge à medida que o cuidador responde as iniciativas e gestos da criança. Através destas reações do cuidador, a criança percebe como seus comportamentos podem interferir em algo no mundo. Logo, a comunicação mútua contribui para a construção da identidade emergente.

A criança que já se encontra no nível de solucionar problemas e de ter cadeias contínuas de interação, já está mais apta a identificar suas necessidades, desejos e vontades e a partir daí

tomar ações. O seu “eu” intencional começa a delinear-se com mais definição, o seu desejo, o seu querer está mais demarcado. As capacidades de perceber “eu quero tomar leite” e de tomar uma decisão e uma ação para ir buscar a mamadeira para tomar o leite começam a tomar contornos mais claros. O autor afirma que a

nossa noção do que nós somos é fundamentada em nossos desejos, em nossas vontades ou intenções interiores. Experimentamos isso como uma variedade de sensações internas que eventualmente identificamos como “eu”. Com um solucionador de problemas, uma criança não está mais apenas distinguindo tipos de comportamento com algum propósito, ou mesmo a soma de suas ações separadas. Ela está começando a reunir os fragmentos de experiência para formar um conjunto que representa “eu” e “você” (GREENSPAN, 2000, p. 170).

No nível anterior, a construção desse mosaico de experiências que contribuirão para a definição da identidade ainda se encontrava bem emergente. A criança encontra-se ainda realizando trocas gestuais simples. A medida que a criança passa a apresentar interações mútuas com maior frequência, com maiores cadeias de ciclos de comunicação e com trocas gestuais mais ricas e complexas, verifica-se uma integração da experiência.

Greenspan (2000) traz a noção de integração da experiência e dos fragmentos, como ele intitula, na construção da identidade da criança. A medida que a criança apresenta mais experiências emocionais e relacionais, mais fragmentos são gerados que serão integralizados pela criança no processo.

4.2.5 Nível 5: Criando símbolos e utilizando palavras e ideias

Uma vez que a criança começa a alcançar este nível, verifica-se uma mudança no brincar, em que é possível a entrada de um brincar representacional e de faz-de-conta. Trata-se da entrada para o mundo simbólico, pois a criança utiliza seus brinquedos para representar a realidade. Trata de uma transição “em direção a uma “vida mental” e não apenas a uma “vida de ação”” (GREENSPAN, 2000, p. 194).

As ideias da criança são desenvolvidas através do brincar, o que propicia, de modo concomitante, uma expansão do uso de palavras. Inicialmente, rotulando aspectos da realidade e posteriormente adicionando diálogos ao brincar, a criança aprende que os símbolos podem significar coisas (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Os símbolos ou ideias tratam de imagens ricamente detalhadas e multissensoriais. A criança agora consegue “formar uma imagem mental de seus desejos e vontades e denomina-la com palavras específicas” (GREENSPAN, 2000, p. 194).

A criança começa a utilizar a fala para comunicar suas necessidades, o que constitui um avanço de grande utilidade, uma vez que as palavras consistem em atalhos para comunicar suas necessidades. “Ele pode despende menos energia para obter o que deseja do que tinha de fazer há apenas poucos meses” (GREENSPAN, 2000, p. 195)²².

A medida que a criança vai ganhando maior desenvoltura nesta etapa do desenvolvimento, ela consegue aumentar o número e a complexidade das ideias inerentes ao faz-de-conta. Inicialmente, de modo mais simples, posteriormente com maior complexidade e simbolizações. Com o tempo, as imagens mentais irão se expandindo, com mais riquezas de detalhes. Verifica-se uma produção de ideias nas brincadeiras de faz-de-conta, permitindo manipular mentalmente os objetos e os sentimentos que a cercam. A criança aprende que uma coisa pode substituir ou simbolizar outra, como uma caixa de sapatos pode simbolizar uma cama numa brincadeira com ursinhos e começa a demonstrar prazer ao usar ideias na medida que utiliza padrões mais significativos. Verifica-se também a construção de desenhos e a criança pode utilizar palavras ou outros meios simbólicos para expressar suas necessidades (GREENSPAN, 2000).

Greenspan (2000) afirma que a criança poderá utilizar diversos temas envolvendo ideias e emoções durante as brincadeiras de faz-de-conta, os quais poderão expressar: a) intimidade ou dependência; b) prazer e diversão; c) agressividade e exploração; d) comportamento cauteloso ou temeroso; e) raiva; f) estabelecimento de limites; e g) recuperação de sofrimento. Todos estes temas poderão ser representados através do brinqueado e do brincar.

À medida que a criança avança neste nível de desenvolvimento, estes temas poderão ser expressos de modo mais completo e elaborado e a criança começa a tomar consciência das emoções que acompanham os seus comportamentos. No entanto, é apenas no nível seguinte que a criança conseguirá estabelecer maiores relações entre estas temáticas e a realidade, podendo inferir razões, propósitos e motivações por trás dos comportamentos das personagens.

É importante compreender que Greenspan (2000) define as imagens mentais desenvolvidas neste nível como multissensoriais, ou seja, que apresentam atributos sensoriais inerentes e sensações e que estas imagens, de acordo com o autor, passam a conter valor significativo e a terem uma importância diferenciada visto que não são neutras, mas emoções e intenções passam a estar atreladas a elas. Aquilo que a criança sente, passa a conferir um

²² Infelizmente, muitas crianças, apesar do adiantamento da idade, ainda se encontram com dificuldade para comunicarem suas necessidades e seus desejos. Imagine o gasto de energia inerente e a frustração por não conseguir se comunicar eficientemente. Essa é a vivência emocional de muitas crianças com dificuldades na comunicação, dentre elas, as crianças com autismo.

significado para as imagens e as palavras emitidas. Desse modo, observa-se que as novas capacidades se ramificam em outras, contribuindo para a complexidade do comportamento da criança. É um processo de florescimento completo da criança, é mais do que a capacidade de desenvolver símbolos. Estes símbolos passam a ter significados no mundo interno da criança e a preencher seu interior.

É através dos diferentes canais sensoriais que a criança forma conceitos e cria representações da realidade. Quando ela apresenta dificuldade para processar as informações fornecidas por um dado canal sensorial, pode ser formada uma compreensão incompleta, uma imagem multissensorial incompleta, limitando, assim, o alcance da compreensão da criança.

Ela pode processar as informações fornecidas pelos outros sentidos, mas as informações fornecidas por aquele dado sentido não são integradas eficientemente, formando uma representação incompleta, uma conceituação inexata. Por exemplo, por não processar eficientemente o sentido tátil, não capta as informações táteis que pertencem ao objeto ou, por não processar o som, apresenta dificuldade de integrar a imagem e o som relativos a um dado aspecto de realidade, não formando uma representação completa.

Por isso, as dificuldades sensoriais podem apresentar repercussões no desenvolvimento simbólico, no cognitivo e na aprendizagem. Numa perspectiva, pensa-se no processo de formação de conceitos e agrupamento de representações comuns. Como a criança formará conceitos adequadamente se não está conseguindo modular, processar ou integrar as informações que permitem a sua elaboração? Como poderá expandir esses conceitos para outras situações com estas dificuldades no caminho? Por isso, não se pode pensar acerca de nenhum nível de desenvolvimento dissociado das capacidades sensoriais, motoras, cognitivas, afetivas e de linguagem.

Interessante que, neste relacionamento com o cuidador e/ou demais pessoas, novos ingredientes serão adicionados conferindo um novo tempero a essa relação: “a habilidade de compartilhar significados, compreender os sentimentos de outra pessoa e comunicar seus próprios sentimentos” (GREENSPAN, 2000, p. 197). O mundo compartilhado, que começou a ser estabelecido nos primeiros meses da criança, quando ela começou a processar e integrar os estímulos sensoriais quando chegou ao mundo, ainda continua em expansão. Agora, com o compartilhamento de palavras, ideias, símbolos, brincadeiras de faz-de-conta, significados e emoções.

O fato de a criança começar a simbolizar e a ter uma vida mental mais elaborada permite uma variedade de benefícios comportamentais uma vez que ela está mais apta a compreender e a manipular a realidade internamente. Ela

pode parar e dar a entender a si mesmo que está se sentindo triste, faminto ou assustado, sem sentir-se imediatamente compelido a agir. Pode cada vez mais ser capaz de adiar a urgência de bater, morder ou gritar porque pode derivar uma espécie de satisfação alternativa usando palavras ou símbolos. Acabará descobrindo que comunicar tanto bons ou maus sentimentos envolve um prazer inerente. Essas “pausas reflexivas” representam outro sinal de que ele pode adotar condutas em sua mente ou simbolizá-las antes de sentir-se impelido a realizá-las (GREENSPAN, 2000, p. 196).

Contudo, trata-se de um processo gradual até que consiga realmente utilizar melhor sua vida mental para gerenciar seus comportamentos e emoções. Tudo isso é resultado de um processo de desenvolvimento que se iniciou nas primeiras interações nos primeiros meses de vida.

Aquilo que se chama comumente de “bons comportamentos” ou “comportamentos funcionais”, são na verdade aquisições que refletem o desenvolvimento infantil. Especialmente em casos de TEA ou de outros atrasos no desenvolvimento, ao auxiliar a criança a atingir níveis de desenvolvimento mais elaborados, contribui-se para comportamentos mais organizados e adaptados à realidade. Assim, ao invés de analisar exclusivamente o comportamento, observa-se as variáveis desenvolvimentais e o nível de desenvolvimento alcançados pela criança e como estes refletirão aspectos do desenvolvimento no seu comportamento. Melhorando o desenvolvimento, melhora-se o comportamento. É ilógico requerer um comportamento complexo e funcionalmente adaptado para crianças que estão empobrecidas e desnutridas no seu desenvolvimento.

O brincar simbólico pode ser útil para ampliação dos sentimentos, para trabalhar conceitos que refletem relações de tempo e espaço como perto e longe, agora e depois, - ideias de opostos como bom/mau, ruim/bondoso, vilão/mocinho, além de proporcionar momentos de interação em grupo (GREENSPAN, 2000). Uma vez que a criança já consegue estabelecer interações mais contínuas e apresenta melhores capacidades de expressão verbal e não-verbal, abrem-se possibilidades para interações mais ricas com os pares.

Segundo Greenspan (2000), inicialmente, a criança começa representando atividades domésticas e cenas que observou. Trata-se de imitações. Contudo, destaca-se que mais do que imitar, a criança encontra-se incorporando o que vê e utilizando seus novos conhecimentos e observações de modo criativo, adicionando suas próprias emoções no brincar. “Com o tempo, transferirá as lições emocionais que pratica quando brinca de faz-de-conta para situações do mundo real” (GREENSPAN, 2000, p.198). Daí a importância do brincar simbólico para a compreensão e a elaboração da realidade, assim como para a estruturação de comportamentos.

O autor complementa que o “joguinho de faz-de-conta dá [...] uma chance de elaborar ideias, tornar-se criativo, ligar sentimentos e ideias e, às vezes, até expressar algumas emoções [...] como também representa um *workshop* para ele compreender como o mundo funciona” (GREENSPAN, 2000, p. 199-200). Nesse processo, o vínculo e o relacionamento seguro que a criança apresenta com os cuidadores permitirão que ela consiga percorrer e expressar emoções positivas e negativas, como raiva e tristeza, durante o brincar.

As capacidades simbólicas serão, à medida que os anos passarem, úteis para que a criança possa compreender o funcionamento do corpo no espaço e para o desenvolvimento de conceitos matemáticos (GREENSPAN, 2000).

À medida que a criança percorre e começa a dominar este nível, observa-se um aumento na complexidade das capacidades demonstradas por ela. Por exemplo, inicialmente a criança pode utilizar apenas uma ideia, posteriormente ela poderá utilizar duas ou mais em uma cadeia numa história de faz-de-conta. Enquanto no início ela pode apenas falar o nome de um sentimento, posteriormente ela poderá entrar em uma história de faz-de-conta em que os personagens sentem diversas emoções e um enredo é construído para demonstrar as emoções que os personagens estavam sentindo. Desse modo, há um aprofundamento da trama, do roteiro da brincadeira simbólica. A criança consegue inovar nas histórias com mais facilidade, articular maior número de frases com sentido, consegue permanecer por mais tempo na mesma história ou em histórias conectadas, consegue mover-se suavemente, sem muito esforço, de uma história ou de uma brincadeira simbólica para outra.

4.2.6 Nível 6: Pensamento emocional e lógico, senso de realidade e construção de pontes entre ideias

No estágio anterior, a expressão de ideias e de emoções era como ilhas desconectadas, em que o brincar mudava de uma alegre festa do chá para batidas de carros com um monstro assustador em poucos minutos. Neste estágio, a criança passa a conectar as ideias e a fazer pontes entre elas, de modo a estabelecer um brincar com uma sequência lógica e cuja imaginação é mais conectada com a realidade (GREENSPAN; WIDER, 1998).

A criança passa a compartilhar ideias e a ter diálogos com o cuidador, começa a perguntar e responder “por quê?”, “como?” e “quando?” e começa a relacionar seus pensamentos com a realidade. Passa a conectar uma ideia e outra de forma lógica e significativa. Tais avanços apoiaram suas habilidades de raciocínio que serão vitais para sua vida social e acadêmica (GREENSPAN, 2000).

Ocorre uma interação dialógica com o cuidador envolvendo razões, “porquês”. Nas suas perguntas e respostas, ao dialogar numa situação sobre o porquê de algo, tem a oportunidade de ligar suas ideias de modo mais lógico e conferindo uma razão explicativa. Numa interação em que ela ou o cuidador pergunta e o outro responde, tem a oportunidade de ligar suas ideias às ideias do cuidador e ainda reunir duas ou mais ideias numa mesma frase (GREENSPAN, 2000).

Como Greenspan (2000) afirma, é um “marco monumental em direção ao pensamento racional e maduro” (p. 245). A criança também passa a construir pontes entre suas ideias e entre as suas ideias e a do cuidador em termos de relações de tempo e de espaço e em termos de passado, presente e futuro. Perguntas usando o quando, reflete, solicita ou pode inquirir sobre quando irá ocorrer determinada coisa desejada. Perguntas com onde, ampliando sua compreensão sobre distância e localizações. Começa a relacionar suas ideias a sentimentos. “Por que você está triste?” (GREENSPAN, 2000).

Todos esses novos avanços demonstram que “a criança está começando a encarar os acontecimentos sob muitos pontos de vista ao mesmo tempo. Até as suas atividades diárias não são mais olhadas sob uma perspectiva simples, como eram no passado” (GREENSPAN, 2000, p. 245). A criança consegue ligar duas ou mais ideias em um mesmo raciocínio. O autor afirma que

Ela não só pode conectar suas todas as suas experiências no tempo e no espaço por meio de todas as suas sensações e sentimentos, como também pode recombina tais ideias em um número infinito de maneiras. A compreensão do mundo pela criança está crescendo em um ritmo alucinante. [...] Tal como as cidades novas exigem transporte, comunicação, energia e muitos outros sistemas interligados para que possam funcionar como um todo orgânico, assim também a mente da criança necessita de numerosas pontes mentais para “expedir”, ligar e criar novos pensamentos. À medida que você a ajuda a conectar vários pensamentos e sentimentos interagindo com ela em diálogos cada vez mais prolongados, ela rapidamente constrói suas próprias auto-estradas e desvios. Essa infra-estrutura mental lhe proporcionará a base para compreender e talvez até mudar seu mundo (GREENSPAN, 2000, p. 246)

Até então as ideias eram um pouco fragmentadas (como pequenos balões de pensamentos separados) e, ao longo das diversas oportunidades de interação que a criança apresentou, esses pensamentos e ideias começam a ficar aglomerados e a ganhar a forma de um raciocínio sequenciado.

É como se ao longo do desenvolvimento a criança gerasse diversas ideias e representações mentais e, agora, essas ideias começam a se conectar de modo significativo, estabelecendo pontes entre si e com a realidade. Por isso, a meta é auxiliar a criança a conectar ideias e pensamentos que estavam fragmentados para a formação de algo coeso ao longo dos

diálogos e das brincadeiras de faz-de-conta. Ao longo desse processo em que a criança passa a conectar seus pensamentos com o do cuidador de modo a fazer sentido, ela está se tornando uma pensadora lógica.

A criança passa a compartilhar ideias e pensamentos, a conectar mais suas próprias ideias e a conectar suas ideias com a do cuidador, e tudo de forma mais imaginativa. Observa-se nesse processo que a criança está raciocinando. No início, o nível de complexidade é menor e com o passar o tempo este nível de complexidade é ampliado.

Passa-se a celebrar a lógica do “e, se...” ou “mas, e porque...”. Em outras palavras, a criança está conseguindo sequenciar um maior número de ideias logicamente conectadas e a compreender as razões por trás dos eventos, indagando mais a realidade. Interessante destacar que estas situações envolvem a consideração de tempo, de relações espaciais e a associação com sentimentos (GREENSPAN, 2000).

Verifica-se que no brincar de faz-de-conta, a criança consegue conectar e relacionar elementos do imaginário, da fantasia, com elementos da realidade de modo a formar uma conexão lógica.

Agora, a criança passa a ser apta de descrever sentimentos. Será verificado também quais sentimentos ela consegue expressar e quais não. Enquanto alguns sentimentos de prazer e curiosidade podem ser mais fáceis de serem verbalizados, sentimentos sobre agressividade podem ser mais difíceis.

Ao longo dessa caminhada pela escada de desenvolvimento, a criança consegue conectar duas ou mais ideias e, posteriormente, passa a conectar três ou mais ideias de modo mais complexo. Há a expressão emocional e a ampliação de uma variedade de temas e sentimentos: intimidade e dependência, prazer e excitação, objetividade e exploração, conduta cautelosa ou receosa, raiva, imposição de limites, recuperação de raiva, separação e perda etc. (GREENSPAN, 2000).

Com todas estas aquisições do desenvolvimento, amplia-se também a possibilidade de brincar e interagir com outras crianças, além de melhores possibilidades de sucesso na vida escolar relativas a aprendizagem com pares, a leitura, a compreensão e a produção de textos, raciocínio matemático, etc.

A criança passa a dominar interações que envolvem perguntas e respostas com quem, o quê, quando, onde, como e por quê. Tais habilidades não constituem habilidades simples e demonstram um grau de sofisticação no desenvolvimento. Como nos níveis anteriores a criança não conseguia sequenciar um número de ideias, responder a perguntas como essas de modo

eficiente não era possível, ela não conseguia manipular um número de ideias na mente para fornecer tais respostas.

Verifica-se o surgimento do pensamento racional e lógico em que a criança consegue ligar ideias e pensamentos com aspectos da realidade, bem como de um pensamento emocional, sendo capaz de raciocinar sobre emoções e certas circunstâncias inerentes a uma vivência emocional. Há também um crescimento nos diálogos entre o cuidador e a criança de modo que as habilidades de raciocínio da criança são exercitadas. Observa-se que

Essa experiência de trocar idéias emocionais durante bate-papos diários e o faz-de-conta, embora permanecendo sintonizada no ritmo lógico do diálogo, ajuda a criança a distinguir entre o que é real e o que não é. Essa habilidade, que nós chamamos de teste de realidade, pavimentará o caminho para todas as suas habilidades de raciocínio em nível mais alto (GREENSPAN, 2000, p. 247-248).

Durante esses diálogos, a criança tem a oportunidade de responder utilizando argumentos e alicerçando suas respostas com aspectos percebidos no cotidiano, de modo a perceber o que é real e o que não é. Além disso, a criança começa a fazer “uma ponte entre o que é interno e subjetivo e o que é externo e objetivo” (GREENSPAN, 2000, p. 248), o que a torna mais apta a diferenciar aquilo que é subjetivo do que é objetivo.

A criança passa por diversas experiências e nelas são rotuladas as diferentes emoções. Assim, passa a compreender as emoções quando emergem em sua vida.

À medida que a criança se torna mais capaz de raciocínio emocional, começará a compreender entre o elo entre as muitas experiências e os muitos sentimentos que definem uma palavra abstrata particular, ou lhe conferem significado. Isso eventualmente lhe permitirá compreender conceitos abstratos como amor, raiva, tristeza e excitação” (GREENSPAN, 2000, p. 249).

A criança realiza uma ponte entre o sentimento e a experiência. É uma ampliação acerca da compreensão da sua vida emocional e a dos outros, algo de fundamental importância para o desenvolvimento da empatia. Isto é, “a habilidade de a criança organizar suas experiências no mundo, em termos de “eu” e “você” e “não-eu”, permite-lhe lançar uma ponte entre seu mundo interior de experiências e sentimentos armazenados e o mundo externo e objetivo” (GREENSPAN, 2000, p. 248)

O movimento iniciado nos níveis anteriores acerca da integração da experiência, é levado a um patamar maior de sofisticação. Cada vez mais, as diferentes experiências que a criança apresentou estão sendo integradas e conectadas de modo lógico, contribuindo para a

construção do seu “eu” e para a sua compreensão acerca do funcionamento da realidade. Greenspan (2000) afirma que

Além de todas as suas habilidades de raciocínio – controlar impulsos, distinguir entre o que é real e o que não é, compreender idéias e sentimentos abstratos, e iniciar a auto-reflexão –, a criança logo se dará conta de que seus relacionamentos simultâneos com mais de uma pessoa estão todos conectados (GREENSPAN, 2000, p. 250).

O autor exemplifica que a criança passa a perceber intrigas e que consegue utilizar determinados padrões de relacionamentos a seu favor, algo que chamamos frequentemente de manipulação. Contudo, em termos de desenvolvimento, verifica-se que a criança adquiriu um nível de raciocínio mais complexo e sofisticado e passou a considerar mais de um padrão de relacionamento ao mesmo tempo. Por isso, pode utilizar esses padrões de relacionamento para obter satisfações pessoais. “Esses relacionamentos triangulares representam as primeiras tentativas de a criança estabelecer seu lugar em uma hierarquia social mais ampla. Seu mundo social agora [...] abrange outros membros da família, amigos e crianças de sua própria idade” (GREENSPAN, 2000, p. 251).

Refletindo sobre estas considerações, observa-se que a criança passa a conseguir se perceber, perceber seus desejos e necessidades pessoais, como indivíduo e, ao mesmo tempo, perceber os diferentes padrões de comportamento e relacionamentos, podendo inclusive notar a possível presença de intrigas entre as demais pessoas da relação (entre os pais, por exemplo).

Além de ter estas diferentes percepções, consegue integrá-las em uma figura maior e coesa e modificar sua própria conduta para atingir um determinado fim. Em outras palavras, a criança está conseguindo inferir muitos novos dados na sua percepção acerca do que observa e da leitura das comunicações não-verbais. Por isso, trata-se de um salto no desenvolvimento e no raciocínio, em que o pensamento sai de um nível fragmentado para um nível sequenciado, integrado e com raciocínio lógico e um grau de coesão.

Tais aptidões apresentam repercussões para o desenvolvimento social e emocional, para o nível de compreensão que a criança apresenta acerca da realidade e inclusive possibilita níveis de pensamentos e abstrações mais complexos. No TEA tudo isso é muito difícil, desde os déficits relativos a coerência central²³ até os processos de inferência. O bom é que o presente modelo aponta um caminho a ser seguido para auxiliar a criança a desenvolver estes aspectos tão difíceis.

²³ Coerência central refere-se a capacidade ou a tendência natural em reunir as partes das informações para formar um ‘todo’ com significado.

Para finalizar a discussão acerca deste nível, é necessário asseverar que sem os avanços possibilitados nele, a criança “não seria capaz de atuar como uma pessoa totalmente integrada e suas habilidades sensoriais e linguísticas, e sua coordenação motora e seus pensamentos estariam todos funcionando de forma fragmentada” (GREENSPAN, 2000, p. 260). Com isso, há um progresso e uma ampliação de um conjunto de habilidades linguísticas, sensoriais, motoras e cognitivas, uma vez que passam a estar mais integradas e sendo utilizadas com sentido na vida da criança, possibilitando ainda o desenvolvimento de outras habilidades.

4.2.7 Níveis mais elevados de abstração e pensamento reflexivo

Todos esses seis níveis iniciais são básicos e centrais para que a criança adquira capacidades relativas a interação, comunicação e pensamento, alicerces para um conjunto de outras capacidades acadêmicas, sociais e no desenvolvimento de habilidades sensoriais, motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem.

Esses seis níveis permitem que a criança chegue a um patamar de desenvolvimento que a permite adquirir um pensamento mais abstrato, elaborado e crescente em complexidade, que será importante para que cresça e se desenvolva como pessoa e encontre seu lugar na sociedade. Na escola, não conseguir o pleno desenvolvimento destes seis marcos iniciais implicará em dificuldades no processo de aprendizagem, especialmente a medida que exigirá uma maior capacidade de raciocínio e elaboração das respostas.

No autismo, entretanto, a esperança de alguns é que a criança consiga alcançar além de aspectos básicos de engajamento, comunicação e níveis básicos de pensamento. Greenspan e Wieder (2006) afirmam que são mais ambiciosos e que verificaram que existem crianças e tipos de TEA que progridem não só nos seis primeiros níveis, mas que vão além em direção a marcos do desenvolvimento mais elevados.

Uma vez que a criança consegue atingir estes seis níveis, é estabelecida uma base para que a criança consiga atingir outros três níveis²⁴, a saber:

- nível 7, Pensamento Multicausal e Pensamento Triangular;
- nível 8, Pensamento Emocionalmente Diferenciado, chamado de “pensamento em áreas-cinza” e,

²⁴ É necessário destacar que Greenspan, na sua teorização, perpassa além dos 9 níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais, como pode ser verificado em Greenspan e Shanker (2004). Contudo, a ênfase recai nos seus principais livros e em materiais sobre o modelo sobre os seis primeiros níveis iniciais de desenvolvimento e posteriormente sobre estes três níveis relativos a capacidades mais elevadas de pensamento e abstração.

- nível 9: Crescimento do senso de self e de padrões internos.

No nível 7, Pensamento multicausal e pensamento triangular, a criança começa a perceber que podem existir mais de uma causa para um dado evento ocorrer. O pensamento da criança torna-se cada vez mais complexo. Trata-se de uma extensão do pensamento lógico causal. No desenvolvimento típico é geralmente atingido até os 7 anos (entre os 4 e os 7 anos), enquanto que em crianças com autismo isso poderá ocorrer por volta dos 8 aos 10 anos (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Com relação ao pensamento triangular, ou nomeado como pensamento indireto, Greenspan e Wieder (2006) citam que, por exemplo, a criança descobre que na Guerra de Independência dos EUA, o país teve que recrutar a ajuda da França porque a França era inimiga da Inglaterra, que por sua vez era inimiga dos EUA. Em uma situação como esta, o raciocínio não é direto. Existe uma cadeia de outras inferências que permitem a criança apresentar essa conclusão final. A criança precisa compreender outras razões por trás do evento em questão que se relacionaram com a sua ocorrência.

A criança amplia sua percepção acerca da dinâmica familiar através dos diferentes relacionamentos e não apenas se suas necessidades são atingidas. Além disso, seu senso de si mesma expande para compreender múltiplas dimensões do seu próprio eu, ao mesmo tempo, ela pode ser competitiva e, por outro lado, carente dependendo do seu contexto, por exemplo (GREENSPAN; SHANKER, 2004).

Em relação ao desenvolvimento emocional, isso apresenta muitos benefícios. Numa prova em que a criança não se deu muito bem, ela poderá entender que podem ter ocorrido um conjunto de causas que contribuíram para o mal desempenho e não simplesmente porque “eu sou um fracasso”. Ou em uma situação em que o pai não permitiu que a criança vá a um dado evento, ela poderá compreender que existiram um conjunto de causas que levaram o pai a proibir.

Com relação ao nível 8 intitulado Pensamento Emocionalmente Diferenciado, frequentemente denominado de “*Gray-Area Thinking*”, que ao pé da letra significaria “pensamento em áreas de cinza”. O termo no inglês é utilizado como menção ao cinza, remetendo que entre o branco e o preto existem diversos tons de cinza, isto é, existem diversas dimensões, matizes, graus de tonalidade e possíveis diferenciações. Segundo Greenspan e Shanker (2004),

a capacidade de engajar em pensamentos emocionalmente diferenciados permite que a criança entenda os diferentes graus, ou influência “relativa”, de diferentes sentimentos, eventos e fenômenos. Por exemplo, muitas vezes entre as idades de seis

e dez anos ela está aprendendo rapidamente que ela pode gostar de outras crianças ou ficar zangada com elas (e vice-versa) em diferentes graus. Na escola, ela não apenas analisa vários motivos para eventos, mas também pode avaliar o grau de influência deles. [...] Com colegas ela pode comparar sentimentos de maneira graduada. (GREENSPAN; SHANKER, 2004, p. 76) (tradução nossa)²⁵

Agora, a criança pode não apenas considerar múltiplas causas para a ocorrência de um certo evento ou fenômeno, mas também avaliar o quanto cada fator contribuiu para a sua ocorrência, o que pode ser aplicado também para a esfera dos seus próprios pensamentos (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Gray-area thinking pode ser dividido em dois componentes: “pensamento comparativo [...] e o grau em que A é melhor que B ou em que uma opinião é mais forte do que outra” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 117) (tradução nossa)²⁶. Os autores complementam que a criança pode falar sobre o quanto de felicidade, tristeza ou raiva ela sente ou quanto que ela gosta mais de A em comparação com B.

Em outras palavras, a criança pode compreender uma situação em termos de dimensões, o quanto uma dada variável pode pesar em um contexto ou diante de sua própria experiência. O pensamento não se caracteriza mais como preto ou branco, pois a criança consegue perceber nuances, sutilezas e aspectos relativos e específicos que podem caracterizar uma situação, o que será de grande importância para a vida social e acadêmica.

Como os autores complementam, é uma sofisticação na lógica do pensamento e que, sem essa capacidade, o pensamento seria do tipo tudo ou nada, que pode estar atrelado com rigidez na forma de pensar, em que apenas se teria uma resposta para uma questão. Trata-se de um pensamento polarizado que apresenta dificuldades em apreender os graus relativos que caracterizam uma situação. Tal pensamento não abraçaria a complexidade das situações enfrentadas na vida social cotidiana e não seria útil para a resolução de problemas mais complexos. No dia a dia, a sobrevivência social não é estabelecida apenas através de responder perguntas do tipo sim ou não, mas de analisar internamente variáveis em níveis mais elaborados de pensamento e, assim, conseguir desenvolver condutas mais adaptativas.

²⁵ “The ability to engage in emotionally differentiated thinking enables a child to understand the different degrees, or “relative” influence, of different feelings, events, and phenomena. For example, often between ages six and ten she is rapidly learning that she can like other kids or be angry with them (and vice versa) to different degrees. In school, she not only looks at multiple reasons for events but can weigh the degree of their influence as well. [...] With peers she can compare feelings in a graduated way.” (GREENSPAN; SHANKER, 2004, p. 76).

²⁶ “comparative thinking [...] and the degree to which A is better than B or to which one opinion holds more strongly than another” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 117)

Por fim, o nível 9, caracterizado por um padrão interno baseado em um crescimento do senso de si. A criança gradativamente cria um senso interno mais definido acerca do seu eu que será útil para ela julgar a experiência e ponderar atitudes, como destacam Greenspan e Shanker (2004). Esse novo estágio de desenvolvimento implica na

capacidade de avaliar a si mesmo, seu comportamento e suas ideias em relação a um padrão interno, ter uma visão mais ampla de uma situação do que o mundo cotidiano de relacionamentos com colegas, permite que uma pessoa julgue seus próprios pensamentos, sentimentos e tendências. (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 119, tradução nossa)²⁷

Os autores afirmam que essa capacidade não é fácil de adquirir sendo às vezes difícil de ser alcançada inclusive por adultos. Eles afirmam que é gasto tanto tempo afirmando o que a criança deve ou não fazer, que não se oferece a possibilidade de auxiliar a criança a se julgar e a analisar seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos.

Segundo Greenspan e Shanker (2004), o “eu” da criança expandiu consideravelmente até chegar a esse nível, tendo passado por diversas experiências até alcançar capacidades mais elevadas de pensamento abstrato. Todo esse processo permitiu a incorporação de valores e ideais internos que farão parte do seu eu e que poderão ser usados para avaliar situações e pessoas. Segundo os autores,

isso cria um nível inteiramente novo de consciência, no qual a auto-observação é possível. As pessoas agora podem avaliar como se sentem, o que fizeram e planejam mudar e melhorar. Eles também podem usar esse novo nível de consciência reflexiva para a crítica e a raiva autodirigida, bem como para elogiar ou revigorar a si mesmos (GREENSPAN; SHANKER, 2004, p. 790) (tradução nossa)²⁸.

Em outras palavras, o objetivo final do modelo é possibilitar que o “eu” dessa criança se desenvolva de tal modo que ela possa ter autonomia social, se perceber, perceber os outros, compreender situações, inferir significados e direcionar a sua própria conduta de modo que atinja a concretude dos seus valores e princípios internos.

Essa definição se assemelha melhor com a definição de autonomia, que é relativa à capacidade da pessoa se governar e se direcionar por si próprio. Treinar capacidades e como

²⁷ “ability to evaluate oneself, one's behavior, and one's ideas against an internal standard, to have a longer view of a situation than the day-to-day world of peer relationships, allows a person to judge her own thoughts, feelings and biases” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 119).

²⁸ “this creates an entirely new level of consciousness, one in which self-observation is possible. Individuals can now evaluate how they feel, what they've done, and plan to change and improve. They can also use this new level of reflective awareness for self-directed criticism and anger as well as to praise or invigorate themselves (GREENSPAN; SHANKER, 2004, p. 79).

lidar com certas situações a partir de comandos externos pode ser útil, mas, como o próprio nome diz, trata-se de um treino. Um adulto direcionou e ensinou, e a tarefa da criança seria aceitar e aprender o ensino. O direcionamento não partiu internamente da criança e de suas necessidades e interesses, mas externamente. A criança não foi envolvida e inquerida em uma atmosfera de pensamento e raciocínio. Precisou aprender a seguir passos e não a elaborar, pensar, tentar desenvolver novas formas de resolver a situação. E alguns ainda afirmam que fazer isso é conferir autonomia a criança com autismo. Será? Acredito que fazer isso contribui até certo ponto, mas com limitações.

Como ressaltado por Greenspan e Shanker (2004), tais níveis possibilitaram competências acadêmicas e intelectuais, melhores competências sociais, além de um melhor auto funcionamento e autogerenciamento²⁹.

Deve ser salientado que, enquanto muitos destes tipos de raciocínio parecem ser típicos da vida cotidiana, para as pessoas que estão no espectro do autismo apresentam-se como desafiantes. Até para os autistas considerados mais funcionais, que não apresentam muitos comprometimentos na vida social, profissional e/ou acadêmica, estes estilos de pensamentos mais reflexivos, mais abstratos são vistos como dificuldades inerentes ao diagnóstico.

Verificar a presença de dificuldades nestes níveis mais elevados explica porque para algumas pessoas que estão no espectro do autismo certos tipos de interações sociais são tão complicadas de serem compreendidas, porque a empatia fica prejudicada e porque interpretar corretamente algumas histórias, figuras de linguagem, expressões populares ou livros é desafiador.

4.3 Explorando o I: Diferenças individuais

Todas crianças, que apresentam desenvolvimento típico ou não, apresentam um modo único de processar a experiência através dos seus sentidos. Estas diferenças individuais relacionam-se aos padrões únicos de processamento da informação, referem-se a forma como a criança experiencia o mundo a através de seus sentidos, a forma como ela recebe, assimila as informações que chegam a ela e planeja e executa suas ações, respondendo assim a estas informações (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

²⁹ Interessante destacar como é cobrado e demandado que as crianças, inclusive as crianças que estão no espectro do autismo, tenham um elevado nível de automonitoramento para poderem ter sempre “bons comportamentos”. A questão é que muitas não estão desenvolvimentalmente prontas. Existe um caminho anterior a ser percorrido. Esse automonitoramento baseado em valores sociais é possível mediante capacidades de pensamento reflexivo e abstrato.

Para compreender, basta lembrar que, a todo modo momento milhares de informações chegam a todos os indivíduos por seus diversos sentidos. Elas são recebidas, assimiladas, filtradas, interpretadas e com base nesse processo são tomadas decisões, ações são planejadas, as quais serão por sua vez executadas. Contudo, esse processamento e todo esse caminho não ocorre de modo igual para todos. Existem diferenças específicas na forma como a informação é assimilada e como se responde a esta. Compreendendo esse caminho específico presente em cada indivíduo, é possível oferecer suporte adequado para o seu desenvolvimento.

De acordo com Greenspan e Wieder (2006), estas diferenças individuais são fruto de diversas influências que a criança sofre desde a sua concepção e vida intrauterina. Padrões genéticos e influências ambientais, fatores pré-natais, natais e pós-natais podem influenciar no modo como o sistema nervoso trabalha. Estas influências serão expressas através do que foi intitulado diferenças individuais, referindo-se ao modo único de receber, processar e responder aos estímulos que chegam.

É entender que no cérebro há um processo de entrada e saída. Compreender esse processo de entrada e saída das informações pode fazer a diferença no momento de compreender e oferecer apoio a uma criança que tem um modo de processar único e diferente do que tipicamente se está acostumado.

No modelo DIR, são observados os níveis de desenvolvimento em que a criança se encontra e suas diferenças individuais de processamento e, a partir destas informações, são criadas interações e relacionamentos de aprendizagem baseados nestes fatores (GREENSPAN; WIEDER, 1998; GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Para o entendimento acerca das diferenças individuais, isto é, a maneira como cada um recebe, processa e responde as informações que chegam, a compreensão dos aspectos sensoriais e motores são de suma importância. ICDL (2000) considera que um dos aspectos considerados na avaliação e na intervenção é compreender

como essas diferenças são expressas na maneira como uma criança reage e processa experiências, bem como como planeja e organiza respostas. Esta área normalmente inclui modulação sensorial (por exemplo, hiper ou hipo-reatividade em cada modalidade sensorial, como toque, visão e som); Processamento sensorial (por exemplo, auditivo [linguagem receptiva], viso-espacial, tátil, vestibular e proprioceptivo); Planejamento e sequenciamento motor (por exemplo, planejamento e organização de ações, comportamentos e ideias); e outros processos afetivos, cognitivos e de aprendizagem (por exemplo, talentos especiais e funções executivas). (p. 14)³⁰

³⁰ how these differences are expressed in the way a child reacts to and processes experiences, as well as how she plans and organizes responses. This area typically includes sensory modulation (e.g., over- or underreactivity in each sensory modality, such as touch, sight, and sound); sensory processing (e.g., auditory [receptive language],

Receber, processar e responder as informações referem-se a processos complexos que ocorrem no interior de todo indivíduo, mais especificamente relativos ao sistema nervoso, e a complexidade, o detalhamento e a importância desses processos podem ser percebidas sobretudo nas crianças do público alvo da educação-especial, já que geralmente não ocorrem plenamente para elas.

Enquanto para muitas pessoas típicas tais processos passam despercebidos, a existência deles e a sua importância na vida de crianças com o desenvolvimento atípico podem ser compreendidos com mais facilidade. Como diz o ditado, só se percebe a importância de algo, quando falta.

São processos inerentes a todo ser humano. Contudo, quando afetados, podem provocar diversas repercussões. Problemas nestes aspectos podem comprometer significativamente a vida diária, os processos de aprendizagem, as interações espontâneas, o desenvolvimento da comunicação, as relações sociais e afetivas, a escolarização e podem ainda ser úteis para a explicação e o porquê de muitos comportamentos não esperados. Daí a importância de compreender o “I”.

É necessário lembrar que, na proposta do modelo não se trata de compreender as diferenças individuais de modo isolado, mas as suas relações com o desenvolvimento e com as relações da criança.

Para compreender esta área, existem três conceitos fundamentais relativos ao funcionamento do sistema nervoso central úteis para compreender o processamento das informações, receber, processar e responder as informações (GREENSPAN; WIEDER, 1998):

- Reatividade sensorial: refere-se ao modo como a informação é assimilada através dos sentidos.
- Processamento sensorial: refere-se a forma como se atribui sentido, como se significa as informações que são recebidas.
- Tônus muscular, sequenciamento e planejamento motor: refere-se como se utiliza o corpo e, posteriormente, os pensamentos para planejar e executar uma ação baseada nas informações que foram recebidas.

Para compreender estes aspectos descritos por Greenspan e Wieder (1998; 2006), é necessário fazer uma introdução abordando conceitos e conhecimentos relativos aos sentidos e ao processamento sensorial.

A teoria da integração sensorial, que ganhou força com os trabalhos de Jean Ayres e que continua sendo estudada e difundida sobretudo pelo trabalho de terapeutas ocupacionais, apresentou uma grande influência na estruturação do “I”. Por mais que em alguns materiais de Stanley Greenspan e Serena Wieder não apareça de modo explícito, o embasamento e fundamentação na teoria da integração sensorial é notório.

Como descrito, as diferenças individuais dentro das práticas do modelo DIR são utilizadas e contextualizadas em articulação com os níveis de desenvolvimento (D) e com os relacionamentos (R), diferentemente de tipos de terapias que buscam a reabilitação específica de alguma destas áreas. O objetivo do modelo é compreender como estas diferenças individuais impactam o desenvolvimento e as relações e, desse modo, adaptar os estilos de interação de modo a auxiliar a criança a crescer em níveis mais elevados de desenvolvimento. A reabilitação específica destas áreas, o processamento sensorial e motor, ficará a cargo sobretudo da Psicomotricidade, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiologia, por exemplo.

Para o aprofundamento do estudo das diferenças individuais, além do embasamento nas publicações de Greenspan e Wieder, serão utilizadas como referências acerca do processamento sensorial Miller (2014), Serrano (2016), Kranowitz (2005), Goldstein (2012), Fonseca (2007) e Momo, Silvestre e Graciani (2012). Será apresentada uma introdução que auxilie a compreender as proposições teóricas de Greenspan e Serena acerca das diferenças individuais antes que estas sejam discutidas.

4.3.1 Os sentidos e o processamento sensorial

Os sentidos constituem peças elementares para a compreensão do mundo. Desde o nascimento, a criança começa a lidar com as informações sensoriais que chegam até ela e que serão fundamentais para a apreensão do mundo. Será a partir destas informações que ela irá organizar a percepção de mundo, das pessoas aprender o conhecimento sobre o cotidiano ser organizado.

Portanto, o funcionamento dos sistemas sensoriais oferece base para muitos processos afetivos, cognitivos, comportamentais, sociais e escolares e podem ser descritos como o “início” de muitos dos processos que ocorrem internamente. A criança percebe o estímulo, o processa e então poderá apresentar uma resposta adequada para a situação. Se estes processos

não ocorrem, um conjunto de outras áreas pode ser afetada e a criança não exhibe o seu completo potencial.

As experiências sensoriais são base para as aprendizagens futuras e, dependendo da forma como a criança experiencia as diversas sensações que chegam ao seu corpo, se são agradáveis ou não, se são frustrantes e estressantes ou divertidas e prazerosas, podem afetar sua disponibilidade para a realização de novas atividades e o seu estado de humor. Por isso, constituem bases para a forma que a criança construirá e vivenciará o seu dia (SERRANO, 2016).

O funcionamento sensorial apresenta diversas repercussões, inclusive para o desenvolvimento cerebral e de diversas áreas do desenvolvimento,

cada resposta a uma sensação inicia ou fortalece ligações do cérebro, e assim a experiência sensorial vai ajudando na formação do sistema nervoso. As conexões entre as células do cérebro são formadas em resposta aos estímulos visuais, cheiros, sons, sabores e sensações corporais que a criança experimenta. O cérebro aprende a receber estas mensagens sensoriais e depois a passá-las de umas áreas do sistema nervoso para outras. Estas vias de informação no cérebro são a base para o desenvolvimento de muitas competências, como a percepção, a linguagem, a atenção, a memória e o pensamento abstrato. Este complexo processo acontece nos vários níveis do sistema nervoso, sendo a informação sensorial usada como o nutriente para que este se possa desenvolver e a aprendizagem acontecer (SERRANO, 2016, p. 12).

Por isso as sensações podem ser consideradas nutrientes necessários para o desenvolvimento do cérebro e de diferentes áreas do desenvolvimento. Diante destas informações iniciais, percebe-se como esta área, geralmente tão pouco considerada e valorizada, apresenta tantas repercussões para o funcionamento geral do indivíduo.

Mas, e se esses sentidos não estiverem funcionando plenamente, que possíveis repercussões podem ser vivenciadas? Se estas estruturas tão básicas e elementares não estão se integrando plenamente, como processos neurológicos superiores e mais complexos podem ser estabelecidos e funcionarem plenamente? São questões que se deve ter em mente para poder compreender muitos comportamentos de crianças, e não apenas as do público alvo da educação especial, visto que qualquer criança pode apresentar dificuldades no processamento sensorial. O que se deseja é que a partir de um olhar sensível e compreensivo seja possível oferecer um apoio efetivo para o desenvolvimento integral do ser.

Existe um conhecimento popularmente difundido de que todos apresentam 5 sentidos, isto é, tato, paladar, audição, visão e olfato. Contudo, pode-se dizer que temos pelo menos 7 sentidos e que se deve somar a essa matemática os sentidos vestibular e o proprioceptivo. Existe

também o sentido interoceptivo, mas que aqui não será explorado. É necessário compreender que

a percepção do mundo que nos cerca e de certos aspectos do meio orgânico interno depende da atividade dos sistemas sensoriais, os quais continuamente alimentam o sistema nervoso central com uma grande variedade de informações sobre eles. Além disso, esses sistemas também informam o sistema nervoso central sobre muitos outros aspectos do meio orgânico que são usados para diversos ajustes do funcionamento do organismo sem necessariamente chegar ao nível consciente. Os elementos críticos dos sistemas sensoriais são os receptores sensoriais. Eles representam a interface entre o sistema nervoso e o meio ambiente ou o meio orgânico interno (SILVEIRA, 2008, p. 134).

Por isso, os sentidos podem ser descritos como a ponte para o acesso às informações, eles permitem o acesso às informações do mundo externo ou do meio interno do corpo ao sistema nervoso central, de tal modo que servem de base para o ajustamento do comportamento do indivíduo. Para que estas informações sejam registradas e para que elas cheguem ao cérebro, existe o trabalho dos receptores sensoriais que registram a informação e conduzem até o sistema nervoso central. Os receptores são específicos para cada sistema sensorial. No quadro abaixo apresenta-se uma caracterização destes aspectos.

Quadro 2: Sistemas sensoriais, localização e função

Sistema Sensorial	Localização	Função
Visual	Olhos	Fornece informações sobre cor, forma e luminosidade. Ajuda a reconhecer as pessoas e objetos.
Auditivo	Ouvido	Fornece informações sobre sons no ambiente.
Gustativo	Receptores da língua	Fornece informações sobre os diferentes sabores: salgado, doce, picante, amargo e azedo.
Olfativo	Receptores nasais	Fornece informações sobre os diferentes tipos de cheiros: forte, fraco, intenso, suave.
Tato	Receptores da pele	Fornece informações sobre a textura, a pressão e temperatura de ambientes e objetos.
Proprioceptivo	Músculos, tendões e articulações	Fornece informações sobre a nossa noção corporal. É importante para a sensação da posição e do movimento.
Vestibular	Ouvido interno	Fornece informações sobre o tônus, movimento do corpo através do espaço e modulação do nível de alerta.

Fonte: Goldstein, 2012.

É necessário destacar que esta localização é, na verdade, onde os estímulos são percebidos e registrados. O local em que eles receberam significado é o cérebro, o qual é

responsável por receber as informações e organizar uma resposta ao meio. Isso é muito mais do que as sequências do tipo estímulo-resposta.

Os sistemas sensoriais que recebem informação de fora do corpo são chamados de sentidos externos ou ambientais e a informação que eles processam são chamadas de exterocepção. Esses sentidos são os mais familiares. O tato, relativo as informações recebidas através do toque, do contato com a pele. O gustativo e o olfativo, que fornecem informações sobre o gosto e cheiro através dos receptores da boca e do nariz. O visual e o auditivo, auxiliando na compreensão do que é visto ou ouvido ao redor do ambiente (KRANOWITZ, 2005).

Os sentidos internos são menos conhecidos e, apesar de estarem sempre conosco, somos menos conscientes da sua existência. Existe o sistema interoceptivo ou interocepção que processa a informação de órgãos internos e auxilia na regulação de funções como comer, beber, dormir, temperatura corporal, sono, humor, batimentos cardíacos. Crianças que não apresentam bom funcionamento neste sistema podem não perceber que estão com fome, por exemplo. O sistema vestibular, que fornece informação sobre a inclinação da nossa cabeça em relação a superfície da terra, sobre o movimento do corpo no espaço e sobre o equilíbrio. E o sistema proprioceptivo ou propriocepção, importante para a compreensão da posição corporal e a movimentação das partes do corpo. As informações são geradas à medida que ocorrem contrações ou alongamentos da musculatura (KRANOWITZ, 2005).

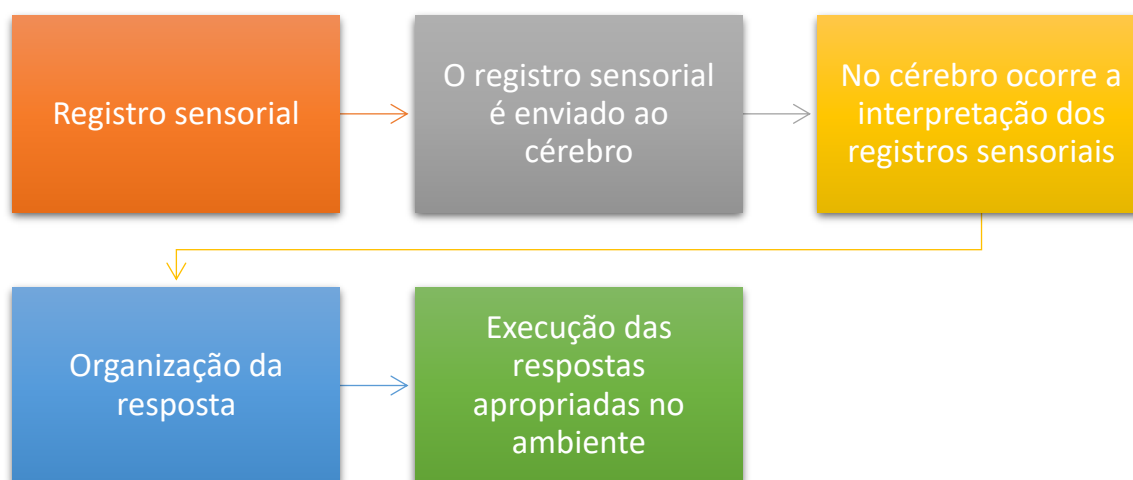
Um aspecto importantíssimo que deve ser salientado é que os sentidos não funcionam sozinhos, cada sentido oferece suporte para os outros, para a compreensão da experiência. Eles não estão isolados um dos outros. Serrano (2016) afirma que, inicialmente, “as sensações são peças dispersas das informações que devem ser organizadas e interpretadas pelo sistema nervoso central para que nosso corpo e mente se possam adaptar ao mundo à nossa volta, em cada momento que passa” (p. 11). A autora complementa que “cada informação sensorial isolada tem pouco significado tal como cada nota musical por si só na melodia. As cores, os sons, cheiros, sabores, toques, movimentos e vibrações têm significado quando o cérebro os analisa em conjunto” (SERRANO, 2016, p. 30).

É esse movimento de integrar as diferentes informações recebidas que torna possível o desenvolvimento de um entendimento do meio externo e interno do indivíduo e que possibilitará respostas adequadas às situações. Portanto, sem esta organização das informações, há um prejuízo na interpretação do mundo. Este processo de organização e integração das informações sensoriais de modo a possibilitar respostas adaptadas é chamado de integração sensorial.

Segundo Goldstein (2012), “nosso cérebro está programado para organizar ou integrar as informações sensoriais que recebemos do ambiente. A integração nos possibilita respostas adaptativas e eficientes de cada sistema sensorial” (p. 16-17). Portanto, o processo de integração sensorial refere-se a um processo neurológico que ocorre tipicamente em todos nós, sem que necessariamente tenhamos consciência que ele está acontecendo. Para a ocorrer esse processo de integração das informações, existe um caminho, o qual pode ser visto na Figura 5.

Inicialmente, ocorre o registro sensorial, em que novos estímulos chegam aos diferentes receptores sensoriais e são detectados. Baseados na experiência prévia e nas aprendizagens, esses estímulos podem ser interpretados e assim é possível uma organização da resposta, seja afetiva, cognitiva ou motora. A execução da resposta refere-se ao cumprimento da resposta que foi planejada anteriormente (SERRANO, 2016).

Figura 5: Do registro sensorial a execução da resposta: o processamento sensório-motor



Fonte: Construído e adaptado a partir de Goldstein (2012) e de Serrano (2016).

Como pode ser percebido, o processamento sensorial não diz respeito apenas a assimilar e a interpretar informações sensoriais, mas também saber como usá-las para realizar tarefas novas. *Praxis* é o termo usado para esse processo de ideação, planejamento e execução de uma resposta. É o momento em que as informações sensoriais são utilizadas para conferir uma resposta adaptativa. Além disso, é necessário ressaltar que as informações sensoriais são utilizadas para a organização corporal e para as respostas posturais (KRANOWITZ, 2005; SERRANO, 2016). Kranowitz (2005) completa afirmando que o processamento sensorial se trata de um processo dinâmico, incessante e cíclico e que

quando nosso cérebro processa eficientemente as sensações, respondemos automaticamente com respostas adaptativas que nos ajudam a dominar nosso ambiente. Respostas adaptativas são ações ou pensamentos que nos ajudam a enfrentar novos desafios e aprender novas lições (p. 56, tradução nossa)³¹.

De acordo com Serrano (2016), “o cérebro tem que analisar a informação de todos os sistemas sensoriais para que possa organizar uma resposta adequada. Dependendo do processamento da informação de todos os sistemas sensoriais, assim será a adequação da resposta da criança” (p. 30). Assim, cada sentido apresenta sua contribuição para a organização final do comportamento e do desempenho da criança ao longo das diversas atividades diárias.

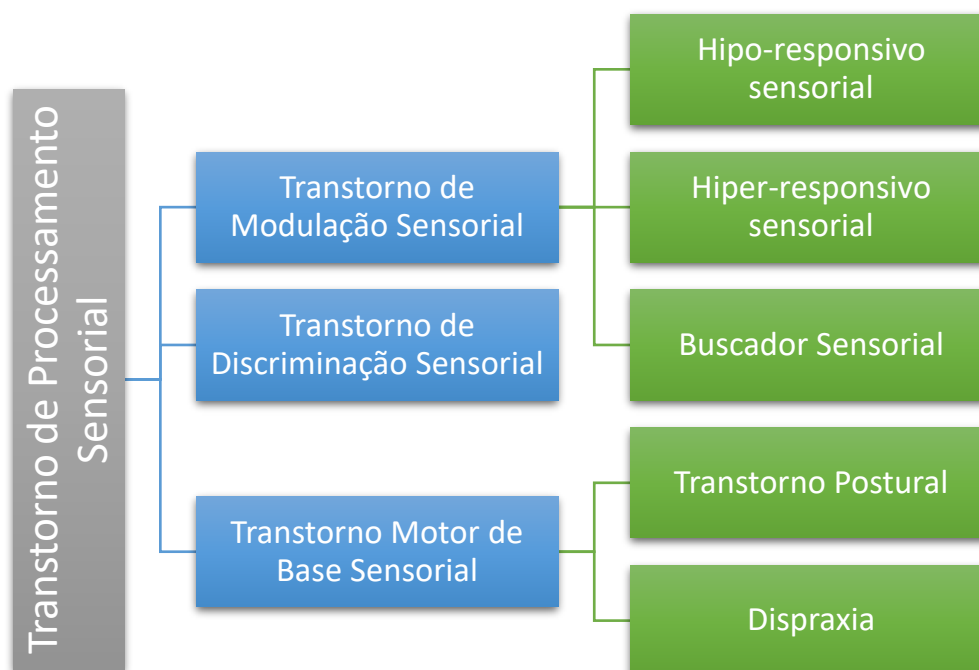
Dificuldades nas instâncias desses processos podem desencadear comprometimentos no desenvolvimento de habilidades ou em processos da vida diária. Por exemplo, pode-se apresentar uma criança que não registra adequadamente a informação, não nota a presença do estímulo, enquanto uma criança “registra” demasiadamente de modo que o estímulo é percebido como aversivo. Já outras crianças podem registrar e interpretar adequadamente as informações. Contudo, apresentam dificuldades para construir sequências de ações para atender a demandas do ambiente.

Quando estes processos relativos ao processamento não estão funcionando plenamente, isto é, o cérebro apresenta dificuldades para receber, organizar e usar a informação sensorial, ocasionando dificuldades e/ou prejuízos no cotidiano, é dado o nome de Transtorno de Processamento Sensorial (do inglês SPD, *Sensory Processing Disorder*) (KRANOWITZ, 2005), o qual poderá se subdividir, como poder ser visto na figura 6.

Kranowitz (2005) afirma que crianças com Transtorno de Processamento Sensorial (TPS) podem apresentar dificuldades para registrar ou para integrar, modular, discriminar, ou organizar a informação sensorial, ou ainda para direcionar suas ações. A autora complementa que “privado do feedback preciso que ele [a criança] precisa para se comportar de uma forma intencional, ele pode ter problemas em olhar e ouvir, prestar atenção, interagir com pessoas e objetos, processar novas informações, lembrar e aprender” (KRANOWITZ, 2005, p. 69) (tradução nossa)³².

³¹ “when our brain efficiently processes sensations, we respond automatically with adaptive responses that help us master our environment. Adaptive responses are actions or thoughts that help us meet new challenges and learn new lessons” (KRANOWITZ, 2005, p. 56)

³² “deprived of the accurate feedback he needs to behave in a purposeful way, he may have problems in looking and listening, paying attention, interacting with people and objects, processing new information, remembering, and learning” (KRANOWITZ, 2005, p. 69)

Figura 6: Categorias e subdivisões do Transtorno de Processamento Sensorial

Fonte: Traduzido e adaptado de Kranowitz (2005).

O cérebro recebe milhares de estímulos sensoriais por minuto. Com tantos estímulos, ficaria perturbado se não conseguisse filtrar os relevantes daqueles que não são úteis para as demandas a serem realizadas em um dado momento. A modulação sensorial é importante neste contexto. Ela constitui “a regulação cerebral da entrada sensorial. A modulação ajusta instantaneamente e equilibra o fluxo de informações sensoriais no SNC [Sistema Nervoso Central]. Os sistemas sensoriais precisam trabalhar em conjunto para nos manter em sincronia” (KRANOWITZ, 2005, p. 57) (tradução nossa)³³.

Imagine-se como deve ser difícil para uma criança viver normalmente em um mundo caracterizado por um bombardeio de estímulos sensoriais, quando as portas de entrada do seu cérebro não conseguem filtrar quais estímulos são mais relevantes, ou quando falham por não processar um dado estímulo importante ou então por processar intensamente um certo estímulo, percebendo-o como perigoso ou aversivo quando na verdade ele não é. A vida torna-se um caos. Coisas simples como tomar banho e lavar a cabeça, cortar os cabelos, olhar uma placa luminosa, ouvir os sons de uma música no colégio, ouvir palmas, ser tocado, tocar em uma superfície

³³ “the brain’s regulation of sensory input. Modulation instantly adjusts and balances the flow of sensory information into the CNS. The sensory systems need to work in tandem to keep us in sync” (KRANOWITZ, 2005, p. 57)

molhada, usar uma roupa com um certo tipo de tecido, escrever e usar o lápis podem se tornar extremamente desafiadoras. Um problema para a criança, a escola e a família.

A entrada de uma sensação pode provocar excitação, quando a sensação ativa receptores, há um aumento do alerta e uma conexão entre a entrada do estímulo e o comportamento. Geralmente, na maioria do tempo no desenvolvimento típico se presta atenção para informações significativas. A inibição ocorre o contrário, quando a informação não é relevante e o cérebro filtra as informações que não serão úteis e focam no que é realmente importante para a situação. Sem a inibição, ocorreriam distrações excessivas e se daria atenção para qualquer informação, sendo útil ou não (KRANOWITZ, 2005). Assim,

quando a excitação e a inibição são equilibradas, podemos fazer transições suaves de um estado para outro. Assim, podemos “mudar as marchas” da desatenção para a atenção, de aborrecimentos para sorrisos, da sonolência para o estado de alerta e do relaxamento para a prontidão, para a ação. A modulação determina a eficiência com que nos autorregulamos, em todos os aspectos de nossas vidas (KRANOWITZ, 2005, p. 59) (tradução nossa)³⁴.

Com pessoas com problemas de modulação sensorial, essas transições e alternâncias de estados podem não ocorrer de modo tão suave ou facilmente. Ela pode apresentar um baixo limiar ao estímulo sensorial de tal modo que pouco do estímulo já é notado e as sensações ativam facilmente os receptores, há um fluxo intenso de informações entrando. Já crianças com um elevado limiar ao estímulo sensorial, para perceberem o estímulo, necessitam de uma maior quantidade dele. Há no cérebro uma falta de equilíbrio e sincronia entre as mensagens que estão chegando simultaneamente, entre os processos de inibição e excitação, a inibição deve estar sincronizada com a excitação (KRANOWITZ, 2005).

O TPS é relativo à dificuldade no processo de transformar o estímulo sensorial em comportamentos que combinem com a natureza ou a intensidade da informação sensorial (MILLER, 2014).

A criança que apresenta uma hiper-responsividade auditiva, por mais que o barulho não tenha sido demasiadamente elevado, seu cérebro processa o estímulo de modo demasiado tornando a experiência do som aversiva para a criança. Em outras palavras, a sua resposta comportamental não correspondeu à natureza ou a intensidade do estímulo recebido.

³⁴ “when excitation and inhibition are balanced, we can make smooth transitions from one state to another. Thus, we can switch gears from inattention to attention, from sulks to smiles, from drowsiness to alertness, and from relaxation to readiness for action. Modulation determines how efficiently we self-regulate, in every aspect of our lives” (KRANOWITZ, 2005, p. 59)

Crianças com problemas de modulação sensorial podem ser hipo-responsivas, hiper-responsivas, buscadoras sensoriais ou ainda apresentarem padrões combinados (KRANOWITZ, 2005; MILLER, 2005).

Crianças hipo-responsivas “sentem menos as sensações que as outras crianças. Podem não responder ou dar respostas inconsistentes aos estímulos sensoriais” (SERRANO, 2016, p. 63). Essas crianças necessitam de maiores quantidades do estímulo sensorial para que possam processá-lo. Podem ser mais paradas, desatentas, com baixo nível de alerta. Perceber o mundo é mais desafiador porque muitos aspectos da realidade podem não ser processados. Enquanto isso, crianças hiper-responsivas “sentem a sensação mais rapidamente, mais intensamente ou durante mais tempo, que as crianças com modulação normal” (SERRANO, 2016, p. 59).

O fato de processar demasiadamente um estímulo sensorial pode ocasionar comportamentos de fuga ou evitação do estímulo, vestir certas roupas ou estar em alguns ambientes mais barulhentos pode ser muito aversivo para tais crianças. No entanto, existem crianças que apresentam um outro tipo de padrão sensorial, são buscadoras sensoriais, parece que a entrada de estímulo sensorial nunca é suficiente, sempre estão buscando por mais, como se não conseguissem “encher a barriga de informação sensorial”, não conseguissem ser saciadas. Podem gostar de pular, saltar de um lado para outro, ou então buscam tocar, esbarrar, girar e não ficam tontas.

Kranowitz (2005) ainda descreve a possibilidade de combinações sensoriais, ou seja, crianças que oscilam entre padrões de hiper-responsividade e hipo-responsividade, o que pode afetar as respostas adaptativas da criança. De acordo com a autora,

esse flutuador sensorial pode buscar experiências sensoriais intensas - como girar em equipamentos de playground - mas não conseguir tolerá-las. Ou, ela pode procurar experiências intensas em alguns dias e evitá-las em outros dias. Suas respostas ligadas-em um momento-desligadas-em outro podem depender da hora do dia, do lugar, do que ela comeu, do quanto ela dormiu e do tipo de estímulo sensorial (KRANOWITZ, 2005, p. 74) (tradução nossa)³⁵.

Apresentando este padrão sensorial, a criança pode ter grande dificuldade em realizar as atividades diárias e estas oscilações podem inclusive trazer implicações no humor.

A discriminação sensorial permite perceber as qualidades da sensação (se está se movendo muito rápido, se a voz está muito alta, se os sapatos estão apertados), similaridades

³⁵ “this sensory fluctuator may seek intense sensory experiences – such as spinning on playground equipment – but be unable to tolerate them. Or, she may seek intense experiences some days and avoid them on other days. Her on-again-off-again responses may depend on the time of day, the place, what she ate, how much sleep she had, and the kind of sensory stimuli” (KRANOWITZ, 2005, p. 74).

da sensação (se uma palavra rima com outra, se o coelho tem a mesma textura do gato) e diferenças entre sensações (KRANOWITZ, 2005).

O transtorno de discriminação sensorial é relativo a dificuldade de interpretar de modo adequado a informação sensorial (MILLER, 2014). Crianças que apresentam dificuldades de discriminação sensorial apresentam

dificuldade em interpretar a informação sensorial de forma eficaz. Elas sentem o estímulo mas não percebem adequadamente o que viram, ouviram, sentiram, provaram ou cheiraram. Existe uma falha na capacidade para dar um significado correto às qualidades específicas dos estímulos. Esta dificuldade na interpretação das características dos estímulos tem um impacto direto na sua capacidade de aprendizagem (SERRANO, 2016, p. 66).

Crianças com estas dificuldades podem apresentar dificuldades para discriminar aspectos viso-espaciais, ou podem apresentar dificuldades em discriminar auditivamente palavras parecidas, ou podem ainda apresentar problemas para apresentar consciência corporal e apresentar problemas no uso da força para usar lápis ou manusear brinquedos (KRANOWITZ, 2005). Nesse contexto é importante compreender para qual ou quais canais sensoriais a criança apresenta maior desafios para discriminar sensações.

Como mencionado anteriormente, baseados nas informações sensoriais, organiza-se o funcionamento do corpo e planeja-se e executa-se ações. Os problemas motores de base sensorial referem-se aos problemas ou para estabilizar o corpo ou para pensar/planejar/sequenciar ou executar uma série de movimentos baseados na informação sensorial recebida (MILLER, 2014).

Os transtornos motores de base sensorial podem ser subdivididos em transtorno postural, quando a criança apresenta dificuldade em estabilizar seu corpo, normalmente acompanhado de baixo tônus muscular, frouxidão nas articulações, dificuldades de coordenação bilateral, dificuldades em manter posturas e em ter controle postural. Ou pode ser caracterizado como dispraxia, quando a criança apresenta dificuldade para idear, planejar e executar novas tarefas, podem trazer implicações para a coordenação motora fina, grossa ou oral (KRANOWITZ, 2005; SERRANO, 2016).

No modelo DIR, o processamento sensorial é visto como algo inerente ao ser humano. Contudo, nem todas as crianças apresentam o processamento sensorial funcionando plenamente. Em função disso, Greenspan e Wieder (1998; 1999; 2006) asseveram a necessidade de compreender o modo singular da criança processar as informações e focar em compreender

seus pontos fortes e fracos. Além disso, o DSM-V já menciona as variáveis como inerentes aos quadros de autismo.

Verifica-se que os autores trazem para o modelo muitos dos aspectos trabalhados pela teoria da integração sensorial, ao mesmo tempo que incorporam novos elementos para a análise das diferenças individuais, até mesmo por conta das especificidades teóricas do modelo. Terapia DIR não é o mesmo que terapia de integração sensorial. Contudo, as características sensoriais são determinantes para a compreensão do perfil desenvolvimental da criança e durante todas as práticas baseadas no modelo deve-se considerar essas diferenças de processamento. Se não for dado suporte para o processamento das informações no cérebro da criança, como ela poderá interagir, se comunicar, pensar e aprender eficientemente?

Feita a introdução destes conceitos acerca do processamento sensorial, é possível discutir os principais conceitos tratados pelos autores do modelo DIR.

4.3.2 Padrões de reatividade sensorial: os impactos das dificuldades com a modulação sensorial

As dificuldades de reatividade às sensações fazem menção aos já mencionados Transtornos de Modulação Sensorial, isto é, a criança tem dificuldade de modular, de regular a intensidade das sensações que estão sendo registradas por seus canais sensoriais.

As pessoas podem ser hiper ou hipo reativas a cada canal sensorial dependendo do seu limiar sensorial (isto é, o ponto em que o estímulo sensorial ativa o sistema nervoso e pode ser verificada uma resposta). Pessoas hipo-reativas apresentam elevados limiares sensoriais, ou seja, necessitam de mais estímulos para que o estímulo seja registrado e processado eficientemente para que então seja verificada uma resposta. Elas não respondem bem a quantidades pequenas ou moderadas do estímulo. Já pessoas hiper-reativas podem achar pequenas ou moderadas quantidades de estímulo sensorial irritantes ou excessivas. Por exemplo, pessoas hipo-reativas ao som, podem não processar adequadamente as palavras que escutam e falhar para responder aos comandos. Enquanto que pessoas hiper-reativas ao som podem achar pequenos barulhos extremamente irritáveis, preferindo ambientes mais calmos e tranquilos (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Pessoas hipo-reativas ao sistema proprioceptivo podem apresentar dificuldade de processar o seu corpo, como se estivessem perdidas do seu próprio corpo, podendo ocasionar dificuldades de coordenação motora, ampla e fina, dificuldades com o esquema corporal e, assim, impactar em diversos aspectos no processo de aprendizagem. Algumas crianças hipo-reativas podem passar a buscar tais estímulos para poder auxiliar a regulação do seu corpo,

podem passar a correr e esbarrar nas coisas para propiciar maior estímulo proprioceptivo e, assim, sentirem uma maior consciência corporal.

Crianças que não processam adequadamente o estímulo vestibular, provavelmente adoraram atividades com muito movimento, as quais contribuirão para o funcionamento do corpo, para sua consciência de espaço, para o seu tônus muscular e para a regulação do seu estado de atenção. Enquanto que crianças hiper-reativas ao sistema vestibular podem apresentar o que é chamado de insegurança gravitacional. Por exemplo, ao serem levantadas do chão em brincadeiras em que o adulto joga a criança para cima, elas podem se sentir tontas, perder a noção do chão, da gravidade.

Já pessoas hipo-reativas ao tato podem apresentar conjuntamente problemas de discriminação, de compreender o que tocam. Pessoas hiper-reativas ao tato já podem apresentar o que é frequentemente chamado de defensividade tátil, pequenos toques podem alterar o humor da criança. Ela pode passar a evitar locais com muita gente, não por ter problemas de interação, mas por não querer ser tocada. Atividades com cola ou que envolvem texturas molhadas, como tinta guache, serão evitadas e a criança não as realizará. Algumas roupas podem causar extremo desconforto por conta do tipo de tecido. Dificuldades táteis podem ocasionar inclusive problemas na alimentação, por conta da textura dos alimentos. Alguns tipos de texturas podem ser extremamente aversivas para a criança.

Cada sentido apresenta seu papel na regulação do comportamento. Estes são apenas alguns exemplos, mas estas discussões são muito mais amplas. Compreender o perfil sensorial de uma criança pode ser um verdadeiro quebra-cabeça. A criança pode ser hiper para um sentido, e hipo para outro, e ainda ter comportamentos de busca sensorial como estratégia para compensar o seu perfil de hipo ou hiper-reatividade em um outro canal sensorial.

O que torna ainda mais complexo ou problemático para compreender alguns quadros de hiper ou hipo-reatividade é que as entradas sensoriais não são pontuais, discretas. As diversas informações sensoriais adentram oriundas de diversas fontes todo o tempo e ainda são acumulativas com o tempo. Um dado sensorial é combinado com um dado sensorial que foi recebido há alguns segundos atrás. Por isso, as habilidades de processamento são dependentes do contexto (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Em razão desse fato, uma criança pode ter o que se chama de sobrecarga sensorial ou crise, não por conta do último estímulo que recebeu, mas em função dos diversos estímulos acumulativos que vinha recebendo anteriormente.

Greenpan e Wieder (1998) afirmam que, para tornar ainda mais desafiante esse quebra-cabeça sensorial, a criança pode ser hipo ou hiper-reativa para diversas áreas, isto é, ser hiper

para o som e para o tato e hipo para processar o movimento (sistema vestibular). Para complicar ainda mais, a reatividade pode mudar de um momento para outro e aspectos como fadiga, estresse e elevadas emoções podem causar mudanças no padrão de reatividade. Os autores ainda comentam que, algumas vezes a reatividade varia numa mesma área sensorial, por exemplo, a criança pode ser hipo-reativa para algumas frequências de sons, como a voz humana, e ser hiper-reativa para sons como de motores ou aspiradores de pó. Para finalizar esta discussão é necessário refletir que

crianças cujos sentidos funcionam completamente leem e interpretam bilhões de minúsculas pistas sensoriais à medida que dominam as habilidades da interação humana. Mas as crianças com dificuldades sensoriais podem perder ou mal interpretar esses pedaços fundamentais de informações enquanto aprendem a interagir com o mundo. Aprender a prestar atenção, aprender a engajar com os outros e aprender a se comunicar tudo pode ser afetado (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 37, tradução nossa)³⁶.

Pelo exposto os aspectos sensoriais não podem ser negligenciados, pois são úteis para compreender o porquê de algumas dificuldades. Se a criança apresenta prejuízos para compreender ou para integrar as milhares de informações que são fornecidas ou as interpreta mal, como poderá interagir, se comunicar ou aprender eficientemente? Como essas crianças podem ser julgadas como desobedientes ou desatentas quando na verdade elas nem processaram a informação direito? Apresentar estas dificuldades no processamento sensorial não significa o “final da linha” para elas, mas ao se considerar esses aspectos pode-se ter uma linha de base para dar início a um trabalho eficiente.

4.3.3 Dificuldades de processamento das informações

Sem o pleno funcionamento das capacidades de processamento que serão aqui descritas brevemente, o mundo não teria significado e seria de difícil compreensão. Por isso as eventuais dificuldades comportamentais, na autonomia, na aprendizagem quando estas áreas estão comprometidas.

Os sentidos recebem diversas mensagens e informações, contudo, é o processamento destas informações que dará sentido a elas, a sua interpretação. Sem esse processamento, as

³⁶ children whose senses function fully read and interpret billions of tiny sensory cues as they master the skills of human interaction. But children with sensory impairments may miss or misperceive these critical bits of information as they learn to interact with the world. Learning to pay attention, learning to engage with others, and learning to communicate may all be affected (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 37)

informações seriam apenas dados brutos, mas sem significado. Sons são traduzidos em palavras e músicas, pedaços de luzes interpretados como cores (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Greenspan e Wieder (1998; 2006) ressaltam dois tipos de processamento sensorial de modo mais específico, o processamento auditivo e o processamento visual e espacial. O processamento auditivo refere-se à capacidade de interpretar a informação auditiva. Não se trata de a criança ser surda, a questão aqui é se a criança consegue compreender e significar os sons recebidos. Para que seja possível compreender o que se ouve, é necessário inicialmente decodificar os sons, isto é, discriminar entre diferentes sons para posteriormente significar a informação auditiva. Esse processo é de grande importância para o desenvolvimento da linguagem. Entretanto, tais dificuldades podem levar a outros problemas aparentemente não relacionados, como os problemas comportamentais. Por exemplo, a criança pode não conseguir compreender direções, o que a deixa facilmente frustrada e agressiva (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

O processamento visual refere-se à habilidade de discriminar e decodificar a informação visual. Quando a criança consegue encaixar um triângulo em um brinquedo de encaixe de formas, procurar as peças de um quebra-cabeça para encontrar a que necessita, selecionar uma figura de um objeto que ela queira ou compreender onde ela irá baseada em uma figura que viu, todas estas atividades referem-se ao processamento visual. Contudo, ele faz-se importante também para que a criança possa navegar no mundo, daí a relevância para os conceitos espaciais, para o senso de direção e para futuras habilidades acadêmicas (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Crianças que apresentam dificuldades no processamento auditivo, provavelmente utilizarão mais o processamento visual para direcionar suas ações. Contudo, se ambos se encontram comprometidos, a criança pode ser tornar rígida e repetitiva (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

O processamento sensorial é a forma mais precoce de processamento que ocorre no cérebro. Crianças pequenas, quando nascem, necessitam aprender a lidar com os todos os estímulos e sensações que estão chegando a elas no processo de autorregulação. Logo após outro tipo de processamento começa a acontecer, o processamento cognitivo.

Greenspan e Wieder (1998) definem processamento cognitivo como a capacidade de perceber e formar padrões e criar conexões entre coisas. Por exemplo, o bebê começa a associar o prazer de ser pego no colo, o sentimento quando ouve a voz da mãe a presença da mãe. A criança começa a perceber a existência de um padrão rudimentar entre a figura da mãe e as sensações decorrentes. De acordo com os autores, isso é resultante de um processamento

cognitivo. À medida que a criança cresce, os padrões cognitivos percebidos tornam-se mais elaborados, até que a criança consiga elaborar ideias.

Além desses tipos de processamento, existe o processamento emocional ou afetivo, que consiste na habilidade de interpretar adequadamente os sinais emocionais emitidos nas interações com os outros. Algo que aparentemente parece ser normal ou típico, mas que, para muitas crianças com desafios no desenvolvimento, observa-se como uma enorme dificuldade interpretar ou interpretar de modo inadequado os sinais emocionais emitidos nas interações ou ainda compreender diferenciações entre significados emocionais. Perceber quando uma pessoa é amigável ou quando ela está tentando estabelecer uma proximidade pode não ser claramente compreendido, ou diferenciar um choro de tristeza de um choro de perigo (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Uma das razões porque algumas crianças com deficiência apresentam dificuldades com processamento cognitivo e emocional é porque ambos dependem do processamento sensorial, que constitui uma área de desafio de muitas delas. É através da manipulação de uma infinidade de dados sensoriais que é possível processar adequadamente cognitivamente e emocionalmente as informações, como também conduzir a níveis mais elevados de elaboração cognitiva e emocional (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Se a criança não interpreta adequadamente as informações que chegam a ela, apresentando dificuldade de processar emocionalmente a experiência, não seria difícil pensar nas possibilidades de respostas emocionais inadequadas, em comportamentos fora de contexto e não eficazes em situações de interação social. Do mesmo modo, quando se pensa no processamento cognitivo, um bebê explora um objeto através de todos os seus sentidos, do tato, da visão, da audição, para apresentar uma compreensão completa pelo objeto. Na leitura de um livro, existe o processamento auditivo dos sons das palavras, ao mesmo tempo o visual das páginas do livro, que são combinados para o entendimento da situação. Nada funciona de modo isolado no cérebro humano, está tudo conectado.

4.3.4 Diferenças nos aspectos motores: tônus, planejamento e sequenciamento motor

Uma vez que as informações foram recebidas e processadas, há um conjunto de respostas e ações baseadas nelas. É com base nas habilidades de processamento que é possível planejar ações cada vez mais elaboradas e complexas. É aqui que os aspectos motores podem ser percebidos como mais clareza. Frequentemente se pensa nos aspectos motores quando a criança joga bola, anda de bicicleta ou joga algum esporte, mas os aspectos motores estão

integrados plenamente no funcionamento da criança, desde o momento em que ela segura um copo para beber, no momento em que ela decide pegar um cadeira para conseguir alcançar um brinquedo que está mais acima nas prateleiras, quando segura no lápis, até o simples apontar para um objeto desejado, todas essas ações apresentam componentes motores.

O tônus muscular permite que a criança consiga executar o conjunto de atividades sem apresentar grandes fadigas. É como se o corpo estivesse forte e robusto o suficiente para movimentar os seus músculos e sequenciar movimentos. Dificuldades no tônus é uma das causas que pode levar muitas crianças a serem percebidas como mais passivas, “quietinhas”, passivas.

É necessário observar se o corpo da criança é firme e ainda relaxado, se os movimentos são executados facilmente, se a criança não apresenta uma resistência excessiva nos membros dificultando sua movimentação (hipertonía) ou se seus braços são muito “frouxos”, moles, não apresentando uma tensão necessária para a movimentação eficaz dos membros (hipotonía). Aspectos como estes devem ser considerados visto que o tônus muscular será requerido para as atividades da vida diária, escolares e atividades de motricidade fina, por exemplo, como pegar um giz de cera ou um lápis para escrever (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Além das habilidades de motricidade grossa e fina, certas habilidades perceptuais e cognitivas são também necessárias em situações em que existem uma meta a ser alcançada. O planejamento motor envolve inicialmente ter uma ideia, planejar os passos necessários para executá-la e, por fim, realizar a ação propriamente dita. Envolve a capacidade da criança de conseguir sequenciar diferentes movimentos para atingir um certo objetivo. Uma criança com dificuldades no planejamento motor pode entrar em uma sala repleta de brinquedos e não conseguir encadear brincadeiras com eles. Ela pega os brinquedos e joga no chão, e logo muda para pegar o brinquedo. Pode falar por não conseguir ter ideias sobre como usar ou como sequenciar ou executar ações com aqueles brinquedos. Por isso, o comportamento observado em casos como este seria a criança andar de um lado para outro da sala sem se envolver em ações sequenciadas. Ou ainda, a criança pode apresentar comportamentos repetitivos com o brinquedo, o utilizando sempre da mesma forma e não conseguindo expandir, pensar e sequenciar novas formas de usá-lo (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

O planejamento motor faz-se importante também para as habilidades e capacidades como brincar imaginativo, a “brincadeira do faz-de-conta”, simbólica. Uma criança que só consegue andar com o carro para a frente e para trás e não consegue sequenciar diversas ações com o carro, envolve aspectos do planejamento motor. E, em se tratando de situações ainda mais simbólicas, maiores capacidades de planejamento motor são necessárias, visto que

expressar ideias envolve seqüências ainda maiores de ideias. Exemplo é a menina que brinca de festa do chá. Existe a seqüência de ideias relativas aos personagens participantes, as ações por eles desempenhadas, os eventuais problemas ocorridos na história e, ainda, a solução de problemas para eles.

Por isso, Greenspan e Wieder (1998) retratam o planejamento motor como relativo às habilidades de sequenciamento, que serão necessárias para o desenvolvimento subsequente de habilidades acadêmicas (sequenciar ideias, conteúdos e o raciocínio inerente a situações de aprendizagem), para habilidades sociais mais complexas e até para o desenvolvimento da oralidade, em que a criança sequencia um conjunto de palavras.

O planejamento e o sequenciamento motor também são alicerces para as futuras habilidades chamadas de função executiva ou as habilidades de sequenciar uma série de ações em que se tem uma meta ou objetivo a ser atingido (GREENSPAN; WIEDER, 2006). É esperado em crianças com autismo apresentem dificuldades com as funções executivas, que levam diretamente a dificuldades relativas a organização do comportamento, a regulação emocional e atividades futuras relativas a vida acadêmica, social, emocional e o trabalho. Daí a importância de apoiar o desenvolvimento das habilidades de planejamento e sequenciamento motor.

4.4 Explorando o R: Relacionamento

No último componente básico do modelo DIR encontra-se o “R”, de *Relationship*, Relacionamento. Neste ponto, assevera-se a importância das relações que a criança apresenta no seu processo de desenvolvimento. Aposta-se no papel das interações afetivas para a promoção do desenvolvimento. Por isso, o modelo DIR é considerado um modelo de intervenção baseado na interação. São consideradas todas as relações que a criança estabelece com os pais, cuidadores primários, com o pares, professores e terapeutas.

Algo que deve ser ressaltado é que o modelo DIR se define como uma *relationship-based therapy*, isto é, uma terapia baseada no relacionamento, ou definido como uma *relationship-based approach*, uma abordagem baseada no relacionamento/relação. Todos os processos ocorrem através desta relação. É por meio das relações que tudo ocorre. Por isso, o estabelecimento de um bom relacionamento com a criança, a família e a escola constitui um aspecto primordial. Valoriza-se as relações sobretudo em dois sentidos: tanto a relação que o profissional, educador ou terapeuta tem com a criança e a família como a relação que se

processa entre os pais, os cuidadores primários, e a criança. Assim, mais do que um princípio teórico, verifica-se uma interferência prática destas considerações.

Enquanto outras perspectivas teóricas e interventivas em crianças com autismo e do PAEE são caracterizadas pela necessidade de seguir uma estrutura, um tecnicismo, e pela presença de elevada sistematicidade, pela realização de procedimentos que seguem um “passo-a-passo”, pode-se apontar que o modelo DIR é mais do que uma técnica, é um relacionamento estabelecido para o desenvolvimento não só da criança, mas da família.

Trata-se de um modelo baseado na relação, e essa relação (ou relacionamento) é o catalizador das modificações, uma vez que se entende que a interação promove o desenvolvimento conjuntamente com o afeto (interações carregadas e mobilizadoras de afeto que auxiliam a criança a integrar suas capacidades).

Talvez esse ponto seja o aspecto mais importante do modelo, como Horn (2009) afirma, tendo em vista que é através dessa interação e dessa relação que os outros princípios do modelo serão aplicados. É através da interação afetiva que se irá auxiliar a criança a crescer nos níveis de desenvolvimento funcional e emocional e através dessa relação que as diferenças individuais serão consideradas, validadas e desenvolvidas. É ainda por meio dessa relação que são mobilizados aspectos do desenvolvimento e que são fortalecidas dimensões sensoriais, motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem. Não obstante, os procedimentos acadêmicos também deveriam ser realizados por meio da interação, em que a criança está engajada no processo de aprendizagem. Tudo é através da relação. É o eixo norteador do modelo.

É interessante notar que, enquanto outros autores preferem utilizar o termo interação, Greenspan e Wieder utilizam relação ou relacionamento. Pode-se inferir que esta terminologia se dá pelo reconhecimento das variáveis emocionais e afetivas no processo, as quais são peças fundamentais na utilização dos princípios do modelo.

No modelo DIR, a criança com autismo, ou que apresente qualquer outro tipo de diagnóstico, é pensada como uma criança que apresenta as mesmas dimensões que outra criança qualquer. Isto é, reconhece-se que ela é dotada de uma vida emocional, de opiniões, sentimentos e desejos, seus comportamentos são vistos como intencionais e motivados. Por isso, sua vida emocional é considerada. Ela é uma pessoa. A família, não obstante, e as demais redes de cuidadores e profissionais de suporte, educadores, auxiliares, também apresenta uma vida interna e emocional, a qual não pode ser esquecida. Por isso, pensar a criança no contexto das suas relações é pensar que tanto ela como seus cuidadores são pessoas comuns que apresentam uma dinâmica interna. Encontrar onde cada um está no seu processo pode ser a chave para o despertar de muitas mudanças.

A teoria subjacente que embasa as práticas baseadas no modelo DIR preconiza que o crescimento da criança na escada de desenvolvimento dá-se através das interações afetivas. Sendo assim, a análise das relações que a criança estabelece são importantes para a compreensão do seu desenvolvimento e para acordar o potencial desta família específica para oferecer o melhor suporte para atender a criança, de modo que ela exiba suas melhores qualidades e capacidades. Existe um potencial interno na criança, e na família, sendo a família uma ferramenta chave para as aptidões da criança florescerem e se expandirem.

A família, prioritariamente, é colocada em um local de destaque no modelo e constitui a porta de entrada para o trabalho com a criança. Antes de qualquer plano escolar, trabalho terapêutico ou procedimento de ensino ou reabilitação, existe a família e a relação que esta criança estabelece com os seus cuidadores. Por isso que existe a expressão “*Family First*” (Família Primeiro), e está na base da avaliação e intervenção baseada no modelo DIR. De acordo com Greenspan e Wieder (2006),

as crianças com TEA e com outras necessidades especiais que fazem o melhor progresso no desenvolvimento são aqueles que estão envolvidos durante a maior parte de suas horas de vigília em interações de aprendizado saudáveis adaptadas às suas necessidades de desenvolvimento únicas. **É por isso que as famílias devem estar no centro de qualquer programa de intervenção**” (p. 58) (tradução e grifo nosso)³⁷.

Uma vez que o sucesso da intervenção para o desenvolvimento da criança com autismo implica na quantidade de tempo que ela estará em interação, a família necessita estar instrumentalizada e saber como estabelecer e expandir padrões de interação adequados. Em outras palavras, devem ser inerentes as práticas do modelo acolher a família e os demais cuidadores para auxiliar na promoção de níveis ideais de interação e desenvolvimento.

Nesse contexto, são observados os padrões de interações e como eles podem favorecer ou não a expansão do desenvolvimento da criança. Alguns cuidadores podem estimular demasiadamente a criança como uma espécie de reação ao diagnóstico, seria uma forma de “minimizar” o déficit na criança. Podem ser tornar controladores, vigiar excessivamente a criança. Para outros, lidar com a situação pode ser algo que, afetivamente, é extremamente desgastante, e é observado no cuidador uma tendência para evitar o contato e ficar mais afastado do processo da criança. Já em outros, pode ser verificada uma tendência a superproteger a criança, assim como a presença de cuidados excessivos e a criança, muitas vezes, pode ser

³⁷ “the children with ASD and other special needs who make the most developmental progress are those who are engaged during most of their waking hours in healthy learning interactions tailored to their unique developmental needs. That’s why families must be at the center of any intervention program” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 58).

poupada de executar capacidades que já conseguiria. Pode-se encontrar, ainda, cuidadores que oscilam entre um tipo de padrão e outro. Diante disso, faz-se necessário também um suporte sensível às necessidades do cuidador, de modo a auxiliá-lo a desenvolver padrões de interações que realmente auxiliem a criança a expandir seu desenvolvimento (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Cada família é única nesse processo. Ocorre uma dinâmica entre a história do casal, a história da família, a chegada da criança na vida do casal, as influências da família extensa (avós, tios e outros familiares), os sentimentos desencadeados pela descoberta do diagnóstico, os padrões sensoriais específicos da criança que podem requerer estilos específicos de interação. Além disso, para a vida do casal, o diagnóstico pode ocasionar novas dinâmicas de funcionamento que podem levar a um padrão negativo no casamento. Não podendo deixar de fora os outros filhos que a família pode ter, os quais também necessitarão de apoio e afeto porque também são pessoas em desenvolvimento. Essas são as razões para a necessidade de um trabalho individualizado.

O foco é auxiliar para que as interações que a criança estabelece estejam de acordo com o seu nível de desenvolvimento, como preconizado pelo “D”, e de acordo com as suas diferenças individuais, a forma como a criança recebe, processa e responde as informações, preconizado pelo “I”.

Por exemplo, verifica-se que uma criança ainda se encontra nos níveis iniciais, sobretudo nos níveis relativos a autorregulação e interesse pelo mundo e o engajamento. Quanto às diferenças, observa-se que a criança apresenta um padrão de hiporreatividade a estímulos, tendo dificuldade de processar e apresentar uma atenção adequada para os processos interativos. Com base nestas características, os cuidadores são auxiliados para trabalharem nos níveis de desenvolvimento nos quais que a criança se encontra, nem a mais, e nem a menos, quer-se ir ao encontro do seu nível de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, desafiar a criança a expandir para níveis mais elevados, por isso não se pode trabalhar em um nível aquém. Quanto às características de processamento, por conta do perfil hipo-reativo, essa criança necessitará de interações com mais afeto, mais energia e em uma intensidade maior para que possa assimilar e processar os estímulos fornecidos. O cuidador pode falar com uma voz mais vigorosa, energizada e afetiva para que a criança possa estabelecer um contato ocular com mais facilidade. Desse modo, o R trabalha de modo alinhado com o D e o I, por isso se trata de um modelo dinâmico.

Com relação a escola e aos pares, são encorajadas interações que combinem com o nível de desenvolvimento atual da criança e suas diferenças de processamento individuais. Por

exemplo, requerer que um aluno consiga interpretar eficientemente um texto quando a criança ainda não apresenta um desenvolvimento simbólico bem estabelecido, pode ser algo ineficiente. Colocar uma criança que apresenta uma hiper-reatividade auditiva em uma sala com um número demasiado de alunos e que apresenta muito barulho sem o auxílio de nenhuma estratégia que possa acomodar a criança auditivamente, pode ser a causa de crises e birras. Tais práticas não combinam o perfil desenvolvimental da criança, podendo ocasionar, inclusive, dificuldades de comportamento, considerando que a criança será cobrada para fazer coisas para as quais não está pronta em termos de desenvolvimento.

Neste ponto, será necessário o desenvolvimento de estratégias específicas a serem utilizadas durante os momentos de interação que possam validar seu perfil de desenvolvimento atual.

Uma vez que se quer esta intensidade, os relacionamentos e as interações estabelecidas no contexto escolar constituem outra prioridade diante da quantidade de horas gastas nestes ambientes.

Deve-se ressaltar que, frequentemente se pensa nas crianças com autismo como crianças impossíveis de interagir, ou que se encontram em um mundo separado ou incapazes de desenvolver relações calorosas e afetivas. Contudo, quando se tenta estimular a ampliação de padrões de interação descontextualizados da compreensão dos níveis de desenvolvimento que ela se encontra, da compreensão das suas diferenças individuais e de estratégias baseadas nestas informações, os esforços podem ser infrutíferos. O resultado são fadigas e frustrações nos cuidadores e reforçado o rótulo de que a criança não consegue interagir, o que não é verdade. O modelo DIR considera a necessidade de adaptar os padrões de interação às diferenças individuais para que estas interações sejam possíveis de ocorrer com as crianças com autismo. Daí a importância do DIR, apontando um caminho para operacionalizar a interação, a comunicação e o pensamento, aspectos impensados para algumas crianças com autismo e com outros quadros. É neste contexto de interação que será pensado o *floortime*, descrito no tópico a seguir.

4.5 Floortime: técnica e filosofia que norteia a prática do modelo DIR

O *floortime*, se traduzido ao pé da letra, pode ser traduzido como “tempo de chão”, referindo-se ao momento em que os pais, ou demais pessoas, se sentam para brincar com a criança. O chão porque, em razão das dificuldades da criança, torna-se mais fácil engajar em atividades e brincadeiras quando se está no mesmo nível que a criança, em que é até mais fácil

para ela estabelecer contato ocular e referenciar suas ações com as do adulto ou parceiro de brincadeira. No entanto, para crianças maiores, o brincar, a situação de interação não ocorre necessariamente no chão, podendo ser sentado, em pé, como for melhor para a situação.

Floortime está no coração do modelo DIR e do programa de intervenção para as crianças com desafios no desenvolvimento. Pode ser definido tanto como uma técnica, na qual o cuidador passa de vinte a trinta minutos por vez no chão para interagir com a criança, e também uma filosofia geral, que caracteriza as interações diárias com a criança (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Ele apresenta duas metas principais, (1) seguir a liderança da criança ou aproveitar os seus interesses naturais, e (2) trazer a criança para um mundo compartilhado. Historicamente, tem sido acreditado que se o adulto permitir a criança fazer o que ela quer e se seguir a sua liderança, ela não se tornará um ser sociável visto que ela constitui um “ser instintivo”. Contudo, no *floortime* “nós tiramos nossas pistas da criança porque os interesses de uma criança são a janela para a sua vida emocional e intelectual. Através da observação dos interesses e desejos naturais da criança, temos uma imagem do que ela acha agradável, o que a motiva” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 178) (tradução nossa)³⁸.

Assim, este constitui o ponto de partida de muitas intervenções, a observação dos interesses naturais e desejos da criança. Saber percebê-los, aproveitá-los, envolvê-los e utilizá-los a favor do desenvolvimento da criança é a arte do pai, profissional ou educador que usa o modelo DIR como referência. Perante esta prática, existe o contraponto de que, muitas vezes, só se consegue relacionar o comportamento da criança ao transtorno, como quando a criança gosta de olhar para o ventilador ou quando a criança gosta de andar na ponta dos pés. Uma vez que os comportamentos estão diretamente relacionados ao transtorno, são interpretados como ações que devem ser desencorajadas já que seriam sintomas associados ao quadro. Deixa-se de olhar para a criança e passa-se a olhar sobretudo para o transtorno.

Greenspan e Wieder (2006) afirmam que, mesmo nestas condições, se a criança apresenta estes comportamentos, existe algo neles que é prazeroso ou significativo para ela, em outras palavras, algo nestas ações chama a sua atenção ou desperta sensações agradáveis. Os autores afirmam que

a criança pode ter um transtorno ou um conjunto de problemas, mas ela não é o transtorno ou um conjunto de problemas. Ele é um ser humano com sentimentos reais,

³⁸ “we take our cue from the child because a child’s interests are the window to her emotional and intellectual life. Through observing the child’s interests and natural desires, we get a picture of what she finds enjoyable, what motivates her” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 178)

desejos reais e vontades reais. Se as crianças não conseguem expressar seus desejos ou vontades, precisamos deduzir o que elas gostam do que elas estão fazendo. Então, no *floortime*, começamos seguindo a liderança da criança e nos unindo a ela em seu próprio mundo” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 178-179, tradução nossa)³⁹.

Neste aspecto há uma diferenciação clara entre o modelo DIR e outras abordagens. Enquanto outros modelos percebem certos comportamentos como comportamentos que não devem ser reforçados porque seriam “sintomas”, problemas, no DIR busca-se aproveitar, mesmo nestas situações, tais comportamentos para auxiliar a criança a entrar em um mundo compartilhado.

Os comportamentos e os interesses tidos como “autísticos” são aproveitados para auxiliar no engajamento da criança. Se a criança está alinhando carros, será aproveitado tal comportamento para auxiliar a criança a engajar. O cuidador nestas situações pode tentar um tipo de brincar obstrutivo para auxiliar a criança a iniciar ciclos de comunicação. Inicialmente busca-se entrar no mundo próprio da criança para auxiliá-la a estar em um mundo compartilhado. A busca inicial não é modificar o “comportamento disfuncional”, mas auxiliar a criança a se conectar afetivamente. Todo esse processo é feito de modo simples, humano e prazeroso para a criança e não de modo forçado.

O segundo objetivo, destacado previamente, é trazer a criança para um mundo compartilhado. Deve-se frisar que os autores asseveram que “nós não queremos puxa-la para dentro [do mundo compartilhado] com chutes e gritos. Nós queremos que ela *queira* estar no mundo conosco” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 179) (tradução nossa)⁴⁰.

Quanto ao contato ocular, algo frequentemente afetado no TEA, no DIR quer-se que a criança olhe para o pai, mãe, terapeuta, professor, irmão, porque a criança quer olhar, porque ela tem a intencionalidade e o desejo de estabelecer aquele contato. Não se quer fazer isso através de imposições, forçando a criança a olhar ou através de reforçadores materiais. O maior reforçador deve ser o outro, a atmosfera e a interação prazerosa criada. Assim, a criança não apenas olha, mas junto vem o seu afeto, seu desejo de se comunicar, a intencionalidade e a busca por mais contato e interação, as sequências de ações motoras da criança são ampliadas. É um processo muito mais rico. Desse modo, o desenvolvimento da criança é promovido de modo mais robusto.

³⁹ “the child may have a disorder or a set of problems, but he is not the disorder or a set of problems. He is a human being with real feelings, real desires, and real wishes. If children can’t express their desires or wishes, we have to deduce what they enjoy from what they are doing. So in floortime we begin by following the child’s lead and joining him in his own world” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 178-179)

⁴⁰ “we don’t want to pull her in kicking and screaming. We want her to *want* to be in the world with us” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 179)

No *floortime*, inicialmente segue-se a liderança da criança aproveitando seus interesses e vontades para auxiliá-la a entrar em um mundo compartilhado e a partir daí são criadas uma série de oportunidades e desafios de modo que a criança possa dominar os níveis de desenvolvimento emocionais e funcionais. Por isso, é definido como a difícil arte de seguir os interesses da criança e, ao mesmo tempo, prosseguir desafiando para atingir níveis mais elevados de desenvolvimento. Busca-se ir ao encontro do nível de desenvolvimento que a criança se encontra e a partir daí, avançar para níveis mais complexos. Portanto, através do *floortime*, a criança pode subir na escada do desenvolvimento e atingir níveis mais elevados de interação, comunicação e pensamento (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Por exemplo, ao observar uma criança, o cuidador pode notar que ela está muito auto absorvida, sem estabelecer contato ocular e sem atenção compartilhada. Como popularmente afirma-se, “ela estava no seu mundinho”, evidenciando dificuldades relacionadas ao primeiro nível 1, autorregulação, atenção compartilhada e interesse pelo mundo. Esse é o nível em que ela se encontra naquele momento e será a partir dele que se começará a trabalhar.

Observando os interesses da criança, o cuidador pode começar a se juntar a ela na sua brincadeira. Como ele observou que a criança tinha dificuldades com sons elevados e com toques leves (hipersensibilidade auditiva e tátil), ele foi ao encontro da criança sem elevar demasiadamente a sua voz e sem necessariamente tocar demais na criança.

A medida que ele observa seus interesses, a criança pode começar a compartilhar a atenção e interesse pelo cuidador. Neste momento, ela começa a engajar e estabelecer um relacionamento com ele, isto é, ela está se movendo para o segundo nível. O cuidador pode continuar a fortalecer o nível anterior, autorregulação e interesse pelo mundo e, ao mesmo tempo, começa a puxar a criança a subir na escada do desenvolvimento, tornando seu engajamento com ela mais robusto. E assim prossegue-se.

Não se desafia mais do que a criança consegue lidar no momento e nem se avança sem validar os níveis anteriores. Todo o desenvolvimento ocorre validando o alicerce, os níveis mais elementares de desenvolvimento, para que a criança consiga chegar nos mais superiores, e validando as diferenças individuais da criança.

Deve-se ressaltar que, o *floortime* enquanto filosofia, embasará intervenções e interações em diferentes ambientes, seja em casa, na escola ou em diferentes terapias que a criança poderá fazer, como terapia fonoaudiológica, terapia ocupacional. Sempre se está validando as diferenças individuais da criança, trabalhando no seu nível de desenvolvimento, trabalhando paralelamente com os pais ou cuidadores primários da criança e aproveitando os interesses naturais e desejos da criança para o seu desenvolvimento.

Greenspan e Wieder (2006) definem o *floortime* também como uma abordagem familiar. Os cuidadores participam ativamente durante a intervenção, tornando o *floortime* também um momento de desenvolvimento e aprendizagem para eles, em que eles aprendem novos modos de interagir com seus filhos.

De acordo com os autores, não se deve falar criança com necessidades especiais, mas famílias com necessidades especiais visto que, independente de ser TEA ou não, quando as famílias apresentam indivíduos que tem um desenvolvimento irregular, não típico, toda a família vivencia um desafio. Por estas circunstâncias, as famílias podem reagir de diversas formas e nem sempre é fácil funcionar de um modo construtivo.

O *floortime* conduz, enquanto se trabalha com os aspectos do desenvolvimento da criança, os pais e cuidadores a considerarem os seus próprios padrões de interação, de reação ao diagnóstico, para que possam auxiliar a criança a expandir seus padrões de interação. Por exemplo, a chegada do diagnóstico em algumas famílias causa um estresse excessivo e elas passam a se tornar mais rígidas, polarizadas em aspectos negativos, e não conseguem considerar outros aspectos positivos no desenvolvimento da criança, apresentando uma atenção seletiva para os aspectos negativos. Considerando e trabalhando estes aspectos, é possível auxiliar esta família a se tornar mais flexível e valorizar uma gama de capacidades positivas que a criança apresenta e que tem sido negligenciada.

Fazendo isso, observa-se uma melhoria na saúde mental e dinâmica familiar e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança. Por isso, o TEA, assim como outras condições, não se tratam apenas de aspectos biológicos e diagnósticos, mas a dinâmica que a criança está inserida é um fator significativo para a sua evolução visto que todo indivíduo se desenvolve no contexto de seus relacionamentos e interações. A biologia não é o destino.

Aqui foi definido o modelo DIR/Floortime com cada um dos seus componentes. Na próxima seção será discutido um conceito recentemente desenvolvido por Serena Wieder que soma ao modelo DIR e contribui para a construção das intervenções.

4.6 Capacidades fundamentais para o desenvolvimento: a importância das experiências para o desenvolvimento de competências

Ao serem definidos e caracterizados os níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais, Greenspan (1999) os definiu como experiências essenciais para o desenvolvimento que alicerçam o desenvolvimento da mente, constituindo “blocos de construção” que estabelecem as bases e os alicerces para capacidades mais complexas.

Assim, as experiências apresentam um local de importância na lógica do modelo DIR, pois se parte da premissa que desenvolvimento não pode ser ensinado ou treinado, mas emerge através de experiências de desenvolvimento.

Como afirmam Serena e Wachs (2012), “um modelo dinâmico requer uma estrutura flexível e resiliente em que as experiências formam os blocos de construção. Uma vez que o desenvolvimento não pode ser ensinado ou treinado, tais experiências são essenciais para construir o que já é conhecido ou compreendido” (SERENA; WACHS, 2012, p. 105, tradução nossa)⁴¹.

Além disso, os autores complementam que tais experiências devem ser baseadas na necessidade interna da criança, tais como as suas curiosidades e interesses, ou devem apresentar um propósito significativo na vida da criança. Experiências estas que serão construídas a partir do conhecimento prévio da criança para que sejam significativas e para promoverem o desenvolvimento.

Serena e Wachs (2012) definem que “estas experiências derivam de contato prático e observação de fatos ou eventos que criam uma impressão, levam para um conhecimento ou habilidades adquiridas ao longo do tempo, e são essenciais para todo o crescimento e desenvolvimento” (p. 105) (tradução nossa)⁴². Ou seja, as experiências se referem a um conhecimento produzido a partir do contato e da prática, da vivência, da afetação pessoal, implicando promover momentos em que a criança esteja implicada com a situação vivenciada, alargando seus conhecimentos e suas áreas de desenvolvimento. Os autores comentam ainda que podem ser estruturas ou semiestruturadas dependendo das necessidades individuais da criança e das barreiras para o progresso no desenvolvimento.

Se for observado e analisado o termo “experiência”, ele denota o tipo de práticas que o modelo quer proporcionar, fugindo da lógica tradicional das atividades estruturadas, em que a criança precisa responder aos estímulos que estão sendo fornecidos de modo passivo e atender aos comandos de modo contingente e obediente.

Nesta perspectiva, busca-se proporcionar experiências para as crianças em que elas participam de modo espontâneo, intencional. Algum nível de estrutura é necessário, por isso o termo mais utilizado será experiências semiestruturadas, mas esta estrutura ou preparação prévia não se dá de modo rígido e inflexível.

⁴¹ “A dynamic model requires a flexible and resilient structure in which experiences form the building blocks. Since development cannot really be taught or trained, such experiences are critical for building on what is already know and comprehended” (SERENA; WACHS, 2012, p. 105).

⁴² “these experiences derive from practical contact and observation of facts or events that create an impression, lead to knowledge or skills acquired over time, and are essential for all growth and development” (p. 105)

A experimentação, o contato, a descoberta são elementos inerentes ao termo experiência, que também remetem a um aprendizado que ocorre de modo prático, com um contato direto com o que se está estudando e observando, com a utilização dos sentidos. O termo experiência também remete a conhecimento construído e que não apresenta uma sistematização profunda, porque é aprendido de modo experiencial.

O modelo DIR, como modelo de intervenção compreensivo e abrangente, envolve também outras terapias específicas e programas educacionais, contextos estes que requerem experiências específicas para o desenvolvimento de competências e o preenchimento de lacunas no desenvolvimento. Contudo, as discussões levam a compreensão de que não são quaisquer tipos de experiências que apresentam as propriedades de promover capacidades fundamentais para o desenvolvimento.

Nesse sentido, Serena criou mais recentemente o conceito de *Foundational Capacities por Development (FCD)*, em português, traduzido por nós como Capacidades Fundamentais para o Desenvolvimento, para identificar quais experiências conduzem para o avanço de uma ampla faixa de competência desenvolvimental (SERENA; WACHS, 2012). Atualmente, o modelo está sendo intitulado como modelo DIR-FCD, ou modelo DIR-FCD/Floortime, especialmente pelos terapeutas formados no modelo pela *Profectum Foundation*, na qual Serena Wieder é a Diretora Clínica.

De acordo com informações expressas no próprio site da *Profectum*, (<https://profectum.org/about/fcd/>, acesso em 12 de julho de 2017), o conceito de FCD auxilia a construção de práticas para o preenchimento de lacunas presentes no desenvolvimento da criança. O termo FCD aparece contextualizado com a prioridade de se fornecer um atendimento às necessidades específicas de cada criança.

Compreende-se que o desenvolvimento de cada criança e a sua resposta a intervenção não ocorre de modo direto e linear para todas, mas é suscetível às singularidades de cada contexto e sistema em que a criança está inserida, seguindo, assim, o ritmo de progresso que é singular e próprio de cada indivíduo. Observa-se, deste modo, que no próprio embasamento do modelo, não há uma tentativa de igualar, nivelar e padronizar o que deve ser feito para todas as crianças, mas sim de, através da observação e da experiência profissional, atender a complexidade e aos aspectos qualitativos de cada caso. Entende-se que as crianças respondem diferentemente a intervenções semelhantes.

Assim, o conceito de FCD surge como mais uma ferramenta para a individualização do processo de desenvolvimento da criança, definindo elementos e experiências importantes para o avanço no desenvolvimento. Apresenta-se como um elemento que vem somar as teorizações

acerca do modelo DIR/Floortime e o desenvolvimento dos níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais.

De acordo com o site, identificar as capacidades potenciais de cada pessoa e orientar seu desenvolvimento para realizar esse potencial é o objetivo mais importante. Os indivíduos podem continuar a se desenvolver ao longo da vida se forem instrumentalizados com capacidades fundamentais e essenciais, as FCD's, de modo que elas possam fornecer suporte para a aprendizagem e o funcionamento. A meta é alicerçar o desenvolvimento da criança de modo que os demais processos, mais complexos, possam florescer a partir dos mais básicos, essenciais e fundamentais.

As FCD, de acordo com Wieder e Wachs (2012), definem que “as capacidades são processos de desenvolvimento que *ativam, organizam e integram* a experiência e que conduzem a criança a toda uma gama de competências necessárias para o progresso e um maior funcionamento independente” (p. 106) (tradução nossa)⁴³.

Assim, estes três processos, ativar, organizar e integrar, serão centrais dentro desta conceituação. Deseja-se que (1) a ativação: que o afeto promova o interesse, a iniciativa e uma direção para a ação, (2) a organização: que haja uma organização e sequenciamento necessário para a compreensão e para o conhecimento e (3) integração: que a experiência seja integrada promovendo o desenvolvimento de competências. Em outras palavras, esses pontos descrevem um processo, uma espécie de etapas, que integram capacidades e visam o desenvolvimento de competências.

Por isso, definem que o desenvolvimento avança e progride quando a experiência captura a criança, a envolve, é organizada e integrada, tornando-se parte das capacidades fundamentais do desenvolvimento da criança, das FCD, que serão importantes alicerces para outras experiências de desenvolvimento e serão carregadas ao longo da vida. Assim, as FCD não são definidas como capacidades estanques, solidificadas, como o cimento, mas como dinâmicas e interativas, que interagem com novas experiências tornando o desenvolvimento cada vez mais robusto, como definido por Serena e Wachs (2012).

O interesse é proporcionar experiências que sejam ativadas pelo afeto, pelo interesse da criança, organizadas por meio da interação e integradas ao desenvolvimento da criança. Assim, estas novas capacidades básicas integram-se ao eu da criança, tornando-se interiorizadas. A criança se apropria e poderá contar com estas experiências passadas e integradas para desenrolar

⁴³ “the capacities are developmental processes that *activate, organize, and integrate* experience and that lead the child forward to the full range of competencies necessary for progress and greater independent functioning” (p. 106).

novas situações. O interesse é no desenvolvimento do self, do eu, da criança, para que ela seja ativa e engajada para atender seus desejos, resolver seus interesses e suas atividades. Tais processos conferem autonomia e emancipação para a criança, diminuindo a dependência, fator este desejado por todo pai, especialmente para aqueles que têm filhos público alvo da educação especial. Nesse sentido,

as capacidades fundamentais são geradas por experiências que ajudam a criança a subir na escada do desenvolvimento. Essas experiências tornam-se parte do que a criança conhece, compreende e pode fazer, e faz da criança o agente de sua própria intenção e competência. Essas experiências fazem parte do processo de descoberta que leva ao desenvolvimento e a um sentido ampliado de si à medida que a criança interage com os outros e se torna capaz de participar de um fluxo contínuo de conversas bidirecionais (SERENA; WACHS, 2012, p. 115) (tradução nossa)⁴⁴.

Assim, estas experiências fazem parte da criança, servindo de bagagem para as novas. É o eu da criança e seu mundo interior que é fortalecido a partir das descobertas que apresenta.

Serena e Wachs (2012) apresentam as seguintes capacidades fundamentais que levam a competência. Tratam-se de componentes importantes da experiência que promovem o desenvolvimento, todos iniciados pela letra C:

- Compreensão e raciocínio: entendendo o significado;
- Competência na vida diária: habilidades sociais e de trabalho levam a independência;
- Confiança em si: sentimento de segurança e de bem informado;
- Controle de si ou autorregulação;
- Cuidadoso e conectando (relacionando) com outros: empatia ao redor de uma ampla faixa de emoções e questões de saúde e saúde mental;
- Criativa expressão de pensamentos, sentimentos e ideias;
- Condições: lidando e se adaptando aos vários ambientes e demandas;
- Comunidade: pertencimento e compartilhamento com sua comunidade e cultura.

A longo do desenvolvimento, a criança apresenta uma progressão desenvolvimental própria e exibe um conjunto de experiências. Inicialmente, estas experiências ocorreram com o

⁴⁴ “Foundational Capacities are generated by experiences that help the child climb the developmental ladder. These experiences become part of what the child knows, understands, and can do, and makes the child the agent of her own intent and competences. These experiences are part of the discovery process that leads to development and to an expanding sense of self as the child interacts with others and becomes able to participate in a continuous flow of back-and-forth conversation” (SERENA; WACHS, 2012, p. 115).

cuidador e, posteriormente de modo mais independente, levando a estas capacidades fundamentais.

Para a progressão neste caminho de desenvolvimento, defende-se a presença de trabalhos, experiências e explorações significativas, momentos em que se utiliza as intenções, interesses e sentimentos naturais como oportunidades de descobertas, como bases para a aprendizagem pessoal (SERENA; WACHS, 2012).

Contudo, algo interessante destacado pelos autores é que toda a sequência deve ser percorrida (ativação, organização e integração). Por isso, expor a criança não é o suficiente. A criança precisa entrar na sua própria experiência e fazer uso dela para entender o que fazer, como fazer, com quem fazer, porquê fazer, que diferença isso faz para ela ou para outro e como ela se sente sobre isso (SERENA; WACHS, 2012).

É este processo que permite uma aprendizagem contextualizada, em que a criança experimenta e avança de fato para níveis maiores de compreensão e pensamento. Não se trata de memorizar algo, mas de compreender. Estando imbuída de todas estas experiências e dos conhecimentos e descobertas pessoais obtidos, ela está capacitada para avançar para novas. Assim, é promovido não um desenvolvimento aparente, mas é conferido a criança uma robustez nos seus processos intelectuais e emocionais.

Serena e Wachs (2012) apresentam a seguinte frase: “Da exposição a descoberta, da experiência a integração” (p. 115)⁴⁵. Em outras palavras, expor a situação a criança a dada situação não significa a promoção de descobertas. Trata-se de um processo em que a criança é exposta a algo, é envolvida de modo a experimentar a situação, desencadeando descobertas e a integração de capacidades.

O que se objetiva é que a criança realmente experimente a situação, se envolva, aprenda e faça inferências, resultando em mudanças. É um processo em que a criança é atraída para uma experiência que seja significativa e útil para ela, oportunizando a prática de habilidades, a presença de mudanças e de aprendizagens. Neste contexto, os autores ressaltam que as situações propostas podem ser estruturadas ou semiestruturadas, contanto que a criança seja atraída e sejam significativas para ela.

As experiências são a base para um aprendizado contextualizado. Por exemplo, desenvolver linguagem e aprender conceitos de modo integrado e não de modo mecânico e memorizado. Quer-se uma criança ativa e motivada no processo de aprendizagem.

⁴⁵ “From Exposure to Discovery From Experience to Integration” (SERENA; WACHS, 2012, p. 115).

O desenvolvimento das “*foundational capacities*” são importantes para que a criança tenha uma base que a auxilie a compreender e a ligar as experiências prévias àquilo de novo que vivencia, conseguindo extrair suas novas descobertas, inferências e aprendizagens. Isto refere-se à capacidade da criança conseguir internalizar a experiência e seus comportamentos de modo que façam parte dela, do seu mundo interior, expandindo seu senso de si e se diferenciando dos outros (SERENA; WACHS, 2012).

Experiências semiestruturadas podem ser realizadas para o desenvolvimento de capacidades funcionais e intelectuais, como áreas de processamento verbal, visual, auditivo, contanto que sejam apropriadas ao desenvolvimento da criança e relevantes para sua adaptação e aprendizagem. Os autores defendem que não devem ser aleatórias ou incidentais. Em outras palavras, devem ser escolhidas e estruturadas de acordo com estas características mencionadas anteriormente, envolvem planejamento e consideração do perfil da criança.

A grande ênfase do *floortime* tradicional volta-se, sobretudo, para situações de interações espontâneas. O conceito de FCD abre melhores possibilidades de articulação com experiências semiestruturadas que podem ser articuladas com fins específicos, mantendo a base desenvolvimentista e aspectos da filosofia do modelo.

Por fim, Serena e Wachs (2012) concluem que o modelo DIR somado ao conceito de FCD fornece um guia para o entendimento e a integração de todos os aspectos de desenvolvimento, auxiliando na consistência da teoria e da intervenção e no desenvolvimento de um currículo para intervenções abrangentes, integradas e no contexto educacional. Se observado, o modelo DIR busca a criação de uma estrutura de desenvolvimento, e as experiências fornecidas utilizando o conceito de FCD contribuem para fortalecer essa estrutura de desenvolvimento e para preencher lacunas existentes, atendendo as necessidades específicas da criança.

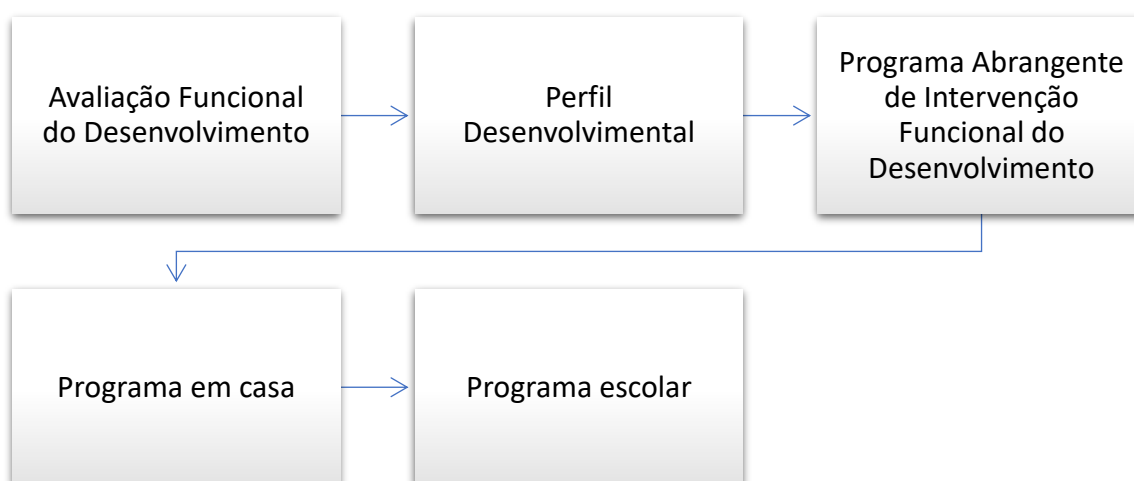
CAPÍTULO V

DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO: DA CONSTRUÇÃO DO PERFIL INDIVIDUALIZADO DA CRIANÇA AO ESTABELECIMENTO DE UM PROGRAMA COMPREENSIVO E ABRANGENTE

Nos capítulos anteriores, trilhou-se um caminho em que inicialmente buscou-se conceituar o autismo e compreendê-lo a partir de uma lente desenvolvimentista. Assim, fundamentou-se o modelo DIR, descrevendo-se mais especificamente no capítulo anterior cada dimensão relativa à sigla. O presente capítulo volta-se para alguns aspectos mais práticos, a avaliação e intervenção da criança a partir deste olhar.

A avaliação e compreensão da criança precede todo o trabalho, como pode ser verificado na figura 7. Inicialmente busca-se compreender a criança e a sua família, o que permitirá a construção do perfil do seu desenvolvimento e das suas características peculiares, pontos fortes e vulnerabilidades. A partir deste perfil individualizado, pode ser criado um programa de intervenção abrangente que envolva não só o contexto das intervenções no âmbito clínico pelas diversas especialidades de profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, mas também que envolva as interações cotidianas em casa (programa para casa) e a escola (programa escolar). O presente capítulo se voltará para discutir esses processos essenciais para o uso do modelo DIR.

Figura 7: Processo de avaliação e intervenção baseado no modelo DIR



Fonte: Material elaborado pelo autor a partir de ICDL (2000).

5.1 A avaliação da criança: a construção de um perfil único da criança e da família

De acordo com Greenspan e Wieder (1999), é conhecido e observável que crianças com desafios no desenvolvimento apresentam limitações em um conjunto de áreas importantes e essenciais, como emocionais e sociais, de linguagem, planejamento e sequenciamento motor e modulação e processamento sensorial. Por isso, em uma perspectiva desenvolvimentista e funcional, a avaliação e a intervenção deve incluir todas as áreas relevantes do desenvolvimento e lidar com cada criança e família de acordo com seus perfis únicos.

Nesta perspectiva desenvolvimentista defendida por Greenspan e Wieder (1999), ao invés de se voltar para sintomas e comportamentos isolados frequentemente encontrados nos diversos quadros e categorias diagnósticas, deseja-se trabalhar com capacidades de desenvolvimento funcionais que geralmente são subjacentes aos sintomas e que, de fato, determinarão a adaptação geral da criança. A avaliação visa perceber as forças, os pontos fortes e as potencialidades, além dos desafios especiais, fragilidades e pontos fracos da criança uma vez que cada criança com desafios no desenvolvimento é única. Assim, a partir dessa compreensão, o modelo objetiva fornecer uma estrutura e uma compreensão mais ampla e individualizada da criança que seja útil para conduzir e guiar o trabalho com ela e com a sua família.

O que foi descrito anteriormente na caracterização do D, do I e do R, torna-se bases para a avaliação da criança. Greenspan e Wieder (2006) afirmam que o modelo DIR apresenta quatro áreas essenciais para a avaliação e a intervenção:

- (1) O primeiro ponto ressaltado é relativo ao D, asseverando a importância de encontrar a criança no seu processo de desenvolvimento, observando em que ponto a criança se encontra em relação aos seus níveis de desenvolvimento funcional e emocional, quais níveis conseguiu dominar completamente, quais apenas dominou parcialmente e quais ainda não alcançou;
- (2) Verificar as suas diferenças individuais (I), a sua forma única, seu perfil singular de processar e responder as informações, como reage às sensações e como planeja suas ações, que são relativas aos aspectos sensoriais e motores;
- (3) Deve-se compreender os relacionamentos estabelecidos pela criança, o R, como ela se relaciona e como essa rede de relações que ela apresenta oferece suporte para o seu desenvolvimento e adaptar suas interações de acordo com o perfil único da criança. Assim, realiza-se intervenções nestes contextos interativos entre a criança e seus cuidadores, família, comunidade, professores e o sistema de serviço mais amplo. A

partir destes pilares, pode-se estabelecer como pode-se estabelecer interações adaptadas ao seu perfil de desenvolvimento, brincando, interagindo e expandindo as capacidades.

- (4) Salienta-se que a avaliação e intervenção em equipe para especialistas nas áreas relevantes relativas aos déficits da criança possa trabalhar conjuntamente para otimizar o seu progresso (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Figura 8: Avaliação do Desenvolvimento da criança: elementos importantes



Fonte: Traduzido e adaptado de ICDL Clínica Practice Guidelines (2001)

Os autores também versam que uma avaliação apropriada é longa e complexa, como pode ser percebida na figura 8, necessitando de um período de observação da criança e sua família considerando todos os componentes do modelo DIR. Para tal, elencam seis componentes que devem estar inclusos:

1. Dois ou mais momentos de observações da criança interagindo com seus pais ou outros cuidadores, incluindo o suporte do terapeuta para auxiliar a criança a expressar os níveis mais elevados das suas capacidades de desenvolvimento;
2. História pré e pós-natal e uma revisão do funcionamento atual da criança;
3. Revisão dos padrões interativos dos pais (ou principais cuidadores), incluindo a identificação de forças e vulnerabilidades, assim como aspectos relativos a personalidade e padrões culturais e familiares;
4. Revisão de todas as atuais intervenções, programas educacionais, atividades diárias, e padrões relacionados de comportamento e interação;
5. Consulta com especialistas, podendo incluir fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, pedagogos/psicopedagogos, e profissionais da saúde mental (psicólogos). Testes estruturados podem ser incluídos na avaliação clínica com o intuito de aprofundar áreas específicas com maior profundidade;
6. Avaliação médica para excluir transtornos médicos concorrentes e para pontuar fatores biomédicos que possam estar contribuindo para as dificuldades de desenvolvimento da criança. Geralmente, neste contexto, são indicados médicos pediatras, neuropediatras e psiquiatras infantis. É importante compreender se há fatores genéticos ou metabólicos que possam também contribuir para as alterações no desenvolvimento da criança.

Como destacado, a avaliação geralmente requer um conjunto de profissionais, de modo que seja alcançado um entendimento completo da criança, suas forças e vulnerabilidades nas áreas ressaltadas. O resultado de um completo e minucioso processo de avaliação é a construção de um perfil individualizado,

que capta as características únicas de desenvolvimento de cada criança e serve como base para a criação de programas de intervenção individualizados (ou seja, adaptando o programa à criança em vez de adaptar a criança a um programa geral). O perfil descreve as capacidades de desenvolvimento funcional da criança e com diferenças de processamento biológico contribuintes e padrões interativos ambientais, incluindo os diferentes padrões de interação disponíveis para a criança em casa, na escola, com pares e em outros ambientes. O perfil deve incluir todas as áreas de desafio, não apenas aquelas que estão mais obviamente associadas aos sintomas de uma ou outra síndrome ou doença (GREENSPAN; WIEDER, 1999, p. 4) (tradução nossa)⁴⁶

⁴⁶ “which captures each child’s unique developmental features and serves as a basis for creating individually-tailored intervention programs (i.e., tailoring the program to the child rather than fitting the child to a general program). The profile describes the child’s functional developmental capacities and contributing biological processing differences and environmental interactive patterns, including the different interaction patterns available to the child at home, at school, with peers, and in other settings. The profile should include all areas of challenge, not simply the ones that are more obviously associated with symptoms of one or another syndrome or disease” (GREENSPAN; WIEDER, 1999, p. 4).

Todo o processo de avaliação percorre capacidades importantes do desenvolvimento que podem ser resumidas e organizadas no perfil do desenvolvimento da criança, que traduz os principais princípios do modelo.

Figura 9: Elementos para compreensão do Perfil Desenvolvimental da Criança



Fonte: Tradução e adaptação de ICDL Clinical Practice Guidelines (2001).

Pela própria caracterização e fundamentação do modelo, quer-se compreender a dinâmica existente entre as diversas características encontradas, entender como as diferentes variáveis e aspectos do desenvolvimento da criança interagem entre si, uma vez que o DIR é um modelo desenvolvimentista dinâmico. Como o D, o I e o R interagem entre si, não se concebe as áreas dos desenvolvimentos como áreas isoladas e estanques, mas que interagem com as outras de modo dinâmico. Quer-se conhecer o todo em que a criança e a família estão inseridos, ao mesmo tempo que se quer desnudar pontos e capacidades específicas inerentes ao

desenvolvimento infantil e a este sistema específico de trabalho, que corresponde à criança e a família. Observa-se no modelo um movimento de análise do todo para as partes e das partes para o todo.

Como destacado, o perfil da criança servirá de base para um plano de intervenção individualizado. Contudo, um ponto que deve ser realçado e enfatizado é quando se afirma “*adaptando o programa à criança em vez de adaptar a criança a um programa geral*”, esse é a principal questão para a qual a criação deste perfil individualizado serve. Têm-se uma avaliação compreensiva e que abrange o máximo possível um conjunto de aspectos essenciais no desenvolvimento para assim conseguir criar um programa baseado nas necessidades prioritárias da criança, em que se valoriza os pontos fortes da criança e da família, e se utiliza esses pontos fortes para fortalecer as áreas mais frágeis.

Frequentemente se ouve na prática profissional, “vamos construir um plano individualizado para a criança”. Contudo, observa-se que o número de áreas consideradas para a construção deste plano individualizado é restrito e limitado. Não se cobre na avaliação e na construção da intervenção um conjunto de aspectos sensoriais, motores, cognitivos, de linguagem, familiares e afetivos visto que os profissionais, seja da saúde ou da educação, estão limitados a sua formação de base e não estão fundamentados em um modelo de base interdisciplinar/transdisciplinar que permite construir pontos entre as diversas áreas profissionais e que agregue conhecimentos de diversas áreas.

Os resultados são ditos “planos individualizados”, mas, na verdade, avaliou-se apenas alguns aspectos, ou o profissional considerou somente alguns pontos da sua formação de base (seja da educação, da fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, etc.) ou utilizou alguns questionários ou protocolos de avaliação, mas que não possibilitam considerar a criança como um todo. Cada vez mais, ver a criança e a família na sua totalidade é uma utopia nestes contextos.

Por exemplo, o profissional não compreende como um certo aspecto sensorial ou motor (que tradicionalmente é avaliado na terapia ocupacional ou na fisioterapia) pode interferir na fala (fonoaudiologia), ou nos comportamentos, interações e emoções (na psicologia) ou no desenvolvimento escolar (na educação). Não se verifica o pensamento interdisciplinar/transdisciplinar, complexo e reflexivo.

O modelo DIR, pela forma como foi construído e pela forma como busca treinar os profissionais que o utilizam, sejam profissionais da saúde ou da educação, visa preencher essas lacunas frequentemente verificadas na prática. Se a forma como a avaliação foi conduzida não foi abrangente, não considerou verdadeiramente um conjunto de conhecimentos de diversos

aspectos, logo não se permite adaptar de fato o plano às características específicas da criança e de sua família. O nível de individualização dos planos de intervenção torna-se, na verdade, superficial. Assim, o melhor mesmo é adaptar a criança a um protocolo criado previamente (será?).

Um diferencial do perfil da criança criado no modelo DIR é que o foco não está em olhar para um sintoma ou comportamento específico, mas em compreender como dificuldades únicas de processamento de base biológica podem estar contribuindo. Por exemplo, a criança pode apresentar dificuldades em organizar sua tarefa da escola. Contudo, dificuldades de planejamento e sequenciamento motor e de processamento viso-espacial podem dificultar esse processo e interferir, inclusive, na forma como a criança interpreta reações emocionais e se porta diante de situações sociais (GREENSPAN; WIEDER, 2006). Por isso, o foco é ver o todo da criança durante seu processo de avaliação ao invés de se debruçar em comportamentos ou sintomas associados a um transtorno de modo isolado.

Greenspan e Wieder (2006) afirmam também que este perfil deve ser atualizado periodicamente, o que será útil para a atualização do plano de intervenção da criança, o qual se tornará mais refinado possibilitando atingir as necessidades específicas da criança em cada momento da sua trajetória de desenvolvimento. O interesse é ofertar um programa otimizado que possibilite ótimas taxas de progresso. Além disso, os autores afirmam que observar a resposta da criança e sua curva de desenvolvimento a partir da intervenção proposta é um dado importante a ser considerado na construção das intervenções junto a ela.

Outro grande ponto destacado nesta avaliação não é apenas uma perspectiva de “mensurar o desenvolvimento” para verificar se a criança se encaixa ou não em um perfil patológico ou de atraso do desenvolvimento, mas construir uma situação de avaliação em que a criança possa expressar da melhor forma suas capacidades. Quer-se saber realmente o máximo que as capacidades da criança alcançam.

Greenspan e Wieder (2006) ressaltam que em muitas situações de avaliação, as crianças são avaliadas com protocolos padronizados e criados anteriormente, tipificando situações experimentais, distanciando-se dos ambientes naturais em que a criança vive e das relações naturais que ela apresenta. Além disso, nestas situações, a criança nem sempre encontra um ambiente favorável, uma situação em que poderia mostrar seu melhor, sendo avaliada por um estranho com quem não apresenta um vínculo emocional. Como ela poderá demonstrar o melhor das suas capacidades assim?

O objetivo destacado pelos autores é que avaliar corresponde a mais do que criar condições favoráveis para a criança ser avaliada, mas também avaliar de modo a compreender

como as capacidades já existentes podem ser melhor expressas e maximizadas. É verificar também pontos de melhor acesso as capacidades da criança.

Por exemplo, a criança pode apresentar dificuldade de engajar e estabelecer interações contínuas com o cuidador, mas se o cuidador aumentar a intensidade como fornece os estímulos, ou aumentar o tom afetivo, a criança pode começar a olhar, engajar e interagir com maior competência por conta do perfil hipo-responsivo. O avaliador, se perceber isso no momento da avaliação, pode propor em um determinado momento que o cuidador realize algumas ações e, desse modo, verificar a resposta da criança a partir dessa alteração. Assim, a avaliação ganha um caráter mais ativo, que não se limita a apenas assistir e observar os níveis de desenvolvimento funcional e emocional da criança, mas descobrir o máximo que ela pode demonstrar das suas capacidades, verificar que formas de interação são ótimas para a criança de modo a impulsionar o melhor das suas capacidades. Dessa forma, pode-se compreender não apenas as capacidades que ela demonstra de modo mais espontâneo, mas as capacidades que ela apresenta com um suporte otimizado, exibindo assim o máximo do seu potencial numa avaliação e não apenas um nível mais elementar de suas capacidades.

Outro aspecto destacado é que as crianças frequentemente são avaliadas separadamente de seus pais, não se observando os estilos de interação da criança com a família. É antagônico perceber muitas perspectivas teóricas versam e defendem a importância da interação no desenvolvimento da criança, mas não se voltam para observar na prática como se dá essa interação e como ocorrem esses processos interativos para intervir neles. Assim, os contextos típicos e naturais de interação da criança não fazem parte desse processo de avaliação e intervenção. Na perspectiva de Greenspan e Wieder (1999; 2006), a criança é observada em contexto de interação. Quer-se saber como a criança interage e como seus cuidadores oferecem suporte as suas interações, como validam suas diferenças e como auxiliam a criança a avançar no desenvolvimento.

Existe uma avaliação que foi criada e padronizada no contexto do modelo DIR chamada FEAS, *Functional Emotional Assessment Scale*, isto é, Escala de Avaliação Funcional Emocional, construída por Greenspan, DeGangi e Wieder (2001), que é composta de duas subescalas utilizadas para avaliação dos Níveis de Desenvolvimento Funcionais e Emocionais, uma é preenchida de acordo com a observação dos comportamentos da criança e a outra é preenchida de acordo com a observação dos comportamentos do cuidador (geralmente os pais). Para a mensuração destas variáveis, é construída uma situação de interação espontânea como ocorre frequentemente nas interações naturais entre o cuidador e a criança. No FEAS são propostas três situações de observação, uma envolvendo a interação com brinquedos

simbólicos, outra envolvendo brinquedos táteis e outra com brinquedos que envolvem movimento. Observa-se as interações de acordo com cada um dos estímulos ofertados e pontua-se se a habilidade mensurada não é verificada de modo algum, ou se é manifestada apenas parcialmente ou, ainda, se está presente de forma consistente. Contudo, o FEAS ainda não passou por um estudo de tradução e adaptação para utilização no contexto brasileiro.

5.2 A construção de um processo de intervenção compreensivo e abrangente

Existem muitas abordagens de intervenção e educação para crianças PAEE que podem ser baseadas em vários aspectos da complexidade humana como relacionamentos, comportamentos, educação, família, aspectos intelectuais etc. Contudo, defensores de determinados métodos geralmente acreditam ou esperam que um impacto positivo em um ponto das circunstâncias da criança ou da família pode gerar um efeito desencadeador com repercussões em diversas áreas (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Os autores exemplificam que se pode pensar que mudar os comportamentos da criança irá alterar favoravelmente os relacionamentos da família e a estrutura familiar será estruturada como um todo, ou que promovendo habilidades acadêmicas e de aprendizagem, ocorrerá repercussões nos relacionamentos da criança e nos seus sentimentos. Exemplificam ainda que se pode pensar que mudando a forma como a criança se sente, ela irá querer falar mais e participar das rotinas escolares.

O ser humano é muito complexo para que se possa pensar de modo muito reducionista e simplista. O fato é que, avanços em uma área podem colaborar com avanços em outras áreas. Contudo, serão esses outros avanços suficientes para garantir um completo desenvolvimento da criança?

Crianças do PAEE, e aqui em especial, crianças com TEA, geralmente não apresentam déficits em apenas uma área isolada. No autismo, por mais que os déficits principais do transtorno sejam alterações na interação social e na comunicação e as alterações nos comportamentos e interesses, o enfoque apenas nestas áreas pode não garantir sucesso e progresso robusto o suficiente para a criança e sua família. Como já mencionado, cada criança e família apresentam um perfil único e múltiplas necessidades, que precisam ser vistas, compreendidas, analisadas e atendidas.

Greenspan e Wieder (1998) afirmam que progressos em uma área geralmente não catalisam progressos em áreas relacionadas e que, para ser bem-sucedido, um programa de intervenção deve atender a muitos aspectos de ambos, criança e família, e suas necessidades e

forças especiais. A experiência dos autores sugere a construção de programas integrados adaptados ao perfil desenvolvimental de cada criança e família, compreendendo suas forças e vulnerabilidades. De acordo com os autores, muitas abordagens de intervenção e educação falham por quatro razões:

- (1) Lidam com crianças do PAEE como um grupo (como o agrupamento diagnóstico, o fato de certas crianças apresentarem o mesmo diagnóstico), ao invés de trata-las como indivíduos no contexto das suas diferenças individuais;
- (2) Focam em modificar “sintomas” ou comportamentos ao invés de atender a certos mecanismos e dificuldades de processamento subjacentes, que estão por trás destes comportamentos;
- (3) Trabalham com áreas selecionadas do desenvolvimento, tais como aspectos motores, linguagem, ou certas habilidades cognitivas, ao invés de utilizar uma abordagem abrangente que englobe todas as áreas de funcionamento;
- (4) Focam quase que exclusivamente na criança, ao invés de trabalhar com cuidadores, familiares, e a criança de um modo integrado.

Uma vez que eles percebem tais áreas problemáticas, busca-se desenvolver programas de intervenção que sejam abrangentes, compreendendo todas as áreas de funcionamento da criança, envolvendo conjuntamente a família, os pais e os cuidadores de modo integrado. A busca por envolver todas as áreas de funcionamento colabora com a premissa que se deve oferecer suporte ao desenvolvimento da criança como um todo, observando dificuldades de processamento e fatores subjacentes a queixas, “sintomas” e problemas de comportamentos, ao invés de focar de modo isolado nestes.

Greenspan e Wieder (2006) criticam abordagens que buscam ensinar comportamentos através da repetição e com alto grau de estruturação, mas que as crianças tendem a desempenhar as habilidades apenas da forma como foram ensinadas e que foram praticadas, demonstrando que não desenvolveram um profundo desenvolvimento cognitivo, de linguagem e capacidades sociais.

Paralelo a isso, as abordagens desenvolvimentistas baseadas no relacionamento tendem a usar aprendizagens naturalísticas, isto é, aprender através da interação e descoberta, que resulta em avanços nas interações sociais e em focar em habilidades fundamentais que são alicerces importantes, como engajar e relacionar com outros, ler sinais sociais, praticar habilidades em contexto de aprendizagem espontâneos e interativos, avançar para níveis mais avançados de pensamento (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Ainda nesse sentido, os autores não prezam habilidades desenvolvidas por memorização ou que buscam mudar comportamentos superficiais, com intervenções altamente estruturadas em detrimento da espontaneidade, da interação, pois valorizam os principais interesses da criança, alcançados através dos relacionamentos e que não buscam somente atingir níveis mais elaborados de pensamento e raciocínio (porque focar apenas em memorização não contribui para avançar em elaboração, que só é possível através de um contexto interativo). De acordo com eles,

o modelo DIR oferece uma estrutura para ajudar pais e profissionais a criarem um programa abrangente. O DIR não estabelece nenhuma intervenção específica, mas oferece uma avaliação sistemática para criar um programa abrangente que aborda relacionamentos, comportamentos específicos, o uso criativo de ideias e as várias áreas de processamento. Pode ajudar as famílias e os programas educacionais e terapêuticos a fazer o que muitos já estão fazendo de forma mais eficaz - isso é combinar diferentes estratégias de intervenção. Muitos programas estão usando ambas naturalísticas (desenvolvimentistas) e estruturadas (intervenções comportamentais). A chave é adequar essas intervenções à criança e orquestrá-las para construir bases saudáveis para se relacionar, comunicar e pensar. [...] A chave não é adequar a criança à intervenção, mas adequar o programa de intervenção à criança e a toda a família (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 253)⁴⁷.

Assim, com base nesta citação dos autores, verifica-se que o principal objetivo do modelo em termos de intervenção, não é oferecer um modelo passo-a-passo de intervenção para a criança se desenvolver. Mas, sim, oferecer uma estrutura de compreensão e avaliação abrangentes que possam auxiliar a ver a criança na sua individualidade e encontra-la no seu processo de desenvolvimento para, a partir daí, construir um conjunto de intervenções que venham ao encontro das suas principais necessidades.

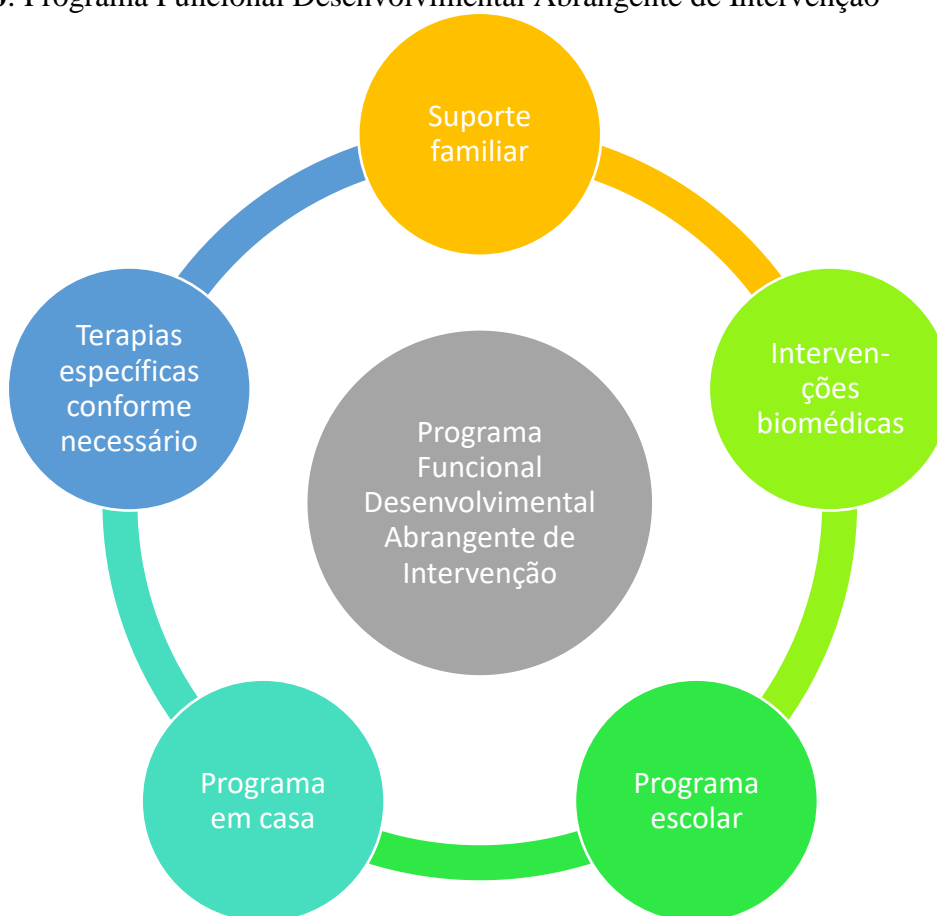
Isto implica que os profissionais envolvidos na utilização do modelo, seja nos contextos da saúde ou da educação, devem estar imbuídos de capacidades de pensamento reflexivo para que possam, de modo contextualizado, olhar para a criança e para a estrutura teórico-prática do modelo e construir ações que venham a atingir as necessidades emergentes. Aqui, o mecanicismo, o tecnicismo e o cartesianismo não cabem na teoria e nem na prática.

⁴⁷ “The DIR model offers a framework to help parents and professionals create a comprehensive program. DIR dictates no specific intervention but offers a systematic assessment to create a comprehensive program that addresses relationships, specific behaviors, the creative use of ideas, and the various processing areas. It can help families and educational and therapeutic programs do what many are already doing more effectively – that is combine different interventions strategies. Many programs are using both naturalistic (developmental) and structured (behavioral interventions). The key is to tailor these interventions to the child and orchestrate them to build healthy foundations for relating, communicating, and thinking. [...] The key is not to fit the child to the intervention, but to fit the intervention program to the child and the entire family” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 253)

Outro aspecto frequentemente mencionado pelos autores é a necessidade de programas abrangentes e compreensivos visto que as áreas de desafios geralmente não aparecem de modo isolado (ver figura 10). Por isso, asseveram que as intervenções devem ser moldadas para atenderem ao perfil único da criança, que no autismo parece ser uma necessidade primária. Não é porque crianças partilham do mesmo diagnóstico que necessitam do mesmo plano de intervenção e, com relação ao TEA, por se tratar de um espectro, isto parece ser ainda mais evidente. Verifica-se frequentemente crianças com o mesmo diagnóstico de autismo, mas com padrões distintos, necessitando de intervenções com ênfases em diferentes áreas visto que o TEA é um transtorno heterogêneo, e as crianças não cabem em um estereótipo pré-concebido.

Defende-se a presença de programas amplos que não se restrinjam a ambientes clínicos. Na verdade, este não é o principal foco. O DIR, como modelo naturalista, que aproveita as interações naturais e típicas das crianças e os seus interesses, visa adentrar no ambiente de casa e da escola (ambientes típicos da criança), com programas específicos para estes ambientes de modo que sejam desenvolvidas práticas apropriadas ao pleno desenvolvimento da criança.

Figura 10: Programa Funcional Desenvolvidor Abrangente de Intervenção



Fonte: Traduzido e adaptado de ICDL Clinical Practice Guidelines (2001).

No programa educacional, quanto no programa em casa, valorizam-se atividades interativas e espontâneas, apropriadas ao desenvolvimento, atividades semiestruturadas de resoluções problemas que possam ser utilizadas para o aumento de habilidades específicas e atividades que envolvam aspectos sensoriais, motores, viso-espaciais.

Greenpan e Wieder (1998; 2006) criaram uma pirâmide (Figura 11) que traduz o processo de intervenção para a criança PAEE . Conforme pode ser observado na pirâmide, relacionamentos saudáveis, nutritivos, seguros, calorosos e afetivos são a base para a existência de um programa de intervenção completo para criança com TEA. Neste ponto, faz-se importante lembrar que o DIR é um *relationship-based approach*, isto é, uma abordagem baseada no relacionamento, e que este aspecto permeará as diferentes práticas. É no contexto de interações e relacionamentos que a criança poderá se desenvolver.

Figura 11: Pirâmide de intervenção para crianças com TEA



Fonte: traduzido e adaptado de Greenspan e Wieder (2006).

Como Greenspan e Wieder (2006) destacam, cada elemento constrói-se a partir do anterior. Os relacionamentos protetores que devem envolver a criança e que estão na base podem ser as questões mais frágeis, especialmente para famílias que estão em situação de extrema pobreza, ou famílias com relacionamentos abusivos, fragmentadas ou que apresentam comportamentos de negligência com relação ao cuidado com a criança.

Com relação ao segundo patamar da pirâmide, deve-se considerar que nem sempre é fácil estabelecer estes relacionamentos calorosos e nutritivos com crianças com TEA, visto que elas já apresentam um comprometimento nesta capacidade de se relacionar e de sustentar relacionamentos. As dificuldades da criança em expressar suas intenções, as dificuldades de processamento sensorial e de compreensão dificultam os relacionamentos, sendo importante suporte para que os pais consigam estabelecer esta conexão afetiva com seus filhos. Nem sempre é fácil para o pai de uma criança com autismo compreendê-la, saber por que a criança teve determinado comportamento, porque ela apresentou determinada birra ou porquê a criança não conseguiu desempenhar determinada atividade. É importante fortalecer esta ponte entre a criança e a sua família.

Como Greenspan e Wieder (1998) lembram, auxiliar as habilidades da criança no sentido de se relacionar e interagir requer tempo, consistência e compreensão. Em outras palavras, não ocorre do dia para a noite e requer o ensino de estratégias específicas para os cuidadores.

Por isso, oferecer suporte para estas duas primeiras etapas da pirâmide de intervenção, requer compreender os padrões familiares e a dinâmica familiar. Do mesmo modo, a equipe deve apresentar habilidades necessárias para oferecer suporte para a família, adaptando as intervenções e a condução do processo também para atender ao perfil de funcionamento familiar e dos cuidadores principais, o pai e a mãe.

Práticas apropriadas ao desenvolvimento da criança, respeitando o seu nível de desenvolvimento e suas diferenças individuais, aspecto este ressaltado no terceiro patamar da pirâmide, tendem a auxiliar a criança a ficar mais regulada, mais alegre, menos estressada. Ao mesmo tempo o oposto pode ocorrer.

Greenspan e Wieder (2006) asseveram que quando estas práticas não respeitam o desenvolvimento da criança, ela pode ser tornar “auto absorvida”, isolada, com auto estimulações, impulsividades, ou comportamentos de evitação, o que só contribui para o aumento dos problemas de comportamentos. Estas práticas e interações apropriadas ao

desenvolvimento da criança, devem estar disponíveis tanto em casa como no ambiente escolar, de modo que o programa atenda a estes dois contextos e dialoguem entre si.

Já no topo da pirâmide, encontram-se as terapias específicas e as estratégias educacionais específicas que podem ser necessárias dependendo do perfil da criança e das necessidades emergentes no momento. A criança pode estar se desenvolvendo, mas existem áreas peculiares e pontuais que podem estar mais frágeis. Para atingir estas dificuldades particulares, pode ser necessária a incorporar no programa da criança procedimentos ou técnicas especiais. É importante relacionar que é no contexto dessas terapias e programas educacionais específicos que estarão a promoção de experiências que promovam estes aspectos especiais da criança, como comentam Serena e Wachs (2012). Assim, com relação a isso, as recomendações e implicações provenientes do conceito de *Foundational Capacities for Development* (FCD) são importantes para a construção dessas experiências. Ainda com relação a este aspecto, Greenspan e Wieder (1998) asseveram que

nesse modelo, as terapias específicas devem construídas em uma base de abordagens desenvolvimentistas familiares, relacionais e interativas. [...] portanto, intervenções específicas devem ser incluídas ou devem ser baseadas em interações que fazem das novas habilidades uma parte do crescente senso de si da criança. (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 380, tradução nossa)⁴⁸

Assim, observa-se que os autores estabelecem critérios que devem ser considerados sobre como incorporar novas técnicas e/ou procedimentos particulares nas intervenções com base no modelo, isto é, que tenham por base a interação, o relacionamento e o desenvolvimento infantil.

Baseando-se no modelo da pirâmide (Figura 11), as intervenções específicas são realizadas a partir de uma base, de um conjunto de elementos/fundamentos que as alicerçam, isto é: base familiar segura, relacionamentos contínuos e nutritivos, e práticas apropriadas ao desenvolvimento e às diferenças individuais da criança. Deste modo, procedimentos específicos incorporados na intervenção devem respeitar estes aspectos.

Com relação às práticas e interações apropriadas ao desenvolvimento, Greenspan e Wieder (2001) destacam 3 tipos específicos:

1. Interações espontâneas, geralmente nomeadas de *floortime*, em que o cuidador segue a liderança da criança, os seus interesses, encorajando a iniciativa da criança e o avanço pelos níveis de desenvolvimento;

⁴⁸ “in this model, specific therapies must build on a foundation of developmentally based family, relationship, and interactive approaches. [...] therefore, specific interventions must be included in or must build on interactions that make new skills a part of the growing child’s sense of self” (p. 380)

2. Interações semiestruturadas, de resolução de problemas, em que objetivos específicos de aprendizagem são trabalhados através da criação de desafios dinâmicos em que a criança queira resolvê-los.
3. Atividades físicas sensoriais, motoras, percepto-motoras, viso-espaciais para fortalecer importantes bases de processamento.

Estas práticas devem permear as rotinas diárias da criança e são componentes essenciais no programa de casa e no escolar. Como pode ser percebido, as interações espontâneas não são as únicas valorizadas pelo modelo. Há a presença de atividades semiestruturadas e de resolução de problemas. Nestas atividades, diversos objetivos de aprendizagem podem ser incorporados como habilidades de linguagem e cognitivas. Contudo, como pode ser observado, nas atividades em que se apresentam objetivos de aprendizagem mais definidos, deseja-se que a criança esteja engajada e que possa resolver problemas de modo contextualizado em situação de interação. Assim, o aprendizado além de ser interativo e voluntário (não impositivo), é também prático para a vida diária.

Deve ser destacado o *floortime* como um aspecto nuclear dentro das práticas do modelo. Como mencionado no capítulo anterior, existe o “*floortime*” tradicional, e as intervenções de diferentes campos profissionais como da educação, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, entre outras, embasadas pelos princípios e filosofia do *floortime*.

O *floortime* “tradicional” pode ser definido com a situação de interação espontânea com a criança em que se aproveita dos seus interesses naturais e de suas paixões para trazer a criança para um mundo compartilhado e assim expandir e desafiar para o crescimento nos níveis de desenvolvimento funcionais e emocionais. Para isso, é necessário que se valide as diferenças de processamento sensorial e motor da criança, e que inclusive se considere as características dos pais.

O objetivo final do *floortime* é oferecer apoio para os pais (o que na prática é chamado de “*coaching* de pais”) apoio contingente para que eles auxiliem a criança no seu desenvolvimento, compreendem como é mais apropriado expandir cada nível e como considerar as diferenças individuais da criança na situação de interação, de modo que seja possível levar o *floortime* assim para a rotina diária da criança, para as interações com os irmãos e outros membros da família, maximizando assim as possibilidades de desenvolvimento.

Com base no que foi discutido no presente capítulo, será a partir da brincadeira, dos princípios do *floortime*, da interação e do engajamento que serão construídas as intervenções, intervenções que sejam adaptadas ao perfil de processamento da criança e ao seu nível de desenvolvimento funcional e emocional.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO INFANTIL E O MODELO DIR: PERCURSOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA COM CRIANÇAS COM AUTISMO

O desenvolvimento das crianças com autismo é um objetivo partilhado por todos os envolvidos no contexto da criança. Inicialmente com a família, que percebe as dificuldades e parte em busca do diagnóstico, posteriormente com a equipe multiprofissional e a escola que são acionadas para contribuir no processo de intervenção.

A escola regular que, por muito tempo viu o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do PAEE como uma tarefa para as escolas especiais, nos últimos anos, encontra-se imbuída para garantir que a criança com autismo, assim como qualquer criança deste grupo PAEE, esteja matriculada e efetivamente incluída na sala regular e no contexto educacional em geral.

Em função da mudança de paradigma e da atual política nacional que defende a inclusão de todas as crianças na escola regular, essa instituição se vê desafiada a desenvolver estratégias que possam colaborar na efetivação do direito de toda criança estar na escola e aprender.

O presente capítulo volta-se para a compreensão da educação infantil na interface com o processo de inclusão de crianças com autismo. Apesar dos diversos materiais sobre autismo já publicados e do fato de que a maioria das publicações relativas ao autismo voltarem-se mais para a criança com autismo do que para o adolescente ou adulto com essa condição, a inclusão dessa criança na educação infantil ainda constitui um desafio distante de ser alcançado.

No presente trabalho, aponta-se o modelo *DIR/Floortime* como possibilidade de auxílio frente a esta realidade. O capítulo inicia-se com uma caracterização da educação infantil, conduzindo a discussão para alguns desafios advindos do processo de inclusão da criança com autismo e finaliza levantando alguns aspectos, a partir da lógica do modelo *DIR/Floortime*, para a prática docente e para os procedimentos de ensino.

6.1 A educação infantil: características e fundamentos

A infância nem sempre foi concebida como é atualmente. A concepção da infância resulta de um processo histórico e cultural. Além disso, a educação das crianças nem sempre foi realizada como é atualmente, isto é, nas escolas. Anteriormente a criança era percebida como um mini adulto e sua educação era realizada com os adultos, pois considerava-se que com

estes aprenderiam as práticas sociais necessárias à sua sobrevivência no contexto econômico e social.

Como afirma Drago (2014), “aquilo que hoje ainda acreditamos ser a criança teve suas raízes no momento em que, à criança, foi dado papel não mais secundário no meio familiar e social, mas ela passou a ser vista como um ser que possuía uma função, um papel” (p. 42).

A educação infantil começa a se configurar em um momento que a criança atrai o interesse os adultos, passando a ser percebida como “sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental” (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

É necessário ressaltar o contexto e o fomento proveniente da Revolução Industrial em curso, do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico, frutos das expansões comerciais da Europa Ocidental, que criavam condições para a emergência de pensamentos pedagógicos. Neste contexto, autores tais como Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel contribuíram para a formulação de um ensino mais adequado às características da criança, um processo que se dará ao longo de anos e que envolverá a apropriação pelas instituições das ideias propostas (OLIVEIRA, 2011).

Historicamente, como destaca Rau (2012), o trabalho com crianças foi marcado por práticas de cuidado, especialmente para os pais que necessitam trabalhar e precisavam deixar os filhos em um local alternativo. Assim, a dedicação às necessidades físicas destacava-se.

Oliveira (2011) afirma que, sobretudo com relação as creches, houve a proeminência de um modelo familiar/materno que “nega a profissionalização. Basta a transposição de competências maternas para orientar o trabalho com um grupo de crianças, embora o modelo envolva uma dimensão nova: a de prestar cuidado remunerados a filhos alheios” (p. 24).

Inicialmente a educação infantil foi alvo de políticas assistencialistas de apoio às famílias mais pobres, apontada, inclusive, como uma solução para mudanças sociais especialmente para este segmento da população. Muitas mães, especialmente as de baixa renda, podiam deixar seus filhos nas creches e instituições de educação infantil para irem trabalhar. Não existia uma proposta pedagógica sistematizada, destacando-se o cuidar e o assistencialismo nestas práticas.

Arelado a este contexto, a entrada da mulher no mundo do trabalho, os movimentos sociais e políticos e de luta por direitos e modificações nas organizações familiares contribuíram para a educação infantil ir adquirindo uma nova configuração. A legislação e o conjunto de

documentos contribuíram para a sua estruturação, legitimando seu caráter pedagógico e sua importância dentro da educação básica.

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação infantil passa a ser direito das crianças e responsabilidade do poder público oferecer creches e pré-escolas para todos os que desejarem (NUNES; CORSINO, 2012).

A CF define em seu art. 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” (BRASIL, 1988). Como pode ser percebido, inicialmente a educação infantil era definida como o ensino de 0 a 6 anos e, posteriormente, foi modificada para a faixa etária de 0 a 5. Essa modificação ocorreu atrelada ao estabelecimento de 9 anos para o ensino fundamental.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, asseverou-se a valorização dos direitos da criança, dentre os quais o direito a educação, contribuindo para a percepção de que esta deve ser vista como alguém que necessita ser amparada e cuidada.

O papel da educação infantil no contexto do processo educacional ficou mais claro e mais bem definido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Nesta define-se que

Art. 21º. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; **II** - educação superior [...].

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996)

Com a LDB, a educação infantil passa a ser definida como componente da educação, organizada em creches e pré-escolas, com idades estabelecidas e, ao mesmo tempo a lei confere a esta um propósito, qual seja, a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo nas suas diversas dimensões.

Esta definição de primeira etapa da educação básica legitima o papel da educação infantil no processo educacional do aluno e contribui para o fim da visão da educação infantil

apenas como espaço de cuidado. Contudo, o movimento em busca de maior definição e sistematização acerca da proposta pedagógica da educação infantil continua.

Neste cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecida pelo Parecer da Câmara de Educação Básica - CEB – nº 22/1998, de 17 de dezembro de 1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), definido pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério de Educação (1998) apresentam-se como de grande importância para as definições da proposta educacional da educação infantil. Outras resoluções e atualizações das anteriores ocorreram, sistematizando ainda mais as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil.

Com a inserção dos aspectos pedagógicos nas práticas da educação infantil duas características se sobressaem, o cuidar e o educar, práticas estas definidas como indissociáveis e como dois eixos que permearão os anos iniciais a fim de proporcionar formação integral da criança (RAU, 2012).

Não obstante, verifica-se na educação infantil dificuldades atreladas a conceitos como instituições que

atendem, especificamente, às funções de cuidado de crianças cujos pais trabalham em tempo integral ou ao ensino da leitura e da escrita, à aprendizagem específica dos números, muitas vezes precocemente ou desconsiderando a necessidade lúdica infantil. Nesse sentido, a metodologia utilizada por esse tipo de escola limita o seu trabalho a alimentar e cuidar da higiene e da segurança, transformando-se em cenários vazios. Outras escolas de educação infantil se esforçam para desenvolver atividades definidas como ‘trabalhinhos’. Elas têm por objetivo levar a criança a produzir folhas e mais folhas de atividades copiadas, negando a criatividade, o desenvolvimento da noção de espaço e tempo, as linguagens e as diferentes possibilidades de interação que ampliam repertórios culturais próprios da infância (RAU, 2012, p. 146).

Assim, há a necessidade de equilíbrio entre as práticas de educar e cuidar, como também um processo educativo que possibilite verdadeiramente o desenvolvimento da criança, a construção de sua identidade e processos integrados com o contexto sociocultural e não apenas a repetição de práticas mecânicas. Segundo Arce (2013), educar

está diretamente relacionado a contribuir com as condições de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento infantil, a partir de brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas orientadas pelos professores [...]. Cuidar significa atender às necessidades biológicas do corpo, como a higiene, a alimentação, saúde etc., envolvendo, ao mesmo tempo, o aspecto das relações humanas e afetivas sendo necessário que o professor incentive a criança a identificar suas necessidades e a atendê-las de forma apropriada. Busca-se ampliar os conhecimentos das crianças sobre esses aspectos, a fim de que conquistem autonomia e independência (ARCE, 2013, p. 24).

Esta identidade da educação infantil como espaço de cuidado e de educação ainda parece não estar clara. Autores (OLIVEIRA, 2011; RAU, 2012; HORN, 2017; ARCE, 2013) apontam a existência de práticas educacionais que ora se assemelham com assistencialismo, privilegiando o cuidado, destituindo a função educativa da creche e da pré-escola, ora as instituições de educação infantil se espelham nas práticas do ensino fundamental e o utilizam como balizas para a organização curricular, do tempo e espaço, caracterizado por sala com carteiras fileiras e elevado número de “tarefinhas”.

Uma ampla faixa da literatura da educação infantil, sob a influência dos diversos documentos normatizadores, em especial o RCNEI e o DCNEI, apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico social, como protagonista no seu processo de aprender, que aprende através da interação, do brincar e o do lúdico. Estabelece-se uma cadeia entre a concepção de criança apresentada, o papel do professor, a proposta pedagógica, a organização do tempo e dos espaços e dos processos essenciais à educação infantil.

6.1.1 A concepção de criança: protagonista social na construção do conhecimento

É interessante perceber a concepção de criança inerente às diretrizes para a educação infantil, que não a compreende não como sujeito passivo ou como tábula rasa, mas como sujeito que pensa, que apresenta uma história e que leva para a sala de aula uma bagagem que entrará em diálogo com as informações que o professor e os demais alunos trarão.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Esta concepção refletirá no tipo de proposta pedagógicas desejada, que permitam a participação ativa e a construção do conhecimento através da interação. A criança é vista, neste contexto, como sujeito político, social e histórico.

Como afirma Corsino (2012b), “toda criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido às suas experiências” (p. 113).

A concepção de criança como sujeito historicamente construído, que é marcado pelo seu contexto, assim como também o influencia pode ser vista no que afirma Arce (2013): “é vista

como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito que lhe é peculiar, sendo capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com outras pessoas, de forma ativa, a partir da criação de hipóteses originais sobre o que deseja” (p. 17).

A criança não é um adulto em miniatura, conforme afirmava a concepção inatista. Do mesmo modo, não se trata de um ser vulnerável desprovido de raciocínio, vazio, como a concepção empirista o concebia, ao enfatizar o papel do ambiente na definição do indivíduo. A criança, do um ponto de vista interacionista, é concebida como um ser em construção, que está em atividade, formulando hipóteses acerca do mundo e se construindo à medida que age e interage. A partir desta perspectiva, a criança é compreendida como protagonista no seu processo de aprendizagem (HORN, 2017).

6.1.2 A proposta pedagógica: a interação e o brincar como eixos norteadores das práticas da educação infantil

Como Oliveira (2011) destaca houve um longo caminho na construção de uma proposta pedagógica para a educação infantil atrelada a construção da nova concepção que percebia as creches e as pré-escolas como espaços educativos, e não apenas voltados para o cuidar. Corsino (2012a) discute que, definir a educação infantil como ambiente de ensino

não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. Esse modelo tem sido fortemente questionado. Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam estabelecer-se (p. 9).

Esse grande mal-entendido descrito por Corsino (2012a), será retomado por outros autores como Arce (2013) e Oliveira (2011), que discutem a educação infantil caracterizando-se como um mini ensino fundamental ou como um preparatório ao ensino fundamental.

De acordo com o DCNEI, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, em que o ensino se caracteriza pela promoção de experiências que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. Uma proposta bem diferente da caracterização tradicional anteriormente exposta.

Já o RCNEI define que a educação infantil deve ser pautada em dois campos de EXPERIÊNCIA, a formação pessoal e social, que enfatiza a construção da identidade e autonomia das crianças, e o conhecimento de mundo, que contempla o desenvolvimento de diferentes linguagens pelo educando, dividindo-se em seis sub-eixos, a saber: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (ARCE, 2013)

Um aspecto que deve ser ressaltado em ambos os documentos é que a educação infantil se efetiva por meio de experiências, as quais são construídas através de ambientes lúdicos e de interações entre pares, diferenciando-se do ensino tradicional.

Nunes (2012) acentua que “nas interações de adultos e crianças nas instituições de educação infantil, a falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas tem sido a tônica e a marca de muitas práticas educacionais” (p. 37). Portanto, esta falta de uma identidade nas práticas pedagógicas da educação infantil parece justificar estas dificuldades. Oliveira (2011) concorda com este raciocínio, defendendo esta identidade na educação infantil.

Creches e pré-escolas “estão preocupadas com a construção de uma proposta pedagógica, que julgam progressista, orientada primordialmente para o desenvolvimento cognitivo. Este, no entanto, é por elas entendido de modo muito restrito, ignorando-se, por exemplo, a função do afeto nesse processo” (OLIVEIRA, 2011, p. 45). O fato é que, ainda que se estivesse trabalhando apenas para o desenvolvimento cognitivo, a própria compreensão do desenvolvimento cognitivo é limitada. Não compreendem que o afeto anda lado a lado com o desenvolvimento cognitivo. Se focassem realmente e se tentassem verdadeiramente promover o desenvolvimento cognitivo, não deixariam de lado o afeto, porque ele é condicionante desse processo também. Oliveira (2011) continua seu entendimento afirmando que

pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve *organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas*, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. Podem crianças, assim, constituir-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta (OLIVEIRA, 2011, p. 49, grifo do autor).

A proposta pedagógica da educação infantil visa proporcionar vivências e experiências que contribuam, através da interação, para a construção de significados, para a apropriação cultural e de conhecimentos historicamente elaborados para o desenvolvimento da identidade pessoal e social, de modo que a criança compreenda seu ambiente imediato e amplie seu

desenvolvimento simbólico, além de adquirir o aprendizado de valores e da cidadania (OLIVEIRA, 2011).

Deve existir um clima de liberdade e segurança para que ela construa e se desenvolva, significando o mundo. As crianças são percebidas como interlocutoras inteligentes. Existe uma abertura para a exploração e para a experiência. Nisso tudo, não se trata de institucionalizar a infância, regulando-a excessivamente, nem incorrer no outro extremo da espontaneidade excessiva (OLIVEIRA, 2011). A autora ainda afirma que

a definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos socioemocionais na aprendizagem e a *criação de um ambiente interacional* rico de situações que *provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros*. Deve priorizar o *desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos* para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma” (OLIVEIRA, 2011, p. 50-51, grifo do autor).

A proposta pedagógica da educação infantil será efetivada através da brincadeira, do lúdico e da construção de ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores e que tenham a interação como centro do processo (CORSINO, 2012a).

Para finalizar esta perspectiva, deve-se compreender que a espontaneidade constitui um elemento inerente a proposta pedagógica (ARCE, 2013). Nessa perspectiva, “não existe espaço para resultados predeterminados, característica de um currículo definido como um programa de ações para atingir determinados fins” (HORN, 2017, p. 27).

6.1.3 Papel do professor: facilitador e mediador entre a criança e o conhecimento

As discussões acerca do papel do professor estão ancoradas nas concepções de aprendizagem, de aquisição do conhecimento e de criança que se apresenta na educação infantil. Uma vez que se parte da concepção de criança como protagonista do processo de aprendizagem e se entende que “o conhecimento é construído a partir da interação que as crianças estabelecem com outras crianças e com o meio, de forma ativa. [...] Não há espaço para a transmissão de conhecimentos” (ARCE, 2013, p. 22).

Não cabe ao professor ensinar porque na verdade, ele não ensina. Sua função não é impor conteúdos, mas sim levar a criança a aprender a aprender. A aprendizagem é vista como um processo pessoal da criança. Ela é ativa nesse processo. Terá um modo de significar e de

ressignificar o mundo. Não é receptáculo dos conhecimentos e ensinamentos provenientes do professor.

Uma das principais preocupações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é de diferenciar as práticas deste nível das realizadas no ensino fundamental de modo que, “reprodução, transmissão, ensino, controle do corpo, disciplina e esforço são palavras banidas, portas para o inferno escolar no trabalho com crianças menores de seis anos” (ARCE, 2013, p. 27).

A função do professor é criar meios para que a aprendizagem, a interação e a brincadeira ocorram. Ele é um mediador do processo entre as crianças e os conhecimentos. Apresenta uma função na construção de espaços e situações que promoverão o alcance da proposta pedagógica. Atua como facilitador, orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente a partir de uma conduta afetuosa (ARCE, 2013). Ainda nesta perspectiva,

de detentor e centralizador de todas as ações, o educador passa a uma atuação descentralizada, em que a organização de contextos estruturantes para o desenvolvimento de experiências ricas que contemplem as mais diferentes linguagens infantis assume o lugar das práticas repetitivas, diretivas e sistematicamente coletivas (HORN, 2017)

Com isso, Arce (2013) considera o papel do espontâneo, do lúdico, do não diretivismo e do prazer como eixos do trabalho pedagógico. Neste processo de gerenciamento da aprendizagem e na busca pelo aperfeiçoamento das práticas, “observar, registrar e refletir são três ações que devem ser incorporadas à prática pedagógica, elas subsidiam a manutenção e criação de propostas curriculares de qualidade” (ARCE, 2013, p. 21).

O registro ocupa um espaço importante para acompanhar as produções realizadas e como meio de redirecionar o processo em busca de melhores resultados (CORSINO, 2012b)

6.1.4 Organização do ambiente

A organização dos espaços apresenta um grande peso na proposta pedagógica. Ele constitui um reflexo da proposta pedagógica da escola. Horn (2017) afirma que a forma como o ambiente é organizado será decisiva para a proposta pedagógica, se ele desafiará a criança, se será convidativo para a aprendizagem, se desencadeará processos de descobertas. De acordo com a autora,

o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre as crianças e objetos entre elas. Com base nessa compreensão, entende-se que o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão ali representadas (HORN, 2017, p. 19)

[E complementa que]

Os espaços deverão possibilitar, portanto, a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações de objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades. A harmonia das cores, das luzes, do equilíbrio entre móveis e objetos, assim como da decoração da sala, influenciará a sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo que permitirá que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas (HORN, 2017, p. 21).

Nessa perspectiva, a autora busca que esta organização do ambiente possibilite que a criança seja mais ativa e que o processo descentralize da figura do adulto.

Atrelado a estas discussões, é necessário lembrar que a interação entre as crianças constitui elemento fundamental para o processo de aprendizagem. Portanto, a forma como o tempo e a rotina são organizados deve contribuir para a ampliação destas interações, contribuindo para processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Uma vez que a interação e a brincadeira constituem elementos norteadores das propostas pedagógicas da educação infantil, as salas não podem ser organizadas na perspectiva tradicional, “mas como um espaço de referência para grupos de crianças. [...] a proposta não seja organizá-lo e gerenciá-lo para que “aulas” aconteçam, mas, sim, *para que experiências educativas possam ser vividas pelas crianças*” (HORN, 2017, p. 23, grifo do autor).

A experiência é eixo norteador da prática pedagógica, as quais ocorrem mediante o contato, a interação, e não se dá através do trabalho isolado, mas em grupo. Nessa perspectiva, a autora pensa na organização de espaços que promovam a autonomia da criança, descentralizem da figura do professor diante de objetos, materiais que desafiem a criança e estimulem a interação. Horn (2017) considera que

essa forma de organizar o espaço quebra o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, uma atrás da outra, de móveis fixos, de armários trancados pelo professor, do qual dependerá toda e qualquer ação da criança. Em um contexto assim pensado e organizado, promovemos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias acerca das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes estabelecer interações cada vez mais complexas (HORN, 2017, p. 25).

Mais uma vez a literatura responde de modo a negar o modelo tradicional similar ao ensino fundamental no contexto da educação infantil. Até aqui, discutiu-se sobre características da educação infantil, descrevendo rapidamente aspectos gerais. Entretanto, se a efetivação da qualidade da educação infantil apresenta-se como uma meta a ser alcançada, esta qualidade relacionada a crianças do PAEE parece ser ainda mais desafiante. Tema que será discutido a seguir.

6.2 A inclusão na educação infantil

A construção de uma proposta de inclusão na educação infantil trata-se do cumprimento de um direito já alcançado, contudo ainda distante em alguns contextos. Mendes (2010), a partir de estudo realizado na literatura sobre programas inclusivos na educação infantil, afirma que

constata-se que ocorrem aprendizagem e desenvolvimento por meio da participação em ambientes mais desenvolvidos e esse tem sido um dos principais argumentos utilizados para apoiar programas inclusivos na Educação Infantil. Ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que ambientes segregados. Os estudos indicam ainda que, com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem adquirir habilidades complexas e participar com sucesso de ambientes inclusivos (MENDES, 2010, p. 58)

Nas palavras da autora, a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento para a criança PAEE em ambientes inclusivos é reiterada em detrimento dos ambientes segregados. A questão é como fomentar verdadeiramente este processo de inclusão na educação infantil se incluir não é apenas matricular ou colocar junto das demais crianças. A autora complementa que, embora exista literatura que confirme a possibilidade de sucesso em programas inclusivos na educação infantil, no Brasil, essa literatura é ainda muito escassa.

Na educação infantil existe o equilíbrio de duas práticas, o cuidar e o educar, como já mencionado. Entretanto, além dos preconceitos referentes a proposta pedagógica da educação infantil, que a descaracterizam por não contemplar o currículo e as atividades a ela inerentes, existe o preconceito relativo a pessoa público alvo da educação especial, em que muitas vezes podem vigorar apenas as práticas de cuidado e as educativas serem negligenciadas.

Defende-se que as práticas de cuidar e educar inerentes a todas as crianças da educação infantil sejam estendidas as crianças do PAEE e deve ser frisado, sobretudo, que haja um zelo quanto ao cumprimento do currículo escolar com qualidade na educação infantil, para que

sejam minimizadas as possíveis dificuldades e os desafios existentes na próxima etapa da educação básica, que é ensino fundamental.

Esse é o desafio atual quanto ao campo da educação infantil e da educação inclusiva, como narra Mendes (2010)

ao longo da história da Educação Especial, os serviços para bebês e crianças pequenas com necessidades educacionais especiais também foram organizados separadamente daqueles serviços destinados a crianças com desenvolvimento típico. Na perspectiva da educação inclusiva, o desafio atual da Educação Infantil consiste em tornar os programas regulares de atenção à criança inclusivos para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, e este ponto é visto na atualidade com um imperativo ético e moral (MENDES, 2010, p. 50)

Os sistemas de educação especial separados e com funcionamento paralelo à escola comum, ao longo da história, serviram como mecanismo de exclusão e não contemplavam a inserção social da criança com desenvolvimento atípico. Na perspectiva atual, a educação infantil deve se comprometer com o processo educacional de crianças público alvo da educação especial. A Resolução CNE/CEB de nº 02/2001, no seu artigo 1º, parágrafo único, versa que

O atendimento escolar desses alunos [que apresentem necessidades educacionais especiais] terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

No artigo 8, parágrafo primeiro, da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que apresenta as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, nota-se no inciso “VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento⁴⁹ e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009).

É interessante notar como a história da educação infantil e da inclusão escolar apresentam datas similares, pois seus principais documentos norteadores datam dos anos de 1990. Nesse sentido, pode-se dizer em ambas passaram por um processo de legitimação. O que parece é que o momento histórico atual é de aprimoramento das práticas tanto para a educação infantil quanto para a inclusão.

Um dos pontos iniciais para se buscar a inclusão no contexto da educação infantil é retomar o próprio papel da educação infantil, isto é, retomar a interação e o brincar como aspectos centrais e norteadores para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

⁴⁹ Transtorno Global do Desenvolvimento trata-se de uma nomenclatura relativa ao TEA.

É interessante perceber que se a educação infantil for estruturada segundo os seus princípios norteadores, existindo um ensino de qualidade, a criança com autismo tem grandes chances de ser beneficiada. Contudo, observa-se que existe uma educação infantil que se espelha no ensino fundamental, tolhendo oportunidades de desenvolvimento em detrimento de um currículo que visa, sobretudo, aspectos cognitivos e acadêmicos.

Um dos problemas existentes no autismo com relação a literatura científica acerca da educação infantil é que esta preza pela interação e pelo uso do brincar, pela criança como protagonista no seu processo de aprender, expressando nas suas interações diversas formas de linguagem. Paralelo a isto, quando se observa a literatura do autismo, com exceção dos autores que são referenciados em Vigotski, grande parte preza pelo uso de intervenções estruturadas, em mesas, o que entra em choque diretamente com a proposta esperada na educação infantil.

Nesse ponto, o modelo DIR pode contribuir bastante por ter a interação e o brincar como eixos norteadores de suas práticas, e por valorizar o papel das experiências no desenvolvimento infantil, dialogando, deste modo, com as propostas elaboradas para a educação infantil.

O principal problema neste contexto refere-se à qualidade da educação infantil ofertada a crianças com autismo. Elas já conseguiram entrar na escola, já estão nas mesmas salas que as demais crianças, ditas “sem deficiência”. E agora? A presença delas na escola significa naturalmente desfrutar de um ensino de qualidade?

Nunes e Corsino (2012) apontam que apesar das pesquisas apontarem benefícios acerca da educação da criança, “as pesquisas também mostram que programas de baixa qualidade não causam impacto” (p. 23). Em uma pesquisa realizada por Nunes e Corsino (2012), verificou-se que

no interior das escolas, observamos situações em que a inserção institucional da criança não está garantindo especialmente o direito à participação. As crianças, muitas vezes, foram pouco olhadas e pouco escutadas. As práticas instituídas nem sempre garantiam o intercâmbio de experiências e de afeto (p. 228).

Por isso, as discussões sobre a qualidade da educação infantil são emergentes, e não apenas no contexto da criança do PAEE. No contexto da educação infantil, devem ocorrer processos que assegurem a qualidade da experiência educacional da criança com autismo. Segundo Oliveira (2011), nas creches e pré-escolas deve-se “encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares básicos” (p. 252) para as crianças do PAEE.

Nesse dilema, a autora destaca alguns pontos que são úteis. Um é o dilema inerente entre os aspectos que são básicos para toda educação infantil de qualidade, e os processos específicos em razão das dificuldades apresentadas pela criança. O outro aspecto é a questão da formação do professor.

Segundo a autora, apesar do aprofundamento das pesquisas, a conclusão que se chega é que os recursos básicos para a adequação da criança do PAEE na educação infantil são “em sua maior parte, básicos para qualquer ensino bem orientado: ambiente organizado, programas diferenciadas, material pedagógico diversificado e, principalmente, um clima de aceitação de diferenças interpessoais” (p. 252).

Estes aspectos são básicos para qualquer criança no contexto da educação infantil. Se os processos gerais e básicos para qualquer criança não estão sendo assegurados em determinados contextos para uma qualidade no ensino, o que pensar do processo de inclusão das crianças do PAEE que já chegam no colégio apresentando dificuldades para aprender?

Nesta discussão, Oliveira (2011) assevera que as metas do desenvolvimento presentes na educação infantil devem ser as mesmas que a da criança sem deficiência. Contudo, algumas especificidades são apontadas para a garantia desse processo,

o sistema de avaliação deve acompanhar as respostas que dão às situações criadas na creche e na pré-escola, auxiliá-las no estabelecimento de metas gradativas de desenvolvimento e mediar suas interações com outras crianças e com o meio físico e simbólico da instituição. Isso envolve ainda rever as atividades propostas ao conjunto de crianças e torná-las acessíveis àquelas com necessidades especiais, repensar os espaços existentes, eliminando barreiras arquitetônicas, fazer uma boa apresentação do espaço físico à criança com necessidades educacionais especiais e oferecer oportunidades diversificadas para ela explorá-la e descobrir formas de se apropriar dele. Criar formas de acolher com naturalidade as novas possibilidades trazidas por essas crianças [...]. Articular o trabalho das creches e pré-escolas com aquele realizado pelos setores especializados de atendimento é muito oportuno, particularmente para estabelecer alguns cuidados básicos que devem ser garantidos nas instituições (p. 253-254)

Em outras palavras, trata-se de tornar os processos comuns do contexto escolar acessíveis para a criança. Todos os processos naturais da educação infantil devem ser realizados de forma a compreender e validar as características da criança e, a partir disto, construir perspectivas de desenvolvimento das suas capacidades.

A ideia de compensar deve ser lembrada neste contexto, como uma ideia de equilibrar, de contrabalancear os efeitos negativos de alguma dificuldade que a criança apresente no processo de desenvolvimento e aprendizagem, de minimizar alguns aspectos negativos que possam comprometer o sucesso educacional da criança.

Nesse processo, algo ressaltado por diversos materiais de Greenspan e Wieder (1998; 2006); Greenspan e Tippy (2017) e Greenspan e Greenspan (2010) é compreender que a criança apresenta pontos fortes, de potencialidade, e pontos mais vulneráveis. A ideia defendida pelos autores é utilizar esses aspectos positivos como um caminho para a promoção das áreas mais fragilizadas. Trata-se de uma abordagem guiada por aspectos fortes e positivos, e não centrada no déficit, na ineficiência, no sintoma ou na dificuldade.

Desse modo, a criança não é apenas percebida na sua diferença, mas na sua eficiência e na sua possibilidade de vencer desafios utilizando as próprias capacidades. Um exemplo utilizado pelos autores é quando a criança apresenta dificuldades no processamento auditivo e suas capacidades de processamento visual estão mais aguçadas. Estas últimas, podem e devem ser utilizadas para auxiliar no seu processo de desenvolvimento porque a criança naturalmente confiará mais no processamento visual do que no processamento auditivo.

Quanto ao processo de formação do professor da educação infantil, Oliveira (2011) lembra que ele foi provavelmente formado sob uma concepção que não seria da sua responsabilidade e/ou competência educar crianças do PAEE, e mais especificamente, crianças com autismo, as quais deveriam ser delegadas para escolas especiais. A inclusão muda este raciocínio e entende que o melhor ambiente é aquele com as demais crianças.

Contudo, algo ainda mais pernicioso acontece quanto a formação do professor. Oliveira (2011) afirma que sua formação, muitas vezes, o levou a acreditar que o processo de ensino é mais fácil ou que ele ocorre mais plenamente diante da homogeneidade, patologizando, assim, os processos de aprendizagem diferentes, entendidos como desvios dos processos de aprendizagem esperados e padrões.

Essa concepção não é danosa apenas para qualquer criança do PAEE, mas para qualquer criança com desenvolvimento neurológico típico que apresenta caminhos de aprendizagem divergentes aos tradicionais.

Nesta perspectiva, é necessário repensar a formação do professor, auxiliando-o a compreender a sala de aula com espaço de diversidade, de heterogeneidade, de acolhimento ao diferente, criando a crença na possibilidade de processos de ensino efetivos nestes contextos. Contudo, para isso, é necessário primariamente capacitá-lo e instrumentalizá-lo para tais iniciativas e atuações.

E neste contexto que entrará a pergunta, como incluir? Como possibilitar a processo de aprendizagem da criança? A perspectiva desenvolvimentista responde a esta pergunta se voltando para os processos de desenvolvimento: fomentando o desenvolvimento da criança, auxiliando a criança a crescer na escada do desenvolvimento. A aprendizagem escolar é, neste

sentido, reflexo dos processos de desenvolvimento da criança, segundo a perspectiva aqui trabalhada.

Ter um embasamento de referência é fundamental. A literatura da educação especial versa acerca da importância de compreender a criança na sua individualidade, sobre conseguir perceber os desafios específicos e os pontos fortes da criança, sobre adaptação de materiais e das aulas e das formas de ensino. Esses e muitos outros aspectos serão enfatizados por textos de diversos autores da educação especial e inclusiva. A questão é como fazer tudo isso. A adoção de modelos de referência devem ser base para estas discussões. O DIR pode ser definido como um padrão de referência para nortear práticas inclusivas na educação, e mais especificamente, na educação infantil.

6.3 A utilização do modelo DIR no contexto educacional: a interface desenvolvimento e educação

O modelo DIR preza por uma educação interativa em que o aluno seja ativo, agente e cuja aprendizagem seja significativa e contextualizada de acordo com suas necessidades e com a sua vida diária. O conhecimento deve ser construído e não meramente memorizado, “decorado”, sem significado e que não propicie progresso na capacidade de pensar.

O DIR torna operacional muitos procedimentos de ensino à medida que fornece um caminho, um mapa, para a progressão do desenvolvimento da criança, apontando variáveis que devem ser consideradas e que podem interferir no alcance do desenvolvimento integral e acadêmico da criança.

No campo dos conhecimentos e dos saberes necessários para a prática educativa inclusiva, os saberes sobre o desenvolvimento infantil são de suma importância para a sua efetivação, especialmente no contexto da educação infantil. Infelizmente, estes conhecimentos às vezes, parecem ser esquecidos e negligenciados. Educação e desenvolvimento infantil devem andar de mãos dadas, especialmente no caso de crianças que apresentam dificuldades desenvolvimentais.

A prática educativa com crianças PAEE, e mais especificamente, com crianças com TEA, reclama com intensidade a retomada destes conhecimentos para que o processo de aprendizagem seja efetivado. Aqui, o DIR aparece como uma fonte teórica e prática para a efetivação de uma prática educativa com qualidade para crianças com autismo, como um conhecimento possível de ser agregado ao campo dos conhecimentos e saberes do professor, especialmente os da educação infantil.

Paralelo aos desafios enfrentados no contexto da educação infantil, na história do processo de educação de crianças com autismo predominou uma visão voltada para a realização de atividades estruturadas, em que se buscava “organizar o comportamento” da criança, ensinando-a a sentar na cadeira, responder a comandos e realizar atividades de mesa, o que muitas vezes reforçava padrões de passividade e não iniciativa, engajamento do aluno e envolvimento afetivo para aprender.

Muitas vezes, o que predominou foram atividades voltadas para o pareamento de imagens, atividades com formas, cores, letras e números, que se voltavam para aspectos cognitivos e acadêmicos e esquecendo as demais dimensões do desenvolvimento humano. Nestas perspectivas, infere-se que o autismo é percebido como um transtorno essencialmente da cognição e não da relação e da comunicação.

Desse modo, fomentou-se uma aprendizagem que tendia ao mecanicismo, com procedimentos de repetição, de memorização e nomeação de figuras. A linguagem não era explorada de modo significativo. A relação, a criatividade, a espontaneidade e a produção de ideais não eram metas primordiais e os procedimentos tendiam a ser seguidos predominantemente pelo adulto, e a criança seria responsável por, de modo obediente, responder ao que lhe fosse solicitado. Esta é a imagem que predominou durante muitos tempos, e ainda hoje, a grande aposta que se tem para a educação de crianças com autismo é a estruturação, que às vezes é realizada com excessiva rigidez.

Perante as discussões já realizadas, constitui um desafio tanto para a educação infantil quanto para a inclusão da criança com autismo construir um processo um processo educacional interativo diante do embate de procedimentos mais estruturados e que não apresentam a interação e o brincar como eixo de ação. Observa-se que tanto para a criança típica quanto para o PAEE, verificou-se e verifica-se dificuldades para a promoção de uma educação significativa para o aluno, motivadora, que busque a implicação do aluno no processo de aprender, que compreenda que emoção se alia à cognição.

É neste contexto que novas perspectivas foram sendo inseridas, defendendo um paradigma mais naturalista e espontâneo, como o modelo DIR. De acordo com Greenspan e Serena (2006), muitas perspectivas mais tradicionais para o autismo não se voltavam para os aspectos centrais afetados no TEA, como os aspectos relacionados à interação espontânea, a comunicação significativa e ao pensamento abstrato. Segundo os autores,

historicamente, a educação tem sido voltada para o ensino de habilidades específicas, como leitura, escrita e aritmética; como isso funciona com as crianças que ingressaram na escola com déficits em sua capacidade de se relacionar e se comunicar com os

outros ou de pensar de forma significativa? Para fazer parte do ambiente escolar, a criança tem que ser capaz de se relacionar com os outros. Leitura, escrita e aritmética exigem as habilidades básicas de pensar e se comunicar; não é fácil integrar crianças que não têm essas fundações (geralmente dominadas antes de a criança começar a escola) no ambiente de sala de aula (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 276, tradução nossa)⁵⁰.

Parece que esquecem os déficits centrais no TEA na área da interação, da comunicação e do pensamento e a criança é colocada numa cadeira para aprender (e realizar geralmente atividades de cunho cognitivo), como se isso não fosse afetar sua produtividade.

Por isso, segundo Greenspan e Wieder (2006) o trabalho das escolas seriam auxiliar as crianças a se relacionarem e interagirem com os outros de modo significativo, a usar a linguagem e as ideias criativamente e a se tornarem pensadores abstratos e reflexivos, assim como dominar habilidades acadêmicas, uma vez que estes pontos são áreas centrais afetadas no TEA. Trata-se de estabelecer bases importantes para a inclusão e para o processo de aprendizagem escolar.

Negligenciar as principais áreas afetadas pelo TEA e pensar que elas não repercutirão no processo de aprendizagem é algo incoerente. A criança sentar passivamente na cadeira para “assistir” a aula tendo diversas lacunas no desenvolvimento representa perda de um tempo precioso para a sua vida. Estas lacunas não podem ser negligenciadas. O que se constata é que o processo de

aprendizagem pode ser irregular, dadas as diferenças individuais que afetam a aprendizagem de habilidades adaptativas para o funcionamento do dia-a-dia, assim como para a alfabetização em leitura e matemática, e para estudos acadêmicos e aplicados. A aprendizagem é afetada por todas as funções: registro sensorial e percepção, controle motor, conhecimento visual/espacial, práxis, discriminação, alerta, atenção, conexão intermodal (por exemplo, visão, som e espaço) e alerta afetivo (SERENA; WACHS, 2012, p. 116, tradução nossa)⁵¹.

Assim, pensar em um processo de aprendizagem desconectado do perfil de desenvolvimento da criança parece ser ilógico. Como a criança poderá aprender se não está

⁵⁰ “Historically, education has been geared toward teaching specific skills such as reading, writing, and arithmetic; how does that work with children who came into school with deficits in their ability to relate and communicate with others or to think meaningfully? To be part of the school environment, a child has to be able to relate to others. Reading, writing, and arithmetic require the foundation skills of thinking and communicating; it is not easy to integrate children who do not have these foundations (typically mastered before a child starts school) into the classroom environment” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p. 276)

⁵¹ “Learning can be uneven, given individual differences which affect the learning of adaptive skills for day-to-day functioning, as well as for reading and math literacy, and for academic and applied studies. Learning is impacted by all functions: sensory registration and perception, motor control, *visual/spatial* knowledge, praxis, discrimination, alertness, attention, inter-modal linking (e.g., sight, sound, and space) and affect arousal” (SERENA; WACHS, 2012, p. 116).

processando informações ou se não tem dificuldade para organizá-las ou para gerar respostas a elas, organizando suas ações? Portanto, faz-se necessária uma individualização maior no processo educativo e a criança deve receber intervenções na escola e fora da escola que possam colaborar para fortalecer seu desenvolvimento, para que seu tempo gasto na escola seja útil e proveitoso

A perspectiva de Greenspan e Wieder (2006) representa uma mudança de paradigma na educação da criança com autismo, pois sai de uma perspectiva que busca ensinar fatos, memoriza-los e, posteriormente, regurgitá-los, para uma educação numa abordagem desenvolvimentista baseada em blocos de construção do conhecimento, na qual se estabelecem as bases que permitirão este conhecimento ser desenvolvido de modo mais compreensivo, rico e significativo.

No DIR trabalha-se inicialmente para que a criança consiga sustentar interações um a um e posteriormente com os outros pares, aumentando a quantidade de interações gradualmente, à medida que a criança tenha sucesso nestas relações. Neste contexto, amplia-se conjuntamente a comunicação verbal e não verbal da criança (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Uma vez que estes aspectos básicos são estabelecidos, o foco muda para o desenvolvimento de uma abordagem educacional baseada no pensamento, que busca a promoção da criatividade e o pensamento abstrato, simbólico, lógico e reflexivo, sempre buscando ampliar para níveis mais elevados de pensamento. Para avançar academicamente em aspectos relacionados a leitura de textos, disciplinas como história e matemática, as crianças precisam ser aptas a pensar. Não se pode pular cada um desses passos para a progressão na escola com sucesso (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

A aprendizagem acadêmica é apresentada nesta perspectiva como um processo sequencial. Fomentando o desenvolvimento da criança, dá-se base para o futuro desenvolvimento acadêmico. Existem capacidades sensório-motoras, viso-espaciais, interativas, de linguagem e cognitivas que ofereceram base para um conjunto de habilidades acadêmicas.

A principal questão é que a criança precisa se desenvolver para que possa aprender eficientemente. Assim, um currículo individualizado e adaptado que apoia o processo de desenvolvimento da criança, é um currículo que apoia as aprendizagens atuais e futuras da criança. O enfoque volta-se para os processos de desenvolvimento necessários para os processos acadêmicos escolares ocorram. A escola não poderá negligenciar estes aspectos se deseja ofertar uma aprendizagem de qualidade.

De acordo com Wieder e Wachs (2012), verifica-se no cotidiano que existe de um lado um currículo a alcançar e do outro um movimento para que a criança consiga ser bem sucedida em toda uma gama de conteúdos. Para isso, tenta-se a confiar em estratégias mais mecânicas, na memorização, ficando prejudicada uma educação significativa, em que o entendimento pode ser minado por lacunas no desenvolvimento da criança, nos aspectos sensoriais, motores, viso/espaciais, de linguagem, intelectuais e emocionais. Nesta conjuntura, a criança é submetida a um stress para dar conta a um conjunto de conteúdos da rotina escolar, paralelo a dificuldades de aprendizagem, lacunas no desenvolvimento. O resultado são frustrações, que contribuem por minar a vida emocional da criança. Segundo os autores,

o maior desafio para o avanço do desenvolvimento de uma criança é lidar com essas lacunas e os desníveis na sequência do desenvolvimento. Demasiadas vezes as crianças são mantidas em movimento através do sistema educacional e, apesar dos esforços para individualizar o programa educacional e inúmeras acomodações, as lacunas fundamentais de desenvolvimento que impedem o progresso não são reconhecidas (WIEDER; WACHS, 2012, p. 91, tradução nossa)⁵².

A questão é que as lacunas no desenvolvimento da criança permanecem. Não adianta chegar a um número de individualizações no programa escolar que, por mais que a criança esteja recebendo as acomodações e esteja recebendo um programa escolar mais compatível as suas capacidades já alcançadas, as lacunas no seu desenvolvimento permanecerão. É necessário que estas lacunas sejam fechadas o máximo possível para que a criança possa realmente avançar na sua vida escolar e pessoal.

Buscar gerar as acomodações e adaptações curriculares para a criança não resolve suficientemente a questão escolar se as lacunas no desenvolvimento da criança não forem reconhecidas e se não for oferecido um suporte mais direcionado para atendê-las.

Além disso, muitas vezes tais lacunas no desenvolvimento da criança não são reconhecidas, não se compreende porque certa criança não consegue executar determinada atividade acadêmica de modo satisfatório, permanecendo apenas o sentimento que a criança não consegue atingir certas habilidades sem se compreender o porquê de ela não conseguir. As lacunas no desenvolvimento da criança precisam ser reconhecidas, validadas e atendidas para a otimização desse processo de aprendizagem. Como afirma Serena e Wachs (2012), “a aprendizagem é sempre um processo sequencial” (p. 91)⁵³.

⁵² “The biggest challenge to advancing a child’s development is dealing with these gaps and the unevenness in the developmental sequence. Far too often children are kept moving through the educational system and, despite efforts to individualize the educational program and numerous accommodations, the foundational developmental gaps that derail progress are not recognized” (WIEDER; WACHS, 2012, p. 91).

⁵³ “Learning is always a sequential process” (SERENA; WACHS, 2012, p. 91)

Tais lacunas do desenvolvimento comprometerão, por consequência, a compreensão. Como Wieder e Wachs afirmam, “desafios acadêmicos são invariavelmente desafios na compreensão” (p. 91)⁵⁴. Sem a compreensão adequada, o melhor que pode ocorrer são respostas mecânicas, sem processos de análise e síntese.

Por exemplo, questões visuais e espaciais colocarão em xeque os processos de compreensão necessários para diversos processos necessários para aprendizagens relacionadas a área da matemática. A criança pode ter habilidades precoces de reconhecer e contar números, que podem mascarar os déficits na alfabetização numérica e para isso precisará entender um conjunto de processos viso-espaciais envolvendo espaço, direcionalidade, transformação de espaço para que possa compreender conceitos como conservação de massa, maior que e menor que, comprimento e volume. Nesse caso, torna-se fundamental fechar as lacunas viso-espaciais para oferecer suporte ao processo educativo. A criança necessita de capacidades viso-espaciais para que consiga descobrir o significado dos números e do raciocínio matemático. As capacidades de processamento e de desenvolvimento sempre estão juntas para o desenvolvimento das capacidades acadêmicas, podendo facilitar ou emperrar o desenvolvimento acadêmico.

O modelo DIR faz a ponte entre o currículo acadêmico escolar e as capacidades de desenvolvimento necessárias para que a criança consiga avançar nestes aspectos acadêmicos. É imperativo compreender que

as capacidades de desenvolvimento necessárias para aprender leitura, matemática e expressão verbal e escrita, bem como o funcionamento executivo, envolvem vários caminhos cognitivos. E todas as capacidades fundamentais interagem com capacidades emocionais e sociais, processamento auditivo e capacidades de linguagem, e capacidades visuais/espaciais, percepto-motoras e de planejamento motor (WIEDER; WACHS, 2012, p. 92, tradução nossa)⁵⁵.

O modelo implica um raciocínio diferenciado para a compreensão do desenvolvimento das habilidades acadêmicas. Como nessa proposta deseja-se compreensão, entendimento, e não que a criança faça apenas para preencher tabela, mecanicamente, o professor apoia os processos de desenvolvimento para que, quando estiver ensinando, a criança realmente demonstre uma compreensão acerca do que foi ensinado. Não se negligencia os processos de desenvolvimento necessários para o processo de aprendizagem da criança.

⁵⁴ “academic challenges are invariably challenges in comprehension” (WIEDER; WACHS, 2012, p. 91)

⁵⁵ “The developmental capacities necessary to learn reading, math, and verbal and written expression, as well as executive functioning, involve various cognitive pathways. And all of the foundational capacities interact with emotional and social capacities, auditory processing, and language capacities, and *visual/spatial*, perceptual-motor, and motor-planning capacities” (WIEDER; WACHS, 2012, p. 92)

A proposta do modelo é um currículo que promova também o desenvolvimento da criança, que auxilie a fechar lacunas no desenvolvimento, no pensamento e na compreensão. A promoção do desenvolvimento da criança deveria preceder ou coincidir com os estudos acadêmicos. Numa perspectiva ideal, a educação infantil ocupa um lugar estratégico na promoção do desenvolvimento para poder oferecer uma base para toda a futura vida acadêmica nos demais níveis de ensino.

6.4 Articulando metas de desenvolvimento com o processo escolar: a compreensão do perfil único da criança para a construção de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

Segundo Greenspan e Wieder (2006), a primeira coisa a se fazer é construir um perfil da criança para compreender o quanto que ela dominou habilidades de interação, comunicação e pensamento, além de suas diferenças individuais nos aspectos sensoriais e motores. A partir deste perfil da criança em mãos, a escola pode começar a adaptar o processo de aprendizagem e criar um planejamento, que é chamado de Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que atenda às necessidades da criança, um caminho em que ela possa florescer.

O PEI surge no contexto das práticas de inclusão a partir do pressuposto que a inclusão perpassa muito além a presença da criança em sala de aula e que devem existir mecanismos para que a presença da criança na sala regular implique em avanços no processo de ensino-aprendizagem (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

A necessidade de metas individualizadas ao momento específico que a criança de encontra é defendida por Mendes (2010), que salienta que

os cuidadores e prestadores de serviços devem perseguir as metas individualizadas estabelecidas para as crianças com necessidades educacionais especiais. As crianças pequenas e os ambientes em que elas se inserem mudam rapidamente e, por isso, as metas necessitam de um constante monitoramento e ajustamento. Individualização não significa restringir a intervenção somente à criança, mas também aplicá-la às interações com as famílias. As famílias são frequentemente diferentes umas das outras em termos de estrutura, funcionamento, expectativas com relação à criança, recursos e suportes disponíveis, história e experiências (MENDES, 2010, p. 57)

Nas considerações da autora, observa-se como a estruturação destas metas individualizadas estão na verdade em função a um contexto dinâmico e das necessidades emergentes da vida da criança e que isto não está restrito ao ambiente escolar, mas compreende a família e as características do e contexto que envolve a criança.

Quanto a sua caracterização e utilização em diferentes países, Tannús-Valadão (2010) assevera que

embora a prática do planejamento educacional individualizado (PEI) receba diferentes nomes nos diversos países, variando entre os termos tais como plano/planejamento/projeto, educacional/escolástico/de escolarização e personalizado/individualizado, a ideia básica é a mesma: desde o ingresso do estudante no sistema educacional, existe uma avaliação inicial, em geral, desenvolvida por uma equipe multidisciplinar, que dá origem a um planejamento individualizado, o qual é submetido a revisões periódicas ao longo do processo de escolarização do estudante (p. 18).

Portanto, o PEI pode apresentar diferentes nomeações, mas o propósito é o mesmo, fornecer um plano personalizado para o oferecimento de um serviço especializado para pessoas PAEE.

Na presente pesquisa, os autores preferem utilizar o termo Planejamento Educacional Individualizado (PEI), apesar da possibilidade de outras nomenclaturas poderem ser utilizadas sem prejuízos. Prefere-se a utilização do termo “planejamento” em detrimento do termo “plano” visto que o primeiro dá a ideia de processo e de prática contínua, como a prática do PEI é preconizada, sendo mais do que a realização de um plano em um momento pontual do processo de inclusão.

Segundo Wieder e Kamalson (2000), “o PEI oferece a melhor oportunidade para pais, educadores e terapeutas identificarem as metas, abordagens e métodos específicos de implementação para cada criança” (p. 294, tradução nossa)⁵⁶. Em outras palavras, o PEI implica em um processo de avaliação da criança, na compreensão das demandas no seu contexto idade/série/etapa da educação e na especificação das metas e das estratégias que serão utilizadas para se alcançar estas metas pré-estabelecidas.

O PEI, portanto, constitui um documento (TANNÚS-VALADÃO, 2010) no qual constarão todos estes aspectos de modo a fazer com que o trabalho no contexto da educação especial não seja, mas algo mais específico, em que se tem uma estimativa de onde se quer chegar, do que será utilizado para se chegar a este ponto e dos critérios e indicadores que sinalizarão que se chegou (ou não) no ponto desejado.

Um aspecto que deve ser destacado é que a utilização do PEI dentro do processo de inclusão escolar possibilita uma melhor comunicação e integração de práticas entre a família, a escola e os profissionais que acompanham a criança. Assim, o PEI pode ser levantado como

⁵⁶ “The IEP provides the best opportunity for parents, educators, and therapist to identify the specific goals, approaches, and implementation methods for each child” (WIEDER; KALMANSON, 2000, p. 294)

uma solução para os problemas relativos a articulação família-escola e para a construção de um trabalho e parceria entre ambas instituições. De acordo com Wieder e Kalmanson (2000),

o aspecto mais significativo do PEI agora é que os pais podem usar o PEI para indicar seus objetivos e responsabilizar o programa educacional por cumprir todos esses objetivos. Tradicionalmente, professores e terapeutas elaboraram metas separadas para várias áreas de desenvolvimento, como fala e linguagem, motricidade fina e grossa, social e emocional, e cognitivo (WIEDER; KALMANSON, 2000, pág. 294, tradução nossa)⁵⁷.

O PEI necessita ser baseado em uma avaliação prévia da criança (TANNÚS-VALADÃO, 2010). Na presente perspectiva, incentiva-se a construção de um PEI de base desenvolvimentista, utilizando os conceitos centrais do modelo DIR para a compreensão do funcionamento da criança e a proposição de metas e estratégias escolares. Trata-se da avaliação do D, do I e do R e como estes aspectos relacionam-se com o funcionamento em sala de aula, nos espaços mais abertos com os colegas, e nas diferentes áreas do currículo escolar.

Aqui é interessante compreender que em uma dada situação da rotina escolar a criança pode demonstrar melhores capacidades de desenvolvimento ou um desempenho melhor do que em outras situações. Tais diferenças, variações e flutuações precisam ser compreendidas. Trata-se de compreender quais fatores estão subjacentes a cada situação para que seja ofertado um apoio específico a cada momento da vida escolar.

Quanto mais coordenados forem as metas escolares com os marcos do desenvolvimento alcançados pela criança, mais sólido será o processo de aprendizagem da criança (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

O PEI e o DIR trabalham no mesmo sentido à medida em que a intenção de ambos é a construção de intervenções individualizadas e personalizadas que respeitam as dificuldades específicas de cada uma. O DIR contribui ao oferecer uma teoria do desenvolvimento que possibilitará cobrir uma ampla faixa de áreas de desenvolvimento a fim de construir um contexto escolar mais funcional.

Assim, a longo prazo, o acompanhamento escolar da criança com autismo com a construção de PEI's baseados no modelo DIR pode contribuir para a construção de capacidades escolares sobre bases mais sólidas, compreendendo e validando a linha de desenvolvimento,

⁵⁷ The most significant aspect of the IEP now is that parents can use the IEP to indicate their goals and to hold the educational program accountable for meeting all those goals. Traditionally, separate goals were written by teachers and therapists for various developmental areas, such as speech and language, fine and gross motor, social and emotional, and cognitive (WIEDER; KALMANSON, 2000, p. 294)

em que se sabe onde a criança deveria estar e onde realmente estar no desenvolvimento, e o que pode ser feito a partir desse momento.

Trabalhando nesta perspectiva, não será exigido capacidades e um desempenho escolar além do que a criança está pronta e preparada para executar, ao mesmo tempo que não se buscará dar estímulos e exigências aquém do seu nível de desenvolvimento. Assim, essa criança é sempre desafiada a evoluir e crescer a partir do seu nível de desenvolvimento atual, um processo que respeita as suas características específicas.

Compreende-se também que esta avaliação pode possibilitar a construção de estratégias de acomodações escolares a nível de estratégias de ensino-aprendizagem, currículo, organização do comportamento da criança em sala de aula, organização da sala e até com relação ao modo de interagir com a criança, qual modo de interagir pode ser mais eficaz. Em outras palavras, constitui uma resposta e uma solução para muitas demandas presentes no processo de inclusão, possibilitando um caminho mais seguro para o processo de aprendizagem da criança em que se reúne as melhores práticas que podem ser utilizadas para atender as necessidades presentes no contexto escolar.

6.5 As implicações do modelo para a prática docente e para os procedimentos de ensino

Até o presente momento discutiu-se a educação infantil e as questões inerentes a este contexto, a inserção do DIR na educação infantil e a necessidade de existir uma avaliação individualizada da criança, a construção do seu perfil de desenvolvimento e do PEI da criança.

Para finalizar essa jornada em busca da compreensão do modelo, faz-se necessário o entendimento das implicações do modelo para a prática docente e para os procedimentos de ensino uma vez que cada modelo traz em si um conjunto de concepções e práticas associadas. Até o presente momento, apresentou-se diversos fundamentos epistemológicos e práticos do modelo. Esta seção deste capítulo volta-se para explicitar mais claramente e diretamente alguns princípios para a prática docente e para os procedimentos de ensino e visa também pontuar algumas especificidades existentes nesse campo.

Uma vez que a criança com autismo chega no ambiente escolar com dificuldades de interação social, é necessário que ela comece a sustentar a interação de um-para-um, isto é, sustentar a interação com uma pessoa só, geralmente o adulto, para conseguir posteriormente sustentar interações de um-para-dois, de um-para-três, e assim por diante. Se a criança ainda não consegue sustentar interações com um adulto, o professor, por exemplo, é compreensível porque ela não consegue interagir com mais 20 colegas presentes na sua sala de aula.

Segundo Greenspan e Wieder (1998), “cada tarefa tem sua seqüência de desenvolvimento. Uma criança não pode se relacionar com um grupo de seis até aprender a se relacionar individualmente e depois em um grupo de três” (p. 405)⁵⁸.

Enquanto a criança está desenvolvendo sua interação e não consegue sustentar interações com múltiplos pares, é recomendável a presença de um profissional de apoio à inclusão⁵⁹ para oferecer suporte já que o professor titular não apresenta condições de individualizar boa parte da sua atenção para apenas um aluno.

Este profissional, na perspectiva do modelo DIR, deve auxiliar a criança a expandir sua interação com ele, e posteriormente mediar interações com pares, para que possa interagir com outras crianças de sua sala. Além disso, mediar a interação da criança com a atividade escolar proposta. É importante lembrar que a interação entre pares constitui um dos aspectos da prática pedagógica da educação infantil, importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, a meta de todos, no contexto escolar, em casa, e nas demais terapias, é auxiliar que a criança consiga sustentar primeiramente interações com um parceiro para que posteriormente consiga sustentar interações com mais pessoas. Isso é básico e essencial para uma vida na escola. Se a criança não estiver interativa em sala de aula, como poderá aprender?

A filosofia da escola, o seu projeto político pedagógico, apresentará uma influência direta. Se a escola já apresenta uma filosofia e uma prática que privilegia o conteúdo em detrimento de interações, como está criança poderá ampliar sua interação?

Seguindo a escada do desenvolvimento, primeiramente é necessário se apresentar a atenção, a regulação e a interação para se ter comunicações verbais e não verbais. Portanto, o contexto escolar deveria ser predominantemente interativo para promover o desenvolvimento e estabelecer condições para que a criança seja comunicativa no cotidiano escolar.

Com relação a isso, Greenspan e Wieder sugerem inclusive níveis de progressão com relação a inclusão, como pode ser verificado no quadro 3. Contudo, em razão das diferenças com relação a política de inclusão brasileira e a política de inclusão dos Estados Unidos, não se observa mecanismos de aplicação completa dessas orientações específicas.

⁵⁸ “every task has its developmental sequence. A child cannot relate to a group of six until he’s learned to relate one-on-one, and then to a group of three” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 405)

⁵⁹ Esta nomenclatura, profissional de apoio à inclusão é, por vezes na prática diária, substituída por outros termos como mediador, acompanhante pedagógico, acompanhante terapêutico. Ainda não se observa um consenso no uso na comunidade científica da educação especial por mais que o nome profissional de apoio a inclusão seja o termo defendido pela política de inclusão.

Quadro 3: Diferentes tipos de ambientes necessários para diferentes níveis de desenvolvimento

Nível Desenvolvimental	Razão	Tamanho do grupo	Composição
Até que a criança seja consistentemente engajada e interativa com um adulto, interação 1:1 é necessária para ajudar a criança a desenvolver atenção mútua, interação recíproca, e comunicação contínua ^a .	1:1	N/A	N/A
Uma vez que a criança é interativa com adultos, grupos pequenos para experiências sensorio-motoras podem se proceder. Modelos de pares típicos podem encorajar imitação e interação. Crianças podem começar com suporte 1:1 com uma, duas, ou três crianças típicas.	1:1	4	Inclusivo ^b
Conforme a criança move de um nível de desenvolvimento para o próximo, suporte um-a-um deve ser fornecido. Uma vez em andamento, mediação com um outro par típico pode ser adicionada.	1:1	2	Inclusivo
Uma vez que a criança está interativa com uma outra criança, o tamanho do grupo pode ser lentamente ampliado para brincar sensorio-motor, jogos e trabalhos de centro. Criança deve trabalhar primeiro em grupos cooperativos e então expandir.	1:1	4-6	Inclusivo
Uma vez que a criança é verbal e simbólica, ela pode engajar em sessões de brincar simbólico ambas de 1:1 ou 2:1. A composição do grupo pode ser agora maior para encorajar a criança a brincar com diferentes temas e crianças.	1:2	4-6	Inclusivo
Quando algumas habilidades sociais estiverem estabelecidas, a razão do professor para a criança com necessidades especiais pode ser aumentada para 2:1 em um grupo de composição maior. Crianças neste nível podem ser agrupadas com outras crianças com necessidades especiais que são mais interativas e adiantes no desenvolvimento. Usando grupos flexíveis, todas as crianças podem ter a experiência de ser mais ou menos jogadores avançados.	1:3	8-10	Inclusivo

Fonte: Traduzido e adaptado de Wieder e Kalmanson (2000).

^a Quando é necessária maior estrutura, o Método Miller, TEACCH, ABA, ou outra abordagem similar para imitação ou resposta essencial pode ser utilizada para preparar a criança para aprendizagem em grupos.

^b “Inclusivo” refere-se a inclusão de crianças típicas para interagir com a criança com necessidades especiais. O tamanho do grupo pode variar dependendo da atividade e incluir outros professores ou terapeutas juntamente com o professor um-a-um. Mais de uma criança com necessidades especiais pode estar envolvida desde que tem suporte individual. Uma vez que a criança está participando ativamente ou cooperativamente com outra criança(s), o suporte um-a-um pode ser reduzido. Para preparar a criança para o sucesso, é recomendado que ele seja preparado para novas atividades antes de entrar nos grupos.

O modelo DIR é um modelo já caracterizado por não focar exclusivamente no desenvolvimento cognitivo por entender que este está atado com o desenvolvimento geral da criança. Assim, as propostas do modelo não terão por anseio e por objetivo principal a prescrição e execução com precisão de um conjunto de tarefas cognitivas.

Como se trabalha na perspectiva de construir os blocos de construção do pensamento, Greenspan e Wieder (2006) advogam acerca do construtivismo de Jean Piaget como uma abordagem válida para a aprendizagem por baseia-se no fato do conhecimento ser construído com a experiência e por se opor a ideia de memorização de fatos do mundo. Contudo, os autores asseveram que Piaget não percebeu alguns aspectos relativos ao papel das emoções no processo de aprendizagem e para a construção das capacidades do pensamento, da comunicação e da socialização.

Neste sentido, Wieder e Wachs (2012) afirmam que as emoções são parte e parcela da cognição e afirmam que as crianças “devem estar engajadas para que elas aprendam sobre o mundo e passem para níveis de desenvolvimento progressivamente mais altos. Por isso, propomos uma teoria da inteligência baseada na emoção que incorpora os insights de Piaget” (p. 5)⁶⁰.

As implicações e reflexões baseadas no modelo DIR implicam uma flexibilização na estrutura escolar para atender as demandas específicas do aluno. Programas escolares fechados, rígidos, totalmente pré-programados e que a criança deve se adaptar a eles não são recomendados. A premissa repetida pelos autores em diversos de seus materiais é que não se deve adaptar a criança a um programa pré-fabricado, mas criar um programa que caiba a criança, que atenda às suas especificidades. No ambiente escolar deve ser empregado este mesmo raciocínio. De acordo com Greenspan e Wieder (1998),

muitos programas escolares não são suficientemente individualizados. Eles esperam que a criança se adapte ao programa, ao invés do programa se adaptar à criança. A criança com necessidades especiais não tem necessariamente a flexibilidade de se adaptar, porque ainda não desenvolveu as habilidades para fazê-lo (p. 404, tradução nossa)⁶¹.

Os autores complementam que, nestas circunstâncias, em que o programa escolar não considera as diferenças individuais e não observam o nível de desenvolvimento da criança, acaba-se por reforçar os problemas de comportamento que se esperava diminuir e mudar. Como as crianças não conseguem mudar e se adaptar ao que foi proposto (imposto) para elas, podem tornar-se agressivas, ansiosas, rígidas, sobrecarregadas para atingirem capacidades que ainda não conseguem por conta de atrasos no seu desenvolvimento e por um ambiente que as sobrecarrega. É a criança com desafios no desenvolvimento que tem que se adaptar a escola ou a escola que deve se adaptar a criança?

Greenspan e Wieder (1998) levantam algumas características escolares que devem ser consideradas para verificar a adequação para o desenvolvimento da criança:

- a rigidez da escola. Muitas escolas variam com relação as expectativas dos comportamentos da criança. Algumas escolas são demasiadamente rígidas e

⁶⁰ “must be engaged in order for them to learn about the world and move to progressively higher developmental levels. Hence, we propose an emotional-based theory of intelligence which incorporates Piaget’s insights” (WIEDER; WACHS, 2012, p. 5)

⁶¹ “Many school programs are not sufficiently individualized. They expect the child to adapt to the program, rather than the program to adapt to the child. The child with special needs does not necessarily have the flexibility to adapt because she hasn’t yet developed the skills to do so” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 404).

estruturadas, em que a criança é dirigida ao invés de buscar a iniciativa da criança e de se possibilitar momentos de brincar livre. Para alguns contextos, as crianças necessitam aprender a seguir a rotina e as regras o mais rápido possível. Para outros, é oferecido um tempo maior para que a criança consiga se sentir mais confortável com a situação escolar, com a rotina e o elevado número de transições que ocorrem. É importante compreender o grau de rigidez e estruturação proposto e se o perfil desenvolvimental da criança consegue responder adequadamente a estas expectativas.

- (2) Compreender o grau de individualização do programa ofertado para que possa aprender de modo satisfatório. Cada criança pode aprender caminhos alternativos de aprendizagem por meio do qual pode processar mais adequadamente as informações. Faz-se necessário compreender se é considerado os estilos de aprendizagem específicos da criança e se é possibilitado a criança aprender diferentes modos de aprendizagem como visual-gestual, auditivo-verbal, tátil e cinestésico.
- (3) Existe uma consideração das capacidades regulatórias, dos aspectos sensoriais e motores, para a regulação da atenção e do comportamento da criança? As crianças podem ter perfis sensoriais diversos e responder de modo diferente ao toque, a luminosidade, ao movimento, por exemplo, podendo ficar sobressaltadas ou terem dificuldades de processarem e perceberem certos estímulos, o que pode impactar diretamente o comportamento em sala de aula e as interações com os colegas. Por isso, é importante verificar se é provida para a criança mediação adequada destes aspectos, que são específicos a cada criança, e se é fornecido acomodações para auxiliar nos processos de regulação da criança.
- (4) Os autores defendem que é apropriado a mistura e envolvimento em sala de crianças com e sem deficiência. Contudo, está combinação e reunião de diferentes perfis de crianças assegura atenção, engajamento e interação em sala de aula? Existe quantidade suficiente de profissionais de apoio, de pessoas na oferecer suporte adequado para estas crianças?
- (5) O currículo da escola baseia-se em interações lúdicas, uso do brincar, é orientado e construindo considerando as questões relativas ao desenvolvimento infantil, guiado pelos níveis de desenvolvimento da criança e busca o desenvolvimento do pensamento e da abstração da criança ou se baseia em aprendizagem mecânicas.

- (6) Os professores conseguem sentar no chão para brincar e interagir com as crianças? Os professores auxiliam a mediar a interação entre as crianças entre si?

Quanto ao programa escolar, Greenspan e Wieder (1998) sugerem os pontos que podem ser percebidos no quadro 4.

Nesta perspectiva inclusiva, em que crianças típicas convivem e são escolarizadas conjuntamente com crianças do público-alvo da educação especial, Greenspan e Wieder (1998) asseveram a necessidade de compreender cada realidade escolar para verificar o que é mais viável em cada contexto. Contudo, consideram que, para auxiliar o professor da sala regular, deve existir um professor especialista em educação especial, um consultor ou um auxiliar/mediador para que possa auxiliar no processo de escolarização da criança.

Quadro 4: Características para a construção de um programa escolar baseado no modelo DIR

1. Abordagem ou filosofia escolar desenvolvimentista, que privilegie as diferenças individuais e que encorage a progressão desenvolvimental.
2. Procedimentos escolares realizados tendo por base a atenção mútua, o engajamento e a interação recíproca.
3. Uma abordagem que incorage os princípios do floortime: utilizar as emoções das crianças e seus interesses para abrir e fechar ciclos de comunicação.
4. Aprendizagem significativa, que encorage a iniciativa da criança, sua intencionalidade e aprendizagem a partir das experiências diárias.
5. Professores que saibam como mediar o relacionamento entre crianças com atrasos no desenvolvimento.
6. Professores sensíveis as diferenças individuais das crianças e que respeitam as estratégias específicas que cada criança utiliza para se acalmar.
7. Grupos pequenos liderados por adultos para que as crianças possam interagir com seus professores e pares.
8. Um ambiente que forneça e permita que auxiliares/mediadores possam trabalhar de modo individualizado com a criança.
9. Política escolar que encorage o envolvimento dos pais, com abertura para as suas sugestões.
10. Ambiente inclusivo, envolvendo crianças com ou sem deficiências.

Fonte: Quadro construído a partir de Greenspan e Wieder (1998).

O modelo DIR/Floortime não é caracterizado pela presença de um conjunto de procedimentos prescritivos para o processo de inclusão escolar. Nesse sentido, a prática reflexiva parece ser um dos elementos centrais.

O *affect* (afeto), é uma das técnicas mais utilizadas para mobilizar a atenção do aluno e para atrair o aluno para a situação desejada. Segundo Serena e Wachs (2012), “afeto: ativa iniciação, intenção e objetivos intencionais, levando a novos conhecimentos” (p. 115, tradução nossa)⁶².

O objetivo é incitar a criança para a interação através dos gestos, do tom afetivo que se comunica e interage com ela, carregando afetivamente a voz e os gestos de modo que cativa a criança, sua atenção e seu afeto. Isso é realizado baseado no perfil sensorial. Para as crianças que processam menos as informações, hipo-reativas, deseja-se carregar ainda mais a forma como se comunica com elas uma vez que elas tendem a não processarem certas informações. Para as hiper-reativas, tende-se a utilizar a comunicação gestual de uma forma que não a deixe sobrecarregada uma vez que podem se sentirem sobrecarregadas com o excesso de informações e com o processamento de certos estímulos sensoriais. Para crianças que são buscadoras de sensações, que tendem a serem mais inquietas e buscar mais estímulos, utiliza-se o afeto de uma forma que se atrai a criança, ao mesmo tempo que a auxilie a modular seus comportamentos, auxiliando nos processos de autorregulação da criança.

É princípio da filosofia do modelo que a criança interaja espontaneamente, sem ser de modo forçado, conduzido, demandado ou pressionado. Está iniciativa é ponto principal para que ela mesmo, internamente, nos seus processos cerebrais, possa conectar as informações e os aspectos do desenvolvimento sensoriais, afetivos, motores e simbólicos uma vez que se entende que o TEA é um transtorno essencialmente da conectividade, uma falta de conectividade nos processos da criança que descarrilha seu desenvolvimento.

Com relação as práticas do professor, Greenspan e Wieder (1998) apresentam as seguintes sugestões para o manejo da criança:

- Em qualquer interação com a criança, primeiro se junte ao que ela está fazendo, engaje com ela, e então trabalhe até o nível desenvolvimental o mais elevado possível;
- Levar em consideração as diferenças individuais da criança, seus desafios e forças pessoais. Observar os padrões sensoriais de hiper-reatividade, de hiporreatividade ou de busca sensorial;
- Tentar não ignorar a criança, deixá-la brincar por conta própria ou brincar paralelo a outra criança. Ela precisa estar interativa a maioria do tempo;

⁶² “Affect: activates initiation, intent, and purposeful objectives leading to new knowledge” (SERENA; WACHS, 2012, p. 115).

- Não hiper-direcionar a criança. Apesar de ser importante a criança aprender a seguir normas e comandos, ela precisa ter iniciativa e descobrir o que vem na sequência para crescer. A criança deve ser encorajada a tomar iniciativas e fazer espontaneamente ao invés de ser forçada;
- Evitar questionamentos mecânicos. Muitas vezes quando se pergunta qual a cor ou qual a forma de determinado objeto, tratam-se de perguntas puramente mecânicas. Para conversar sobre números, a criança pode ser envolvida numa interação e em um jogo com blocos. Objetiva fazer a aprendizagem ser parte de uma situação de interação;
- Deixar a criança fazer coisas por si própria. O professor não deve ter que ficar movendo o corpo da criança para ver coisas, mas inspira-la para fazer o que deseja. Em algumas situações, pode ser necessário que o professor mostre para a criança como fazer e até colocar sua mão sobre a da criança, o que pode ser útil para que a criança aprenda novas ações e sequências. Tais procedimentos podem ser importantes especialmente nos casos em que a criança apresenta dificuldades severas no planejamento e sequenciamento motor. Porém, após este apoio e estes direcionamentos, o objetivo é persuadir, atrair, encorajar a criança a fazer por conta própria as ações ou atividades;
- Não presumir que a criança compreendeu. Verificar se a criança realmente compreendeu o que foi dito. Pode ser solicitado que ela responda ou faça determinadas ações demonstrando se compreendeu;
- Evitar interações mecânicas. Até em jogos estruturados, pode ser encorajado novas formas de interagir e de desenvolver flexibilidade.

Para o desenvolvimento das práticas, observa-se a necessidade de auxiliar no desenvolvimento da compreensão da criança e do acesso aos conhecimentos prévios da criança, de modo que o novo conhecimento venha se vincular ao novo de modo significativo.

Segundo Wieder e Wachs (2012), “compreensão: requer âncoras em experiência prévia para absorver e conectar (organizar) todas as partes do que é visto, ouvido, sentido, pensado e compreendido através do movimento - e pode ser expresso com entendimento” (SERENA; WACHS, 2012, 115)⁶³. Advoga-se que a cada momento possa saber o que a criança já sabe, isto é, compreende, para que possa ser guiada naquilo que necessita para aprender e, a partir

⁶³ “Comprehension: requires anchors in prior experience to take in and connect (organize) all the parts of what is seen, heard, felt, thought, and understand through movement - and can be expressed with understanding” (SERENA; WACHS, 2012, 115).

daí, conectar com a experiências e as diversas informações que são obtidas pelos diversos canais sensoriais.

O conceito de planejamento motor também é importante. No modelo DIR, não se trata apenas de sequenciar ações ou gestos motores, mas também sequenciar pensamentos, o que implica diretamente na organização dos conhecimentos e das experiências apresentadas em contexto escolar. Além disso, existe a finalização deste processo quando a criança precisa colocar em prática e externalizar todas os processos que ocorreram interiormente, o que nem sempre se dá de modo tranquilo para algumas crianças. Portanto, observa-se se a criança apresenta boas capacidades de planejamento e sequenciamento motor e de funções executivas para que sejam realizadas as devidas acomodações e os devidos cuidados caso está seja uma área de desafio para a criança.

Um dos pontos principais que é enfatizado é a

importância da aprendizagem espontânea, em vez de mecânica. A cada passo, seus professores devem estar interagindo com seu filho, abrindo e fechando círculos de comunicação para que ele aprenda fazendo, não meramente por memorização. O aprendizado de seu filho deve estar ligado a experiências reais e interativas - objetos reais, atividades reais, brincadeiras de faz-de-conta - não imagens ou cartões de memória (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 409)⁶⁴.

Se observado, os autores trazem uma crítica em especial para o uso de figuras e cartões no ensino de crianças do público-alvo da educação especial. No autismo, o uso de figuras, imagens, ficou popularizado como um caminho de ensino para crianças com autismo, em que se utilizada do fato de que muitas crianças com autismo aprendiam visualmente.

A questão levantada é o grau de compreensão e elaboração que a criança com autismo apresenta nestas atividades, qual a extensão dos conceitos formados uma vez que no autismo verifica-se a presença de dificuldades com o pensamento simbólico, com a imaginação, com o pensamento reflexivo e com a contextualização de informações.

Enquanto que uma criança típica, ao ver uma imagem, pode lembrar um conjunto de cadeias na sua mente, ela pode “florear” em torno daquela imagem, algumas crianças com autismo o que predomina às vezes é um pensamento concreto, linear, uma dificuldade em imaginar situações, em fazer ponte entre situações, a formulação de conceitos isolados e a dificuldade em contextualizar a informação.

⁶⁴ “importance of spontaneous rather than rote learning. At every step his teachers should be interacting with your child, opening and closing circles of communication so that he learns by doing, not merely by memorization. Your child’s learning should be tied to real, interactive experiences – real objects, real activities, pretend play – not to pictures or flash cards” (GREENSPAN; WIEDER, 1998, p. 409).

Assim, se não se tomar certos cuidados nos procedimentos de ensino, o resultado pode ser uma aprendizagem mecânica, que não agregou muitos significados para a vida prática, em que a criança aprende a nomear, mas que a criança não consegue fluir em torno do conceito trabalhado e não consegue estendê-lo para outras situações. Na perspectiva do modelo DIR, objetiva-se um processo de aprendizagem que possibilite um avanço no desenvolvimento e, desse modo, não se verifica uma expansão do pensamento da criança.

O que se observa na prática é que muitas vezes se trata a criança com autismo utilizando os mesmos procedimentos de ensino que se utiliza para a criança típica, sem levar em consideração especificidades do seu perfil de desenvolvimento que podem implicar diretamente na forma como compreende e elabora o conteúdo.

A adaptação que se faz dos procedimentos de ensino e de avaliação é muitas vezes superficial. Incorporar métodos e modelos de intervenção em crianças com autismo na realidade escolar que as auxiliem a ficar sentadas e “fazendo” algo, produzindo algo, parece ser suficiente e mais cômodo. Pula-se o processo em detrimento do produto. O resultado é um produto (aprendizagem) sem qualidade.

Entender como elas processam as informações é algo fundamental e específico para cada criança. Saber que a criança tem autismo não é suficiente para saber seu caminho de aprendizagem porque cada criança é única dentro do espectro. O resultado é que a criança não consegue digerir os conhecimentos, mas tem que os engolir de modo cru, seco e sem ter mastigado antes. Como a criança poderá reproduzir e expressar significativamente assim se nem conseguiu processar aquilo que lhe foi transmitido?

O resultado é uma anemia do conhecimento, indigestões no processo de aprendizagem, dores para a criança, para a professora e a família. No final, os nutrientes importantes do processo de aprendizagem não são absorvidos. O cérebro e as interações ficam fracos e o repertório social empobrecido.

Por isso, Greenspan e Wieder (1998) defendem a utilização de objetos concretos, vivências reais, ao invés de imagens, cartões com figuras. Aprendizagens concretas, informações que apresentam um significado concreto para a vida, que podem ser experienciadas e presentes nas interações da vida diária. Objetivam proporcionar que a criança compreenda os conceitos ao invés de “progredir com o aprendido” mecanicamente.

Cite como exemplo a aprendizagem dos números. A criança pode aprender a contar mecanicamente até vinte sem apresentar a compreensão do conceito de número, quantidade. Para que isso não aconteça, os autores sugerem o uso de objetos concretos para a aprendizagem

e trabalhar inicialmente com uma quantidade de números menores (de 1 a 5, por exemplo) para que só posteriormente avance para numerações maiores.

A base dos processos de ensino e aprendizagem sempre é a interação e a comunicação para que a criança possa representar mentalmente, pensar e elaborar. Contudo, quando se pensa em crianças com autismo, esses pontos, a interação e a comunicação, são os calcanhares de Aquiles dessas crianças. Para vencer, é necessário buscar o afeto, o engajamento da criança, atraindo para o processo de aprendizagem de modo significativo.

Fazer com que os procedimentos de ensino façam parte de uma situação de interação, de um jogo interativo. Em situações em que é necessária uma maior estruturação dos procedimentos de ensino, deve-se contar com aspectos motivadores, que envolvam a criança, para que ela participe significativamente. É necessário inspirar a criança para o processo de aprender.

A aprendizagem por repetição ou aprendizagem mecânica não é encorajada no modelo DIR. Se tratando do espectro do autismo, observa-se um fator a mais para não ser encorajada. Crianças com TEA podem apresentar fixações por padrões, por rotinas e sequências, dificuldades com flexibilidade. Assim, ensinar desse modo só fortalece um padrão de comportamento e de pensamento que se deseja diminuir.

Ademais, deve-se lembrar que, em alguns quadros de crianças no espectro, isso leva tempo. Submeter a criança a estas condições de ensino só prejudicam o seu desenvolvimento e adequação social futura. O mundo é repleto de variações, alterações, quebra de padrões e a criança precisa aprender a lidar com estas variações, saber se direcionar na vida cotidiana. Além disso, quanto ao pensamento, os conteúdos apresentam múltiplas formas de desdobramentos e discussões. Ser reflexivo e conseguir apresentar um pensamento reflexivo é algo inerente a adaptação social e habilidades acadêmicas mais avançadas.

O caminho defendido no modelo DIR é um caminho educacional que promova a interação, a comunicação, o pensamento e o progresso acadêmico, sempre validando as questões de desenvolvimento (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Contudo, para que isso ocorra, Greenspan e Wieder (1998) afirmam que a sala de aula deve apresentar um conjunto de características para que possa se chegar a esses objetivos. Sugerem a presença de mini ambientes que promovem inerentemente aprendizagem interativa, prática e espontânea. Defendem a presença de salas de aula que apresentam diversas áreas/ambientes com diversos brinquedos e materiais que as crianças e os professores possam explorar conjuntamente, em diversos níveis, e os professores podem explorar um conjunto de habilidades do desenvolvimento cognitivo, motor, social, de linguagem. São pequenos

ambientes dentro de um contexto maior, que é a sala de aula, e proporcionam novas experiências, as quais são convidativas, geram curiosidades e que as crianças podem explorar.

Afirmam que se pode apresentar diferentes áreas simbólicas (para brincar imaginativo e interações de faz de conta), áreas de matemáticas (como objetos que os alunos possam aprender conceitos matemáticos de modo prático), áreas espaciais, áreas de leitura, sensoriais, musicais, artes, atividades oro-motoras, motoras.

Em cada uma dessas áreas, é possível aplicar os conceitos do floortime, seguir os interesses da criança se juntar a criança na atividade, promover a interação e conseguir expandir até os níveis mais elevados possíveis. Nestes contextos, pode ser necessária uma razão de professores por alunos já que algumas crianças possam precisar inicialmente de trabalho mais individualizado. Posteriormente, as crianças podem necessitar de menor individualização.

Greenspan e Wieder (1998) também defendem que as escolas ideais são aquelas em que crianças com e sem deficiências podem conviver conjuntamente. Advogam também salas com menores quantidades de alunos para que os professores possam estar presentes. No modelo DIR, mais do que materiais, uma das peças fundamentais são as pessoas porque o que se deseja é trazer a criança para o contexto de relacionamentos compartilhados para que possa aprender. Portanto, o capital humano é mais importante que o material para a efetividade do processo.

Advoga-se também para a presença dos pais no contexto escolar, em que é possível estabelecer uma parceria entre os educadores e o pais. Para isso, professores devem ser treinados para trabalharem com as famílias de modo que possam oferecer suporte as suas preocupações, como perceberem padrões familiares que possam interferir no alcance das metas educacionais. Quanto a família, esta deve ser auxiliada para que possa apoiar o progresso educacional da criança. É um trabalho mútuo e sinérgico em direção ao mesmo objetivo, que é o desenvolvimento e progresso da criança (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Quanto aos processos de avaliação, critica-se o uso de testes padronizados que muitas vezes não permitem uma avaliação precisa das habilidades da criança, realizado às vezes debaixo de estresse uma vez que muitas crianças do PAEE não conseguem cooperar e muitas vezes resulta em medidas não fidedignas e limitadas do potencial da criança. É muitas vezes uma fonte de desentendimento entre a escola e a família da criança. Por isso, defendem que testes padronizados de avaliação podem ser usados como segunda opção de avaliação, mas que se deve contar com diferentes momentos de observação para que se possa verificar pontos de dificuldades, o nível de desenvolvimento da criança, como os pontos fortes e potencialidades da criança (GREENSPAN; WIEDER, 1998).

Para resumir e finalizar, o “floortime é uma maneira de estar juntos onde quer que você esteja” (GREENSPAN; GREENSPAN, 2010, p. 20, tradução nossa)⁶⁵. Portanto, as interações típicas podem buscar validar os interesses das crianças, suas paixões, para que seja possível adentrar no seu mundo, compartilhar afetos e promover comunicações e níveis mais elevados de pensamento.

Os procedimentos de ensino devem ocorrer em contexto de interação, espontaneidade, em que a criança aprende pela descoberta, em que seus interesses são valorizados e utilizados como ponto de partida para o processo de ensino. Visa-se aprendizagem naturalísticas, aprendizagem através de interações espontâneas, buscando atingir níveis mais elevados de pensamento, de julgamento e raciocínio, rechaçando a memorização, a aprendizagem pela repetição, sem motivação, intencionalidade, compreensão e elaboração.

Quanto a postura do professor, há uma mudança total na postura do professor, que não quer mais apenas a adesão ou a complacência do aluno para a atividade, mas que ele esteja engajado, motivado e envolvido com as atividades propostas. Com relação ao ensino, o modelo implica a aprendizagem pela descoberta e em contextos de interação. Assim, o professor busca fornecer recursos de aprendizagem, mas há um desejo para que o aluno possa fazer inferências e assim realizar descobertas. Procedimentos de ensino mais vivencias, que a criança possa experienciar, já que o aluno está em contexto de interação. Há um caminho que busca pela elaboração e raciocínio.

A valorização dos processos sensoriais implica conhecer como o aluno processa as informações. Assim, as aprendizagens, que de modo mais tradicional apenas valorização mais a audição e a visão, podem contar também com outros estilos de entrada como o movimento, o toque, o cheiro.

Desenvolvimento de habilidades também por meio de atividades interativas de resolução de problemas em que são criados desafios de aprendizagem para a criança dominar. Podem envolver habilidades cognitivas, motoras, sensoriais, de linguagem, de raciocínio espacial. Atividades deste tipo são criadas em oposição ao desenvolvimento de atividades em que a criança meramente repete algo na presença de um estímulo, de uma carta com uma imagem e que só posteriormente são integradas com o uso na vida diária.

Desse modo, se posiciona frente a educação validando alguns aspectos que muitos autores tradicionalmente no campo da educação e da educação infantil, já mencionaram, mas que parecem que ficaram distantes para as práticas com crianças com TEA.

⁶⁵ “Floortime is a way of being together wherever you are” (GREENSPAN, GREENSPAN, 2010, p. 20)

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procura por melhorias no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA constitui atualmente luta de um grupo de profissionais, educadores, família e escolas que objetivam encontrar novas formas de intervenção, de potencializar os resultados alcançados, de modo a que estas possam progredir e obter melhores condições de vida. Buscar novas formas de intervenção no TEA é mais do que um combate de base teórica e científica, é também social e pessoal. Trata-se da garantia do direito ao desenvolvimento, à alegria, à qualidade de vida para estas crianças e famílias que vivem com essa condição.

Frente a esses desafios, o modelo DIR apresentou-se nesta caminhada e questionou-se se ele seria útil para a inclusão no contexto da educação infantil, quais seriam suas bases teóricas e epistemológicas e que implicações ele poderia trazer para as práticas docentes e para os procedimentos de ensino. Por fim, questionou-se também se ele poderia ser aplicável nos contextos escolares, e quais os desafios para a sua aplicação.

Com o avançar da literatura, verificou-se que o modelo DIR/Floortime possui uma estrutura teórica que implica um pensamento complexo e dinâmico. Não se apresenta como um modelo do tipo passo-a-passo para a prática, mas como um modelo que elenca elementos importantes para a compreensão do desenvolvimento da criança, conduzindo a uma prática mais individualizada, compreensiva e que busca oferecer suporte ao desenvolvimento integral da criança e da família, abraçando um conjunto de elementos dinâmicos importantes para o desenvolvimento humano.

Por oferecer uma teoria abrangente, que pode tomar diversos direcionamentos e embasar diferentes tipos de intervenção, seus resultados podem ser comprometidos dependendo do modo como o profissional compreende a teoria e como a reflete na sua prática.

Além disso, como o modelo busca abranger uma ampla faixa de variáveis do desenvolvimento e a sua efetivação com qualidade não é possível apenas através do trabalho de um indivíduo, mas resultado de um conjunto de pessoas envolvidas e articuladas como equipe para a promoção do desenvolvimento da criança e para a instrumentalização da família na sua tarefa de oferecer suporte ao desenvolvimento da criança com TEA.

É necessário ressaltar ainda que por se tratar de um modelo que concebe a interação como peça-chave na promoção do desenvolvimento, o não envolvimento da família pode implicar diretamente nos resultados alcançados. Por isso, busca-se estratégias de envolver a

família e a escola, principais contextos imediatos de interação da criança, no processo de intervenção baseado no modelo.

Quanto às implicações para a prática docente, verifica-se que o modelo apresenta uma estrutura que possibilita a compreensão da criança, a construção de um perfil individualizado e abrangente do seu desenvolvimento, o que é útil para o planejamento pedagógico e para a individualizações necessárias para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Sua estrutura ampla e flexível permite pensar dinamicamente as complexidades presentes nos diversos quadros de autismo. Por não ser um modelo do tipo passo-a-passo, sua estrutura permite conduzir o professor a uma prática reflexiva e contextualizada com as necessidades da criança, podendo possibilitar ao profissional da educação considerar diversos aspectos que podem impactar o comportamento da criança em sala, capacitando-o e preparando-o para articular diferentes formas de suporte para as dificuldades emergentes do aluno.

A estrutura desenvolvimentista possibilita compreender elementos necessários para que determinados procedimentos de ensino sejam bem-sucedidos. O desenvolvimento infantil, com suas diversas dimensões dinâmicas, isto é, os aspectos sensoriais, motores, cognitivos, emocionais, relacionais e de linguagem, interagem no estabelecimento de uma configuração de desenvolvimento que irá interferir diretamente nos processos de aprendizagem. Possibilita ainda embasamento na forma como o professor irá auxiliar o aluno, compreender as melhores estratégias de ensino, percebendo inclusive o que a criança está pronta para aprender em um determinado momento.

Em relação às implicações para a prática docente e para os procedimentos de ensino no contexto da educação infantil é interessante perceber que o modelo defende princípios, como o desenvolvimento infantil, a interação, o brincar, que a educação infantil também preza, uma vez que esta última apresenta a interação e o brincar como eixos norteadores de suas práticas.

Para a sua aplicabilidade, observa-se a necessidade de professores capacitados, pais envolvidos em um programa articulado com a realidade escolar com um conjunto de profissionais de diferentes áreas comprometidos na construção de um plano geral comum que envolva a família, a escola e as intervenções específicas necessárias.

Na realidade escolar, a sua aplicação envolve a necessidade de menor quantidade de alunos por sala, ambientes organizados que contribuam para experiências de interação positivas e a presença de um profissional de apoio a inclusão, o que nem sempre é possível em algumas escolas apesar de ser um direito legal.

Contudo, apesar destes aspectos necessários para a aplicação do modelo DIR, observa-se que as maiores dificuldades para a sua aplicação estão mais relacionadas com os princípios que a escola, enquanto instituição, utiliza.

Na verdade, muitos dos pontos que o modelo enfatiza vão de encontro com problemas existentes no processo educacional de modo geral e não exclusivamente em relação ao apoio necessário para a criança com autismo. As dificuldades para a utilização e a aplicação de princípios do modelo DIR referem-se mais a um problema sistêmico, maior do que para a utilização de pontos específicos do modelo. As problemáticas inerentes ao próprio sistema educacional parecem ser mais preocupantes do que a adoção de alguns princípios do modelo.

A educação infantil que deveria caracterizar-se por práticas lúdicas, interativas, recheadas de afeto e espontaneidade, torna-se um conjunto de procedimentos espelhados no ensino fundamental, perdendo a sua essência e seu papel na educação básica, que seria de apoiar o desenvolvimento integral da criança. Ao invés disso, veste-se de carcereira, prende os alunos em salas, ordena que não levantem utilizando os nomes de disciplina e obediência, e troca ricas experiências por práticas voltadas para atender comandos, sentar, realizar atividades no papel.

O modelo, se for pensado por alguns pontos, ressalta muitos aspectos que distintos autores da educação prezam, como a aprendizagem significativa, a interação no contexto do processo de aprendizagem, valorização do pensamento para a aprendizagem ao invés de práticas baseadas na memorização, no mecanicismo, e no treino, a importância do aluno ser ativo na suas descobertas, de estar engajado em sala de aula, pensando, compreendendo e não apenas reproduzindo algo predeterminado.

Além disso, a utilização do brincar para o desenvolvimento, a consideração dos interesses dos alunos, de suas paixões, do perfil específico do aluno para a realização de práticas educacionais que validem as capacidades já alcançadas e construam a partir desse nível de desenvolvimento, expandindo-o. Todos estes aspectos, apesar de ser difícil encontrar ambientes que realmente os levem a sério e os efetivem, não são totalmente novos na literatura.

Por exemplo, não querendo misturar bases epistemológicas diferentes, mas, muitos textos da educação baseados em Vigotski versam sobre o nível de desenvolvimento real (o já alcançado independentemente pelo aluno e que ele consegue fazer sem o suporte do adulto) e o nível de desenvolvimento proximal (uma faixa de desenvolvimento que a criança pode expandir com o suporte do adulto). Tais textos irão sugerir que se compreenda o nível de desenvolvimento real já alcançado e que, a partir das interações com o adulto, o qual é mais experiente culturalmente, este desenvolvimento seja expandido, visto que esta criança é capaz de produzir mais com apoio.

O que o DIR traz de novo é um conhecimento mais aprofundado sobre uma sequência do desenvolvimento, sobre níveis de desenvolvimento, diferenças individuais e como esses aspectos podem impactar a interação, a comunicação, o pensamento e a vida escolar.

Muitas das práticas construídas para crianças com autismo e para as demais do PAEE são feitas a partir da adaptação dos materiais e da forma de ensinar que se faz para a criança típica. Contudo, falhas ocorrem durante esse processo de adaptação, visto que a equipe pedagógica carece de conhecimentos e de nuances específicas que serão necessárias e devem ser consideradas para que a criança realmente consiga deslanchar no processo de aprendizagem.

Por isso, não é só “adaptar” a atividade padrão. Existem algumas nuances e detalhes que devem ser considerados. Estamos falando de crianças que apresentam um transtorno no neurodesenvolvimento, por isso, em alguns momentos não basta fazer uma mera adaptação e acreditar que a criança terá um bom desempenho, uma boa compreensão e uma boa produção. Os detalhes podem e fazem a diferença. A forma como se fornece uma instrução e até o modo como se interage com a criança pode aumentar ou diminuir a qualidade do que se faz.

Na presente perspectiva, acredita-se que o modelo DIR pode colaborar para preencher e atender a estes aspectos, lacunas e detalhes que serão necessários no momento da adaptação. Além disso, capacita o educador a lidar com esta situação de modo mais direcionado, em que a inclusão da criança com autismo, como de qualquer outra, não constitui mais algo incerto como é para tantos que desejam auxiliar a criança, mas que não sabem por onde começar, o que fazer, o que considerar em termos de desenvolvimento para que a criança consiga chegar ao objetivo que se deseja alcançar.

É necessário salientar um aspecto importante. Grande parte da literatura educacional geral atual critica práticas mecânicas, focadas em memorização, em que a criança é passiva e não ativa no seu processo de aprender. Não se valoriza geralmente processos de ensino em que a criança tem que responder ao instrutor, ao invés de ser ativa e interativa no contexto de aprendizagem, há a valorização da espontaneidade, na iniciativa do aluno.

No entanto, quando se trata de analisar o processo de ensino da criança com autismo, parece que todas estas questões são esquecidas, não se faz críticas, não se percebe as lacunas desta forma de ensinar. A impressão que se tem é que muitas vezes as pessoas ficam tão perdidas nesse processo de oferecer suporte para o desenvolvimento da criança com autismo que, o que quer que for feito, se funcionar ou se proporcionar algum resultado, já pode ser considerado como válido.

Faz-se importante repensar e refletir sobre as práticas educativas para crianças com autismo, se elas estão sendo realmente significativas para eles e para suas famílias. Será que os profissionais da educação e da saúde estão prontos para repensar suas práticas?

Por isso, para muitas escolas mais tradicionais que não consideram os processos emocionais do aluno, que apresentam dificuldade em vê-lo como um todo, que privilegiam um ensino mais em carteiras ao invés do ensino interativo, dinâmico, cujo professor deve transmitir conteúdos e não buscar a reflexão e o entendimento, cujo currículo apresenta-se engessado, aplicar e utilizar o modelo DIR parece ser algo desafiador, uma vez que a própria realidade escolar, a prática pedagógica, encontra-se engessada. Nestas escolas, observa-se geralmente dificuldades em incluir aquele que não se encontra no padrão da “homogeneidade”, que não aparenta ser que nem os demais, que não apresenta o mesmo tempo de resposta, que apresenta algumas áreas de déficit.

A própria prática escolar já é excludente do diferente, o que não se trata exclusivamente da pessoa com autismo, mas pode ser a criança típica, sem diagnóstico, sem deficiência, mas que apresenta um caminho para a sua aprendizagem mais diferenciado.

O modelo DIR, assim como outros modelos, não cabe em contextos assim. As reflexões parecem ser mais necessárias em relação ao todo escolar, visto que a diferença, a singularidade do aluno parece ser o padrão, e não a suposta homogeneidade como tradicionalmente se concebe. Talvez esse seja o ponto principal e inicial a se pensar quando se reflete acerca da aplicabilidade do modelo DIR na educação infantil. A inclusão, enquanto paradigma da educação, ainda não parece existir realmente. O pensamento escolar parece ainda ser embrutecido e calejado para seguir um padrão predeterminado.

A presente pesquisa partiu da constatação acerca da praticamente inexistente produção científica brasileira acerca do modelo DIR, carecendo de livros, materiais e artigos que pudessem embasar as práticas baseadas nele. Com o término desta pesquisa, sistematizada nesta dissertação, observa-se a organização de um corpo teórico útil para a construção de novas práticas.

Não se considera que as discussões sobre os aspectos teóricos e práticos do modelo DIR foram esgotados com o presente trabalho. As possibilidades de discussões sobre pontos teóricos do modelo são múltiplas. Contudo, pode-se afirmar que o presente trabalho contribuiu para o estabelecimento de diretrizes e orientações para o início de uma nova trajetória de práticas e pesquisas baseadas no modelo. Trata-se, de acordo com o levantamento realizado, da primeira dissertação do Brasil que estuda a utilização do modelo DIR para a construção de práticas inclusivas na educação infantil.

O modelo DIR pode ainda ser explorado em múltiplas formas como relacionado a intervenções psicológicas, fonoaudiológicas, na terapia ocupacional, na musicoterapia, na fisioterapia, na psicomotricidade e inclusive na atuação médica.

Do ponto de vista educacional, abre-se espaço para inúmeras discussões a partir da faixa de elementos levantados pelo modelo, como a formação de professores, as práticas de acomodação e flexibilização curricular nos contextos de inclusão, as acomodações sensoriais e motoras na sala de aula, desenvolvimento de estratégias de autorregulação em contextos inclusivos.

Além disso, o modelo DIR não foi criado exclusivamente para crianças com autismo, apesar de ter ganhado destaque neste contexto. Greenspan e Wieder (1998) o apresentam como um modelo possível de ser aplicado para os diversos públicos existentes dentro do campo do PAEE, como síndrome de Down, deficiência intelectual, paralisia cerebral. Destaca-se ainda a sua grande utilidade sobretudo para crianças que apresentam questões sensoriais (TPS) e no contexto da avaliação e intervenção precoce. Com isto, abre-se espaço para um conjunto de outras pesquisas baseadas no modelo.

Para finalizar, deseja-se que o presente trabalho contribua sobretudo para a realidade de tantas famílias que vivenciam o desafio e a alegria de desenvolver crianças com autismo, e que possa munir profissionais que desejam trabalhar de forma afetiva e efetiva com estas crianças tão especiais nos nossos corações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. de **Teoria e prática em psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 160p.

ALVES, A. P. A. **Programas de intervenção específica para alunos com perturbações de espectro do autismo - estudos de caso exemplares: o caso português**. Tese (Doutorado); Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. 230 p.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Martins. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BAGAILOLO, L.; GUILHARDI, C.; ROMANO, C. Inclusão escolar sob a perspectiva da análise do comportamento. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. de (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição**: v. 17. Santo André: Esetec, 2006.

BENEDICT, C. **Communication intervention for children with autism**: a literature review. Master of Science in Education with a Major in School Psychology. 2007. The Graduate School University of Wisconsin-Stout Menomonie. Disponível em <<<http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2007/2007benedictc.pdf>>>. Acesso em 12 de julho de 2016

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção Dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista; e Altera o Parágrafo 3 do Artigo 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, p. 12764, 27 dez. 2012. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>>. Acesso em 31 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, M. A. A conexão do paradigma emergente com o paradigma da complexidade num enfoque globalizado. In: _____. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDEIRA DA SILVA, P. et al. Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 21, n. 1, p. 31-39, jan. 2003. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312003000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 jul. 2018.

CAMINHA, R. C. **Autismo**: um transtorno de natureza sensorial? Rio de Janeiro, 2008. 71p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CHAIM, M. P. M.; COSTA, V. E. S. M. **Criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista**: interface entre Floortime e Gestalt-terapia. Goiânia: kelps, 2015. 50 p.

CORSINO, P. Introdução. In: Patrícia Corsino (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a, p. 01-12

CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento da educação infantil. In: Patrícia Corsino (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b, p. 113-118.

COSTA, A. B; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: Silvia H. Koller; Maria Clara P. de Paula Couto; Jean Von Hokendorff. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

CULLINANE, D. **Behavioral challenges in children with autism and other special needs**: the developmental approach. New York: W. W. Norton & Company, 2016

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf>. Acesso em 21. ago. 2017.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.) **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto, 2003.

FERREIRA, Isabel Maria Dias Marques Ferreira. Uma criança com perturbação do espectro do autismo: um estudo de caso. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. 2011. 196 p.

FIGUEIREDO, C. S. de. Um estudo sobre programas de intervenção precoce e o engajamento dos pais como co-terapeutas de crianças autistas. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2014.

Disponível em: < http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1211184_2014_completo.pdf>. Acesso em: 7 set. 2015.

FIGLIARO, Olívia; LAMPREIA, Carolina. A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400012&lng=en&nrm=iso>. access on 27 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000400012>.

FONSECA, V. da. **Dificuldades de coordenação psicomotora na criança**: a organização práxica e a dispraxia infantil. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2012. 308 p.

FONSECA, V. da. Integração sensorial e aprendizagem: introdução a obra de Ayres. In: FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 584p

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2012. 328 p.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre: AMGH, 2013. 487 p.

GARLAND, T. **Self-regulation interventions and strategies**: keeping the body, mind and emotions on task in children with autism, ADHD or sensory disorders. PESI Publishing & Media, 2014.

GRANDIN, T.; PENAK, R. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, M. A. F. T. Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa. 2011. 222p.

HOKENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão. In: Silvia H. Koller; Maria Clara P. de Paula Couto; Jean Von Hokendorff. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 39-54.

HORN, S. **DIR/Floortime Model**: using relationship-based intervention to increase social-emotional functioning in children with autism. **Dissertação** (Master of Science). Southern Illinois University Carbondale, 2011. 28 p.

HORN, M. das G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

GREENSPAN, S. I. **A evolução da mente**: as origens da inteligência e as novas ameaças a seu desenvolvimento. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GREENSPAN, S. I.; GREENSPAN, N. T. **The Learning Tree**: overcoming learning disabilities from the ground up. Philadelphia, PA: First Da Capo Press, 2010. 276 p.

GREENSPAN, S. I.; TIPPY, G. **Respecting Autism**: the Rebecca School DIR Casebook for Parents and Professionals. Simon & Brown, 2017.

GREENSPAN, S. I. SHANKER, S. G. **The first idea**: how symbols, language, and intelligence evolve from our primate ancestors to modern humans. Cambridge: Da Capo Press, 2004.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. Developmental Patterns and Outcomes in Infants and Children with Disorders in Relating and Communicating: A Chart Review of 200 Cases of Children with Autistic Spectrum Diagnoses. Journal. **The Journal of Developmental and Learning Disorders**. Volume 1, 1997, Number 1. Disponível em <<http://crrautism.com/resources/Developmental%20Patterns%20and%20Outcomes%20in%20Infants%20and%20Children%20with%20Disorders%20in%20Relating%20and%20Communicating%20-%20200%20Cases%20Review.pdf>>. Acesso em 21. Agosto. 2017.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. **Engaging autism**: using the floortime approach to help children to relate, communicate, and think. Cambridge: Da Capo Lifelong, 2006.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. **The child with special needs**: encouraging intellectual and emotional growth. Reading, MA: Perseus Books, 1998.

GREENSPAN, S.; WIEDER, S. Developmentally Appropriate Interactions and Practices. In: ICDL – The Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders. **Clinical Practice Guidelines**: redefining the standards of care for infants, children, and families with special needs. Bethesda, MD: ICDL Press, 2000. p. 261-281.

GOLDSTEIN, A. **O autismo sob o olhar da terapia ocupacional**: um guia de orientação para pais. 5. ed. São Paulo: Casa do Novo Autor Editora, 2012. 56p

ICDL - Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders. **Clinical Practice Guidelines**: redefining the standards of care for infants, children, and families with special needs. Bethesda, MD: ICDL Press, 2000.

ICDL - Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders. **Diagnostic manual for infancy and early childhood**: Mental health, developmental, regulatory-sensory processing, language and learning disorders – ICDL-DMIC. Bethesda, MD: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders; 2005.

ÍMBERNON, F. El Desarrollo profesional del profesorado de primaria. XXI, **Revista de Educación**, 1 (1999): 59-68. Universidad de Huelva. Disponível em <<file:///C:/Users/ander_000/Downloads/564-2137-1-PB.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2016.

KANNER L. Autistic disturbances of affective contact. **Nerv Child** 1942; 2:217-50. Disponível em <<http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf>>. Acesso 10 de jul de 2016.

KRANOWITZ, C. S. **The out-of-sync child**: recognizing and coping with sensory processing disorder. New York: Perigee Book, 2005.

LAMPREIA, C. Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(1), pp.111-120. Disponível em << <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n1/22311.pdf>>>. Acesso em 27 de julho de 2018.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Ago. 2015.

LAMPREIA, C. O processo de desenvolvimento rumo ao símbolo: uma perspectiva pragmática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 117-128, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jul. 2018.

LIMA, C. B. de. **Perturbações do espectro do autismo**: manual prático de intervenção. 2. ed. Revista Lisboa: Lidel, 2012.

LOVAAS, O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 55, 3-9. Disponível em << <http://www.beca-aba.com/articles-and-forms/lovaas-1987.pdf> >>. Acesso em 12 de julho de 2016.

MACEDO, L. K.; MACEDO, M. M. K. A entrevista clínica: um espaço de intersubjetividade. In: _____ (Orgs.). **(Con)textos de entrevista**: olhares diversos para a interação humana. São Paulo: Casa do Psicológico, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2012.

MAGALHÃES, M. da S. Instrumentos para potencializar o desenvolvimento da interação e comunicação de alunos com perturbação do espectro do autismo. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor). Departamento de Educação; Escola Superior de Educação de Coimbra. 2016. 206 p.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

MERCADANTE, M. T.; TAMANAHA, A. C. Transtorno Globais do Desenvolvimento. In: Mônica Carolina Miranda; Mauro Muszkat; Claudia Berlim de Mello. **Neuropsicologia do desenvolvimento**: transtornos do neurodesenvolvimento. Rio de Janeiro: Rubio, 2013. p. 105-117.

MILLER, L. J. **Sensational kids**: hope and help for children with Sensory Processing Disorder (SPD). New York: Perigee Book, 2014.

MINAYO, M. C. de S. Introdução. In: Maria Cecília de Souza Minayo; Suely Ferreira Deslandes (Orgs.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MOREIRA, H.; CALLEFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOMO, A. R. B.; SILVESTRE, C.; GRACIANI, Z. **Atividades sensoriais**: na clínica, na escola, em casa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2012. 187 p.

NETO, M. B. de C. Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. **Interação em Psicologia**, 2002, 6 (1), p. 13-18. Disponível em <http://www.cemp.com.br/arquivos/25932_65.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: Patricia Corsino (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção educação contemporânea. p. 31-46.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização de infância: antigas questões e novos desafios. In: Patricia Corsino (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção educação contemporânea. p. 13-30.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2014.

OLIVEIRA, S. M.; LAMPREIA, C. Intervenção no autismo baseada na musicoterapia de improvisação e no modelo DIR-floortime. **Revista InCantare**, [S.l.], jul. 2017. ISSN 2317-417X. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/1804>>. Acesso em: 26 Jul. 2018.

OLIVEIRA, S. M. A clínica do autismo sob uma perspectiva desenvolvimentista: o papel do engajamento afetivo no desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Orientadora: Carolina Lampreia. **Dissertação** (mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 84, n. 6, p. 487-494, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572008000700004&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Oct. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572008000700004>.

PEREIRA, A. F. Crescer e aprender nas rotinas: estudo de caso de criança com Perturbações do Espectro do Autismo. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial: Área de Intervenção Precoce). Instituto de Educação; Universidade do Minho. 2010. 125 p.

PIACENTINI, P. GOLDSTEIN, A. CAPELLI, D. **Brincar é desenvolver**: um caminho para o autismo. Recife: Libertas, 2011. 102 p.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin; Maria Amélia Santoro Franco. (Orgs.) **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. In: 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 65-92

POCKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRIZANT, B. M.; WETHERBY, A. M. **Understanding the continuum of discrete-trial traditional behavioral to social-pragmatic development approaches in communication enhancement for young children with autism/PDD**. Seminars in speech and language. Vol 19, Number 4, 1998. Disponível em <<
https://www.researchgate.net/publication/13431180_Understanding_the_Continuum_of_Discrete-Trial_Traditional_Behavioral_to_Social-Pragmatic_Developmental_Approaches_in_Communication_Enhancement_for_Young_Children_with_AutismPDD >>. Acesso em 13 de julho de 2016.

PROFECTUM. Foundational Capacities for Development (FCD) Model. Disponível em <
<https://profectum.org/about/fcd/> >. Acesso em: 12 de julho de 2018.

RAU, M. C. T. D. **Educação infantil**: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: InterSaber, 2012.

RIBEIRO, L. de C., CARDOSO, A. A. Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos**, v. 22, n. 2, p. 399-408, 2014. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2014.060>. Disponível em <<
<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1070/554> >>. Acesso em 26 de julho de 2018

ROBERTS, J. M. **A review of the research to identify the most effective models of best practice in the management of children with autism spectrum disorders**. Sydney: 2003 Centre for Developmental Disability Studies. Disponível em <<
https://www.adhc.nsw.gov.au/__data/assets/file/0003/228198/15_ASDreview.pdf >>. Acesso em 12 de julho de 2016.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo**: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Tradução de Mariana Brito Lança e Sara Rodrigues. Lisboa: Lidel, 2014.

SERRANO, P. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** Lisboa: Papa-Letras, 2016. 167 p. 4

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVEIRA, L. C. de L. S. Os sentidos e a percepção. In: Robert Lent (Coord.). **Neurociência da mente e do comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. P. 133-181.

TANNÚS-VALADÃO, G. Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. **Dissertação de Mestrado** – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: UFSCar, 2011.

VELOSO, Susana Patrícia Esteves. **A Intervenção Educativa nos Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.** Dissertação (Mestrado em Necessidades Especiais: Domínio Cognitivo e Motor); Instituto Superior de Educação e Ciências, 2014. 111p.

WAGNER, A. L.; WALLACE, K. S.; ROGERS, S. J. Developmental approaches to treatment of young children with autism spectrum disorder. In: TARBOX, J.; DIXON, D. R.; STURMEY, P.; MATSON, J. L. **Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice.** Springer Nature, 2014

WIEDER, S.; KALMANSON, B. Educational guidelines for preschool children with disorders in relating and communicating. In: ICDL – The Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders. **Clinical Practice Guidelines:** redefining the standards of care for infants, children, and families with special needs. Bethesda, MD: ICDL Press, 2000. P. 283-331.

WIEDER, S.; WACHS, H. Education: The Visual/Spatial Curriculum. In: WIEDER, Serena. WACHS, Harry. **Visual/Spatial Portals to Thinking, Feeling and Movement:** advancing competencies and emotional development in children with Learning and Autism Spectrum Disorders. Mendham, New Jersey: Profectum, 2012. p. 91-104

WIEDER, S.; WACHS, H. The Foundational Capacities for Development (FCD): The Role of Experience and Importance of Developmental Readiness. In: WIEDER, Serena. WACHS, Harry. **Visual/Spatial Portals to Thinking, Feeling and Movement:** advancing competencies and emotional development in children with Learning and Autism Spectrum Disorders. Mendham, New Jersey: Profectum, 2012. p. 105-119.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo:** social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.