AUTISMO:

PRIMEIROS PASSOS DA ESTIMULAÇÃO

INSTITUTO FAROL

AUTISMO: PRIMEIROS PASSOS DA ESTIMULAÇÃO

Autor: Thiago Araújo Lopes
Editora: Carla Fernandes Pimenta
Revisor Ortográfico: Gabriel Fernandes Pimenta
Arte da Capa: Luke Boaro
Diagramação: Jess B
Revisão Geral: Anderson Duarte Lima

Palavras-chave: Autismo. Intervenção Precoce. Orientação Social.

INSTITUTO FAROL

Sobre o autor

Fundador e Diretor do Instituto Farol, Centro de Excelência e Inovação em Autismo. Foi formador do modelo de Intervenção Precoce por 3 anos pelo Mind Institute, pioneiro da implementação do modelo no Brasil e responsável pela formação de 600 profissionais no Brasil, Canadá, EUA e outros países.

Thiago Lopes tem mais de 10 anos de experiência internacional em intervenção precoce, 1 ano de experiência trabalhando diretamente na equipe de pesquisa e intervenção da Doutora Sally Rogers, criadora do Modelo Denver, em Sacramento, Califórnia.

Também possui experiência fazendo diagnóstico de crianças com autismo e outros transtornos do desenvolvimento, na região metropolitana de Montreal, Canadá. 4 anos de experiência em coach parental baseado no Modelo Denver, em centros públicos e privados de tratamento da Província de Quebec, no Canadá. Seu canal do YouTube é um dos maiores canais focados em autismo e suas postagens alcançam milhares de pessoas, trazendo informações científicas de qualidade para pais e profissionais.

INSTITUTO FAROL

Para conhecer um pouco mais sobre sua história, assista a este vídeo:

Introdução

Dúvidas, angústias, incertezas e, principalmente, a sensação de inabilidade são sentimentos que surgem de forma intensa para pais que recebem o diagnóstico de autismo do filho. O que podemos fazer? Como fazer? Estou fazendo certo? São questionamentos frequentes, além da impressão simultânea de que apenas terapeutas e especialistas são capazes de potencializar o desenvolvimento da criança.

Mas de acordo com a National Research Council (2011) e Rogers (2012), as pesquisas mostram o oposto: a prática dos pais na intervenção precoce dos filhos apresenta resultados muito positivos. O envolvimento dos pais ou responsáveis no tratamento potencializa o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas, além de aumentar a qualidade das interações.

Por isso este e-book destina-se principalmente para pais de crianças com autismo e profissionais que trabalham com o transtorno do desenvolvimento. Selecionamos quatro temas e nos debruçamos para destrinchá-los.

Você vai encontrar alguns procedimentos eficazes para ensinar competências básicas, o funcionamento do comportamento, pré-requisitos dos objetivos de aprendizagem, dicas práticas e os principais erros que cometemos.

Acreditamos na democratização do conhecimento e na importância de capacitar as pessoas com conhecimento científico. Dessa forma, nosso E-book objetiva ampliar o acesso à informação através da difusão do saber por uma linguagem inteligível, além de levar as pessoas a desenvolverem um raciocínio crítico. Ele permite que profissionais e familiares possam aprender estratégias de ensino básicas essenciais para as crianças com autismo.

Introdução

As estratégias de ensino que iremos discorrer baseiam-se no Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM). O ESDM é um método de intervenção naturalista em que a aprendizagem é pautada no afeto positivo, no aumento da motivação da criança e no desenvolvimento da brincadeira.

Além disso, a intervenção utiliza os princípios da Análise Aplicada do Comportamento (ABA) e baseia-se nas pesquisas da área da psicologia do desenvolvimento, incluindo a comunicação receptiva e expressiva, as competências sociais e de jogo, o desenvolvimento cognitivo, as habilidades motoras globais e finas, a imitação e os comportamentos adaptativos.

Através da utilização do Modelo Denver de Intervenção Precoce torna-se possível minimizar os efeitos da falha da comunicação e do desenvolvimento social no autismo, aumentar a aprendizagem social e potencializar o desenvolvimento da criança em todas as esferas.

Esperamos poder contribuir para um crescimento coletivo, que terapeutas e família tenham acesso ao conhecimento científico e possam, juntos, proporcionar uma melhor qualidade de vida para os pequenos. Nessa perspectiva, fazemos as palavras de Paulo Freire, nossas palavras:

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"

Aproveitem a leitura e mãos à obra!

CAPÍTULO I

ORIENTAÇÃO SOCIAL

Orientação Social

Imagine se tivéssemos que aprender tudo em nossas vidas por tentativa e erro? Sem poder observar e imitar o outro, o processo de aprendizagem seria muito mais difícil. Uma criança com autismo observa muito mais seu ambiente ou os objetos nele inseridos do que uma criança típica. As duas principais estratégias de aprendizado das crianças neurotípicas são a **observação** e a **imitação.**

Dessa forma, as crianças com autismo aprendem muito mais sobre objetos do que sobre pessoas e como elas agem. Quando temos orientação social, observamos outras pessoas e vemos o que elas estão fazendo, assim aprendemos a fazer também a mesma coisa. Então, para estimular crianças com autismo, o fator primordial no início do tratamento é adotar técnicas que **aumentem a orientação social.** A criança precisa estar de volta ao ciclo social, observar o outro, ter interesse por ele, pelo que ele está fazendo e, consequentemente, tentar iniciar uma interação.

Ao tentar conseguir a orientação social da criança, um erro muito freqüente é tentar chamar a atenção através do nome. Se ela ainda não aprendeu a responder quando chamada pelo nome, as tentativas não serão efetivas. Antes de desenvolver essa habilidade é essencial trabalhar a ori-

entação social de diversas maneiras, como pré-requisito para que ela consiga responder pelo nome posteriormente de maneira consistente. Inicialmente, é preciso identificar quais são os **interesses inatos** daquela criança e utilizá-los para direcioná-la ao seu círculo social.

A atenção da criança está dirigida para os seus interesses, dessa forma, pode-se utilizar a atenção que está voltada para um objeto específico para atrair a atenção dela e criar uma oportunidade de aprendizagem relacionada à orientação social. O objetivo é fazer com que a criança, que agora tem a atenção no objeto, passe a ter atenção no outro.

Quando a criança está brincando com um objeto, as pessoas têm a tendência de instantaneamente mostrar como ela deveria estar brincando, o que cria uma situação de oposição, em que ela é atrapalhada de atingir os seus próprios objetivos.

Isso não gera atenção nem orientação social, uma vez que muitas vezes esses comandos excessivos e a tentativa de comandar a brincadeira geram aversividade, fazendo com que a criança tenda a sair de perto.

Para atrair a criança deve-se primeiro **entrar no seu mundo, observar o que ela gosta de fazer e analisar seus interesses.**

Assim, é possível juntar-se a ela gradativamente, entrando no seu foco de interesse através dos atos de jogo que ela gosta de brincar. Posteriormente, deve-se **inserir variações** que sejam atraentes para ela, que tirem sorrisos e consequentemente auxiliem a obter sua atenção.

As pessoas têm a tendência de brincar de forma funcional, fazendo apenas a única ação explícita do brinquedo, entretanto, as crianças entre dois e três anos nem sempre brincam de maneira sistemática, associando o brinquedo a sua função específica.

Por exemplo: ao brincar com blocos, a tendência inicial é empilhá-los, porém, inúmeras variações podem ser feitas.

Quando enfileirados, eles podem servir como uma pista de carros. Uma guerra de blocos pode ser

travada, ou apenas jogá-los dentro de um balde também pode ser divertido.

Colocar uma peça na cabeça e fazer "Atchin", der-rubando-a em seguida, ou mesmo amassar os blocos de silicone, podem ser uma variações possíveis. O ideal é **entrar na brincadeira** da criança.

Considere a situação: a criança está correndo com um bloco e o adulto a impede de fazer uma ação que ela gosta e solicita que ela os empilhe. Neste caso, as oportunidades de aprendizagem não estão sendo aproveitadas e cria-se uma contingência de ensino pouco motivadora.

Nada impede que a criança corra com o bloco na mão e o jogue dentro de um recipiente, volte correndo e pegue outro bloco: criar novas ações de jogo e desenvolver novas habilidades a partir desse contexto altamente motivador possibilita o desenvolvimento de diversas situações de ensino.

Por exemplo, através dessa ação é possível ensinar uma habilidade de **motricidade grossa** ao arremessar os blocos no balde e, até mesmo, trabalhar um objetivo de **cognição** contando quantos blocos foram colocados no recipiente.

Criar um vínculo de **parceria** de jogo e engajar a criança é fundamental para que ela tenha interesse em interagir com outras pessoas. Caso ela não possua essa vontade e brincar sozinho seja mais atrativo, ela terá dificuldades de desenvolver sua orientação social.

Reciprocidade não é necessariamente obter o contato visual. Se a criança observa as mãos ou o corpo de seu parceiro de atividades, ela já tem orientação social, dessa forma, ela já possui um **potencial de aprendizado** muito maior.

É preciso sentar no chão e brincar com a criança, trazer ela de volta ao círculo social e adotar estratégias que chamem sua atenção e potencializem a interação social. Alguns procedimentos que intensificam esse processo e podem ser adotados são: **narrar o que a criança está fazendo, imitar suas ações, seguir sua liderança, fazer sons vocais lúdicos e inserir variações.**

Reciprocidade *não é necessariamente obter o* ***contato visual.***

“”

Orientação Social

Se a criança sabe fazer uma brincadeira e não tem vontade de compartilhar com outras pessoas, ou se ela sabe brincar de empilhar blocos, mas não observa nem imita as ações dos seus pares, suas oportunidades de aprendizado e taxa de desenvolvimento serão baixas e consequentemente irá se instaurar uma cascata de prejuízos.

Assim, é essencial trabalhar a orientação social da criança, utilizando métodos eficazes de intervenção.

Anotações

CAPÍTULO II

ENSINANDO A CRIANÇA A RESPONDER PELO NOME

Ensinando a criança a responder pelo nome

Os pais de crianças com autismo têm a tendência de chamar mais frequentemente o nome do filho esperando que a criança responda melhor. Essa estratégia, entretanto, muitas vezes resulta no **efeito contrário.** Quando chamamos a criança pelo nome e ela está em paralelo praticando outra ação ou observando algo, torna-se difícil que ela realize o processo de construção da associação entre o nome dele com quem ele é.

Existe uma tendência natural de repetir o nome da criança inúmeras vezes quando ela está fixada em um objeto, principalmente quando ela apresenta uma resposta entre as tentativas.

Aparentemente, essa resposta induz à conclusão de que a repetição, nesse caso, auxilia de alguma forma o aprendizado à resposta ao nome.

Na verdade, a repetição enfraquece a associação entre o seu nome e a resposta esperada (olhar). Essa intercorrência acontece porque não houve nenhuma consequência nas ocasiões em que o comando foi dado e ela não emitiu a resposta correta de olhar.

Dessa forma, a criança entende que quando alguém diz seu nome, ela não precisará olhar, já que o sistema de reforçamento não aconteceu de forma consistente.

Para ensinar o comportamento de resposta ao nome é primordial que a criança associe seu nome à resposta desejada, ou seja, nessa hora deve-se associar mais proximamente o nome da criança à resposta que desejamos, qual seja, olhar na direção de quem chama.

Alguns profissionais da área do autismo adotam uma estratégia que acaba sendo muitas vezes aversiva: chamar a criança e virar o seu rosto na direção do adulto com suporte físico na face. A criança comumente se opõe, como um reflexo, virando para o lado.

Assim é necessário fazer força para que ela olhe, o que torna o processo extremamente aversivo. Chamar pelo nome e utilizar esse tipo de suporte físico gera o efeito negativo, uma vez que a criança não desenvolve motiva-

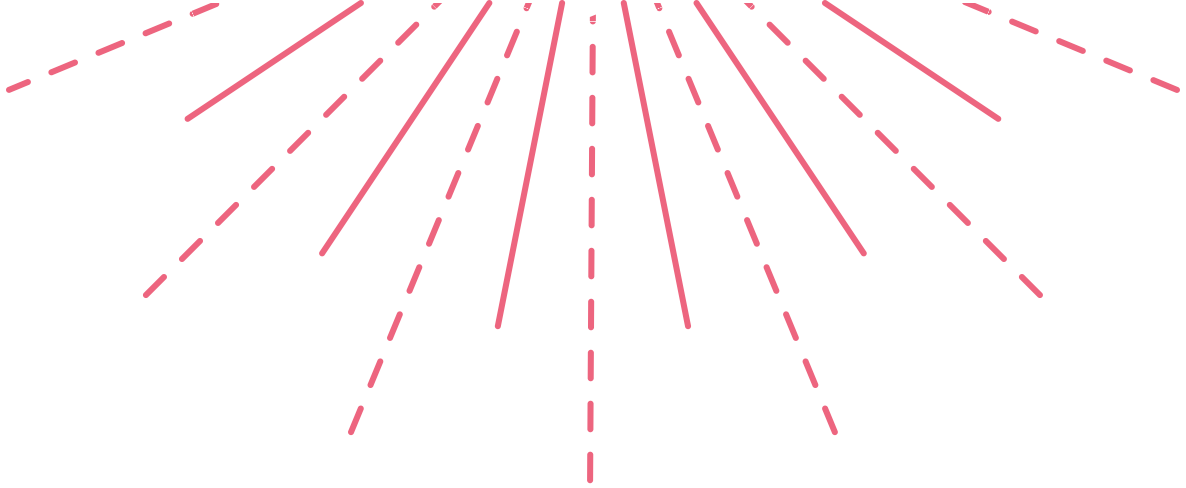
ção para responder a esse tipo de antecedente, pelo contrário, cria aversão e começa a responder cada vez menos quando chamada pelo nome.

Quando objetiva-se chamar a atenção da criança e ela está hiperfocada, brincando com seu objeto favorito, tende-se a chamar repetidas vezes o seu nome, esperando que ela olhe.

Nesse momento ela está fazendo exatamente o que ela quer, observando seu objeto de maior interesse, logo, ela não tem motivação suficiente para parar sua ação e responder ao comando. Ao interromper uma ação favorita cria-se um contexto em que a criança interpreta que estamos atrapalhando sua brincadeira favorita.

Crianças com com desenvolvimento típico olham com uma frequência muito mais alta, o que resulta em associação mais fácil entre o comando (escutar o nome) e a resposta adequada (olhar). Entretanto, a criança com autismo nem sempre faz a mesma associação, e chamar seu nome repetidas vezes dificulta que ela realize o que quer.

Criar uma contingência motivadora em que ela tenha o ganho, por exemplo, de algum interesse secundário é uma estratégia muitas vezes efetiva para potencializar que a criança realize essa associação.



*A questão central do autismo envolve a **motivação** e o **engajamento social**, por isso é fundamental associar o nome da criança a um **contexto positivo**, não a um contexto aversivo.*

“”

A questão central do autismo envolve a **motivação** e o **engajamento social,** por isso é fundamental associar o nome da criança a um **contexto positivo,** não a um contexto aversivo.

É comum que existam objetos ou sons favoritos da criança, que despertam a sua atenção. Assim, é aconselhável utilizar esses recursos preferidos para atrair a atenção da criança, associando-os a estratégias pertinentes. Serão elucidadas a seguir algumas estratégias de como melhorar a resposta ao nome.

Níveis de suporte

A primeira estratégia está relacionada aos níveis de suporte. Ao chamar a criança pelo nome, é eficaz a utilização do "least to most", ou seja, uma cadeia de suporte do menor para o maior nível.

1ª cadeia de suporte: para chamar a criança recomenda-se segurar um objeto favorito - garantir antes que seja de fato um objeto preferido e que ela possui grande interesse por ele é essencial - objetivando estabelecer um ganho secundário como reforço à resposta adequada.

Deve-se chamar a criança pelo nome, ou seja, através do da primeira cadeia de suporte que é a **verbal,** fora da vista dela. Caso ela não se vire e não responda ao chamado é preciso aumentar o nível de suporte, mas, caso ela olhe, deve-se entregar o objeto favorito.

2ª cadeia de suporte: para aumentar o nível de suporte é preciso agir de forma posicional, ou seja, a segunda cadeia consiste em **colocar-se de frente para a criança.** Caso ela não responda, é preciso se aproximar do jogo e chamá-la novamente.

É importante ressaltar que, quando um objeto está próximo à criança, e ele é um de seus favoritos, a tendência da criança, mesmo que seja através da visão periférica, é levantar a cabeça para ver o objeto. Por isso, se mesmo assim, na terceira vez, a criança não responder, deve-se aplicar a terceira cadeia de suporte.

3ª cadeia de suporte: consiste em **bloquear o centro de atenção,** ou seja, se a criança está olhando para baixo ou para um objeto específico, deve-se colocar o objeto de interesse na frente do seu centro de interesse.

O objetivo é que ela veja o objeto favorito para que, em seguida, ele seja levantado até a linha do

olhar. Isso faz com que a criança siga com os olhos o brinquedo e, consequentemente, faça contato visual. Dessa forma, quando a criança fizer o contato visual, deve-se entregar o brinquedo. Utilizar o objeto favorito potencializa e aumenta a possibilidade de a criança elevar o seu olhar e fazer contato visual.

Realizando o processo com consistência a criança irá entender que, toda vez que ela responde ao nome, ela ganha um objeto de interesse ou algo que realmente gosta.

Nesse processo é essencial fazer uma transição para que ele deixe de olhar só quando há o estímulo do objeto e comece a olhar também quando não há um objeto favorito.

Se a criança responde somente quando tem um brinquedo, significa que ela ainda não consolidou o aprendizado, ou seja, ela não aprendeu a associar o seu nome à resposta de olhar para quem está chamando.

Quando a criança começar a responder de forma consistente com a presença de um estímulo favorito, deve-se iniciar o procedimento para que ela aprenda a responder sem um objeto.

Esse processo envolve a **frequência da apresentação do estímulo:** a partir desse momento ele se torna **intermitente,** ou seja, algumas vezes ele irá aparecer, outras vezes não. Inicialmente, em dois terços das vezes deve-se ter um objeto favorito e em um terço das vezes não, atraindo a criança com alguma ação engraçada.

Dessa forma é possível associar uma ação social positiva ao invés de um objeto. Esse processo é uma **transição atencional,** uma vez que, ao invés de interesse por objetos, a criança começa a ter um interesse social, impactando no desenvolvimento da observação, imitação e, consequentemente, no aprendizado no geral.

É muito importante prestar atenção aos comandos dados à criança para garantir um processo de aprendizado bem consolidado.

Para associar algo positivo ao nome da criança é imprescindível não chamar a criança pelo nome sem usar a estratégia adequada e, mesmo utilizando a estratégia correta, deve-se evitar uma

frequência elevada do antecedente do nome, uma vez que pode-se gerar um excesso de aquisição, o que torna o processo aversivo. Ou seja, é essencial dosar o número de oportunidades de aprendizado ofertadas.

Não se deve testar se a criança sabe responder ao nome chamando-a diversas vezes, mas sim ensiná-la a responder ao nome quando chamada.

Caso a criança não olhe mesmo quando bloqueado o centro de atenção com o objeto favorito, significa que esse objeto não é tão apreciado, ou que o foco de atenção dela é mais importante do que aquele objeto.

Se o comportamento de não olhar quando o objeto preferido é frequente, mesmo com a certeza de que aquele objeto é um objeto de interesse, pode ser que o comando da resposta ao nome está ocorrendo com uma alta frequência. Desse modo a criança compreende que é melhor não olhar para não perder tempo, tendo que deixar de fazer o que ela está com vontade de fazer.

É essencial seguir sempre os mesmos passos, garantindo **fidelidade ao procedimento.**

É comum que se tente facilitar o processo, por exemplo, pulando uma etapa caso a criança só olhe quando alguém está de frente.

Quando isso ocorre, a tendência é já iniciar de frente para a criança, porém, saltar um nível de suporte não garante a autonomia do aprendizado. Por isso é importante começar com o menor suporte e aumentá-lo gradativamente.

Outro movimento comum que prejudica a consistência do procedimento é repetir múltiplas vezes o nome da criança em cada nível de suporte. Se a pessoa está fora do centro de atenção da criança, deve-se chamá-la apenas uma vez.

Isso deve ser feito da mesma forma nas outras etapas de suporte, garantindo que a criança associe a resposta ao nome àquele comportamento.

É importante ressaltar que esse procedimento deve ser realizado em um contexto favorável, ou seja, no momento de brincadeira ou de interação social.

Deve-se evitar apenas chamá-la sem um contexto de aprendizagem promissor, já que é necessário associar esse tipo de interação à algo positivo.

Anotações

CAPÍTULO III

IMITAR COM OBJETO

Imitar com objeto

Uma habilidade absolutamente fundamental é a **imitação.** Crianças pequenas aprendem por observação e imitação. A criança que não aprende a imitar outras crianças ou imitar comportamentos que ela vê no dia a dia fica muito limitada no seu próprio aprendizado.

Crianças que observam e imitam têm a possibilidade de aprender novas habilidades e ações através dos parceiros, das rotinas diárias, dos encontros com as crianças na escola, em casa ou em qualquer outro ambiente.

A imitação é uma habilidade fundamental para o aprendizado em todas as esferas do desenvolvimento. Especificamente, a imitação com objetos é muito importante para que a criança possa aprender novas ações de motricidade fina e ampliar sua gama de ferramentas para uma melhor interação com outras crianças.

Se a criança não é capaz de ter um repertório amplo de jogo, quando ela começar a brincar com seus pares na escola, ela deixará de ser um parceiro de interação interessante.

Por exemplo: se quatro crianças estão brincando juntas com carrinhos, elas provavelmente irão fazer várias variações, como subir o carrinho na rampa, entrar na caixa como se fosse uma garagem ou até mesmo arremessar os carrinhos. Entretanto, por não observar e imitar os colegas, a criança com autismo tende a repetir a mesma ação sempre, sem acompanhar os amigos. Consequentemente ela não se torna um parceiro de jogo e os colegas não irão buscá-la para brincar. Dessa forma, ela irá perder múltiplas oportunidades de engajamento social e de aprendizado de novas habilidades.

O aprendizado da imitação permite a **aquisição de um repertório** que no futuro será um repertório ocupacional ou até mesmo profissional. Se a criança não aprende a imitar, dificilmente ela será capaz de ter autonomia no futuro, porque ela não vai saber como se colocar à mesa, como fazer um sanduíche, ou outras ações cotidianas.

Sem a habilidade da imitação o ensino torna-se sistemático e difícil, necessitando de apresen-

tação etapa por etapa, como se fosse um objetivo específico de aprendizado.

Quando a criança crescer e se tornar um adulto que não aprender a imitar para ensiná-lo a varrer a casa, por exemplo, será necessário o ensino de cada etapa separadamente. Primeiro será preciso ensiná-lo como segurar a vassoura e depois qual movmento deve-se fazer através do suporte físico total e ir esvanecendo o suporte gradativamente, uma vez que, quando criança, ela não aprendeu a imitar.

Em contexto mais amplo torna-se inviável o ensinamento de diversas habilidades diárias a partir desse procedimento, já que são inúmeras as atividades básicas que praticamos diariamente, como lavar louça, passar pano e dobrar as roupas, além de ações mais complexas, como estudar e buscar um emprego.

Sem a possibilidade de imitação e observação, o ensino de habilidades de autonomia por meio da orientação direta, item por item, demoraria meses, ou até anos.

A **imitação precisa ser consolidada, se possível, na infância,** uma vez que ela será uma habilidade muito importante em todas as outras fases da vida. Se a criança só aprende objetivos através de planos de intervenção, dentro das

horas de intervenção, o repertório que ela aprende será muito pequeno. Então é preciso garantir a **imitação generalizada** em vários contextos para que essa criança, quando se tornar um adulto, tenha um repertório amplo o suficiente e seja capaz de imitar em novos contextos para estar sempre aprendendo. Dessa forma ela pode se tornar autônoma em seus processos de aprendizado.

Para ensinar a criança a imitar com objetos é primordial **seguir a sua liderança,** para que estabeleça-se uma parceria de jogo e ela tenha interesse em **observar** a pessoa com quem está brincando.

Algumas ações facilitam o processo de entrar no holofote da criança, tais como: **narrar o que ela está fazendo, fazer sons vocais lúdicos, estabelecer um posicionamento frontal e imitar o que ela está fazendo (seja a ação funcional ou não).**

Realizar essa aproximação durante 30 segundos em média já é suficiente para aumentar a orientação social da criança e facilitar a ativação do processo de imitação quando a pessoa fizer uma variação de jogo.

Depois de entrar na brincadeira da criança deve-se fazer uma variação sutil e voltar rapidamente a realizar a ação que ela estava fazendo.

O aprendizado da **imitação** permite a aquisição de um **repertório** que no futuro será um repertório **ocupacional** ou até mesmo **profissional**.
Se a criança não aprende a imitar, dificilmente ela será capaz de ter **autonomia** no futuro.

“”

Imitar com objeto

Por exemplo: se ela está brincando de rolar o carro pra frente e para trás, pode-se rolar o carro rapidamente, fazendo um barulho (vrummm) e subir no sofá, mas, em seguida, voltar à ação inicial (rolar o carro para frente e para trás). De repente, deve-se fazer de novo a mesma variação (subir o carrinho no sofá) e voltar ao tema inicial da brincadeira.

Muitas vezes a criança vai observar a ação realizada e, depois de algumas repetições, ela irá acabar imitando de forma espontânea.

Apresentar a variação um número repetido de vezes é importante para dar **consistência** ao aprendizado.

Ou seja, deve-se fazer o processo de **entrar no jogo** da criança e em seguida fazer uma **variação** de três a quatro vezes para que ela observe e aprenda a nova ação.

Caso a criança comece a imitar de forma espontânea, é preciso continuar fazendo a mesma variação e brincar com a nova ação proposta algumas vezes. Entretanto, se a criança não entrar espontaneamente nessa variação, deve-se aumentar o suporte gradativamente, o que deve ser feito apenas quando ela tiver motivação suficiente.

A **motivação** é mensurada pelo engajamento da criança: se ela está de frente, participando,

observando o que está sendo feito, prestando atenção na mão da pessoa ou partilhando sorrisos. Quando a criança tem motivação, mas não realiza ação, deve-se se **aumentar o suporte,** sempre do menos para o mais (least to most).

No caso da imitação com objetos deve-se utilizar a cadeia de suporte físico. O primeiro nível de suporte é o **verbal:** deve-se dizer qual ação a criança deve realizar, por exemplo, *"Coloca o bloco"*.

Se ela não seguir o comando, deve-se passar para o segundo nível, composto pelo suporte **verbal e gestual,** ou seja, deve dizer *"Coloca o bloco"* e, ao mesmo tempo, fazer um gesto que represente a ação, por exemplo, apontando para o bloco e em seguida onde colocá-lo.

Caso a criança não responda ao segundo nível, realiza-se o terceiro, **suporte físico parcial,** que é pegar a mão da criança e começar a fazer o gesto, com o intuito de que ela termine a ação sozinha.

Caso ela não continue sozinha, deve-se fazer a quarta e última etapa, o suporte **físico total,** em que a pessoa faz o movimento inteiro de colocar o bloco. Essa sequência não pode ser muito lenta, devendo haver em média dois segundos entre cada nível de suporte.

Realizar o aumento de suporte com esse ritmo é muito importante para garantir que a hierarquia de suporte fique clara para a criança e garanta a consistência na realização da imitação.

Vale ressaltar também que não se deve repetir o mesmo nível de suporte várias vezes. É preciso evitar, por exemplo, pedir que a criança coloque o bloco repetidas vezes sem, em seguida, fazer o gesto. Deve-se sempre aumentar para o suporte físico parcial e depois para o físico total caso necessário. Ou seja, cada demanda é acompanhada por apenas um nível de suporte por vez.

É essencial, para a aplicação deum procedimento correto, não fazer múltiplas demandas consecutivas acompanhadas de um alto índice de suportes físicos totais.

Imitar com objeto

A aplicação incorreta do nível de suporte leva a criança a perder a motivação e o ato de brincar se torna aversivo, o que dificulta o processo de aprendizado. Assim, é importante **seguir a hierarquia dos níveis de suporte** de maneira correta, fluida e sem repetir o mesmo suporte mais de uma vez seguida.

Durante a intervenção é importante sempre intercalar tarefas de manutenção e aquisição, ou seja, tarefas previamente adquiridas, que serão mais facilmente cumpridas pela criança, com novas atividades que exigem o treino de novas habilidades e, consequentemente, um maior processamento cerebral.

Essa administração é importante para aumentar a motivação e diminuir a frustração. Assim a criança se mantém mais engajada nas atividades, aumentando as oportunidades de aprendizado, as áreas do desenvolvimento trabalhadas e o tempo de permanência nas atividades, diversificando seu repertório e o engajamento com os próprios pares.

Para propor uma nova variação de jogo, é primordial que ela seja repetida, para que a criança desenvolva a previsibilidade da ação, observe, entenda e planeje qual o processo ela deverá fazer.

Quando uma nova ação é apresentada, é comum que a criança

não imite em sequência, por isso é necessário aplicar os níveis de suporte (**verbal, gestual+verbal, físico parcial e físico total**) para que ela aprenda. Entretanto, fazer esse procedimento apenas uma vez não é suficiente para a consolidação do aprendizado, por isso as repetições em diferentes horários e diferentes contextos são necessárias para que a criança generalize e aprenda de fato as ações.

Caso a nova ação proposta seja muita aversiva, deve-se fazer algo mais simples para adequar as ações de jogo ao nível de desenvolvimento da criança.

Para que essas estratégias tornem-se efetivas é necessário uma **regularidade** em sua aplicação.

Um erro comum é iniciar a cadeia de suporte e não levá-la até o final quando a criança apresenta aversividade ao toque e, consequentemente, se incomoda muito com o suporte físico total. Quando o comando é dado a criança tem múltiplas oportunidades de se engajar e fazer a ação sem que seja necessário o suporte físico total: três cadeias de suporte antecedem o último nível. Por isso é importante fazer o suporte físico total até o final, para garantir que a criança não crie um sistema de evitamento e compreenda com clareza como funciona o aprendizado.

Anotações

CAPÍTULO IV

ENSINAR A FALAR

Ensinar a falar

A criança mostra a capacidade de conversar ou de fazer algumas palavras muito precocemente. Por volta dos doze meses já é esperado que a criança pronuncie as primeiras palavras, assim, quando é identificado que nessa faixa etária ela não está dizendo algumas palavras como *papai, mamãe, dá, de novo, água, comida, tetê* e outras palavrinhas os pais iniciam as primeiras investigações acerca das causas do atraso de fala e comumente buscam ajuda de profissionais.

O espectro do Autismo é mais do que simplesmente uma dificuldade de comunicação verbal. A criança que está no espectro do Autismo tem dificuldades em outras áreas, especialmente naqueles que envolvem a socialização, como a comunicação e a interação. Entretanto, a fala é frequentemente uma das principais preocupações da família, e essa é realmente uma questão muito importante, porque é através da comunicação que a criança é capaz de exprimir suas necessidades, de demonstrar seus interesses e de se comunicar com o mundo.

Frequentemente, algumas crianças desenvolvem comunicação verbal, mas não têm a fala estabelecida de forma funcional, ou seja, alguns de comunicação social não foram tão bem trabalhados.

A **fala funcional** é a capacidade de estabelecer uma **troca** de mensagens com o interlocutor, ou seja, através da comunicação verbal passar uma mensagem que gera um efeito no ambiente ou na pessoa com quem se está comunicando.

Ao selecionar as palavras-alvo para aprendizagem, deve-se levar em consideração que é necessário selecionar palavras que cotidianamente terão uma função e utilidade claras. Isso faz com que elas sejam utilizadas com maior frequência, o que auxilia na consolidação do aprendizado.

Algumas palavras, por exemplo, *"pirata" e "bomba"*, não são usuais na rotina da criança, logo, ela não irá precisar dizê-las com a constância necessária. Por isso é importante analisar quais são os **interesses e desejos** mais constantes como base de seleção das palavras que serão alvo de ensino.

Diferentemente de *"pirata" e "bomba"*, são mais comuns o uso de palavras como *"água"*, *"mais"*, *"comida"*, *"sair"*, assim como o nome de alguém ou de um objeto favorito. A criança provavelmente irá aprender a falar as palavras menos usuais como "pirata" e "bomba", ter dicção e emitir o som específico daquelas palavras, mas se elas não apresentarem uma utilidade prática na vida da criança, o ganho será muito pe-

queno , e a chance de que a criança use essa palavra no dia a dia ou em outros contextos de forma funcional é baixa.

Para ensinar à criança suas primeiras palavras é recomendado começar por uma função muito importante, qual seja, aquela que é a mais recompensadora para a criança. Geralmente a função mais reforçadora para uma criança é a **demanda.**

Quando ela pede algo e imediatamente recebe o que estava desejando, ela tem seu comportamento de vocalização reforçado e, consequentemente, se sente motivada a repetir a ação que a levou a ganhar o que queria - nesse caso, reforça-se a ação de fala.

Quando a criança fala *"água"* e consegue matar sua sede, quando ela fala *"da"* e ganha algum objeto ou quando fala *"não"* e consegue reduzir algum estímulo aversivo, isto é, quando ela consegue **demandar algo e receber um reforço em seguida**, a frequência de vocalização aumenta, assim como aumentam as chances de que ela queira falar mais para obter o que quer.

Consequentemente, a primeira função na linguagem que geralmente é ensinada é a demanda: é preciso ensinar a criança a pedir. Em algumas intervenções é

comum o ensino da nomeação dos elementos, como animais, transportes, frutas, entretanto, algumas terapias negligenciam o ensino da solicitação.

Muitas vezes a criança sabe nomear uma banana, mas não sabe pedir uma quando deseja. Nessas situações o ganho para a criança é muito pequeno e a tendência de que ela reproduza a demanda de forma espontânea em sua rotina fica muito reduzida.

Estimular também os **pré-requisitos da linguagem verbal** é muito importante, uma vez que eles são necessários para que a criança fale de forma comunicativa e eficaz.

Um dos pré-requisitos é garantir que a criança **compreenda** a função da linguagem, isto é, quando ela entenda a possibilidade de trocar mensagens intencionalmente. Para trabalhar a função da linguagem, um dos primeiros comportamentos que deve ser estimulado é o de olhar como ato comunicativo.

Geralmente, fazer algo engraçado, que chame atenção da criança, ou ter em mãos um objeto favorito facilita o aumento do contato visual.

A partir dessas ações deve-se utilizar uma **cadeia de suporte** para gerir a atenção da criança e fazer com que ela consolide o olhar como ato comunicativo. Ao fazer o gesto engraçado ou segurar um objeto favorito da criança deve-se **garantir que ela olhe.**

Se, em uma distância socialmente confortável, ela não direcionar o olhar, deve-se aumentar o suporte mudando de posição (suporte posicional). Se uma criança gosta muito de brincar com seu avião de brinquedo, posso utilizá-lo alterando a posição do objeto para facilitar um **contato visual.** Deve-se oferecer o objeto em questão para a criança e, quando ela for em direção para pegá-lo, é preciso trazer o objeto para a **linha do olhar.**

Quando o ato de olhar acontece, entrega-se o objeto para a criança. Esse suporte posicional, muitas vezes, garante que a criança compreenda que, quando ela olha no olho, ela ganha o que quer. Não é recomendado começar já com o objeto próximo aos olhos, mas sim oferecendo-o para a criança e aguardando o contato visual. Caso ela não olhe, deve-se trazer o objeto para a linha do

olhar, e, se ainda assim ela siga não olhando para o objeto, é preciso trazê-lo para perto dos olhos. Caso após estes passos a criança ainda não olhe para o objeto, uma estratégia possível, mas um pouco artificial e que envolve um controle ainda maior, é colocar o objeto atrás da cabeça da criança.

Nesse contexto, se a criança, mesmo com os níveis de suporte, não olhar, não se deve entregar o objeto de desejo. Esse procedimento evita que a criança seja reforçada por não olhar.

Outra estratégia para que a criança use o olhar como ato comunicativo é segurar um objeto que a criança quer e esperar o contato visual. Ao segurar o objeto, a criança irá puxá-lo. É preciso então esperar aproximadamente um segundo para ver se ela emite a resposta do contato visual. Caso ela não olhe, deve-se fazer o mesmo procedimento das escalas de suporte citados anteriormente.

É primordial garantir que, imediatamente após a criança olhar, ela receba o que estava querendo, para que ela compreenda que o olhar dela garantiu a obtenção do objeto.

Esse mesmo processo também pode ser aplicado para gestos e para vocalizações, se de repente

eu ofereço um objeto para criança e ela faz algum som ou vocalização, deve-se entregar imediatamente o objeto. Dessa forma ela compreende que a vocalização feita foi o que resultou na obtenção do objeto. Isso se chama **vocalização intencional.**

Muitas vezes a vocalização da criança não é intencional, por isso, inicialmente, quando a criança emite um som deve-se entregar o objeto imediatamente. Assim, ela associa a emissão do som ao ganho do objeto. Nesses momentos é primordial que esse som seja de voz e não uma reclamação, um grunhido ou um choro, porque caso ela chore e consiga o objeto ela vai aprender a chorar ao invés de pedir, irá chorar ao invés de falar e não vocalizará com intenção.

Assim que a criança aprende a usar o contato visual e as vocalizações intencionais para se comunicar deve-se utilizar essas vocalizações intencionais com uma maior frequência. Então quando a criança quer um objeto deve-se colocá-lo fora do alcance dela e, em seguida, falar o nome do objeto, para que ela possa vocalizar.

Por exemplo, se a criança quer obter a bola deve-se tirá-la do alcance quando ela tentar pegá-lo e em sequência dizer *"Bola"* apenas uma vez. Se ainda assim ela não fizer nenhuma vocalização deve-se dizer novamente *"Bola"* e mesmo se ela não vocalizar, na terceira vez deve-se repetir a palavra *"Bola"* em tom de confirmação, como se ela houvesse dito a palavra e entregar o objeto mesmo ela não vocalizando.

Algumas pessoas adotam o procedimento de só entregar o objeto quando a criança vocaliza ou fala a palavra de fato. Entretanto, aprender a falar é muito difícil e esse tipo de procedimento pode frustrar e desmotivar a criança de emitir vocalizações, uma vez que o custo de resposta torna-se muito alto. Assim, algumas crianças acabam desistindo de tentar falar para obter o objeto e mudam o seu foco atencional. Dessa forma, segurar o objeto durante dois turnos de aproximadamente dois segundos e entregar no terceiro estimula a criança a observar a articulação da face e associar com mais facilidade a vocalização à obtenção do objeto.

Se entre algum desses turnos a criança emitir algum som de voz (não necessariamente a palavra dita perfeitamente) deve-se entregar o objeto imediatamente,

mesmo que concomitantemente ela esteja usando o alcance dirigido ou apontando.

Uma vez que a criança está vocalizando intencionalmente, não demanda-se que ela vocalize cada vez que ela quer um objeto, porque dessa forma ela vai aprender que, ao invés de vocalizar ela deve olhar para pessoa e ficar esperando que ela fale a palavra as três vezes consecutivas.

Para evitar que a criança fique sob controle da repetição consecutiva da palavra deve-se entregar o objeto em **metade** das vezes quando ela solicita-lo com um gesto. Na outra metade deve-se **incitar a vocalização intencional.**

A partir do momento em que a criança usa o olhar como um ato comunicativo e vocaliza com intenção com frequência deve-se utilizar o mesmo procedimento para refinar sílabas e, até mesmo, palavras.

Inicialmente a criança era reforçado (obtinha o objeto que queria) sempre que emitia um som de voz, entretanto, quando essa habilidade já está mais consolidada é possível exigir uma vocalização um pouco mais precisa. Inicialmente aceitava-se quando ela fazia *"Hãm"* para ganhar um objeto, agora, quando ela emitir esse som, não se deve entregar o objeto em questão imediatamente. Dessa forma é recomendado

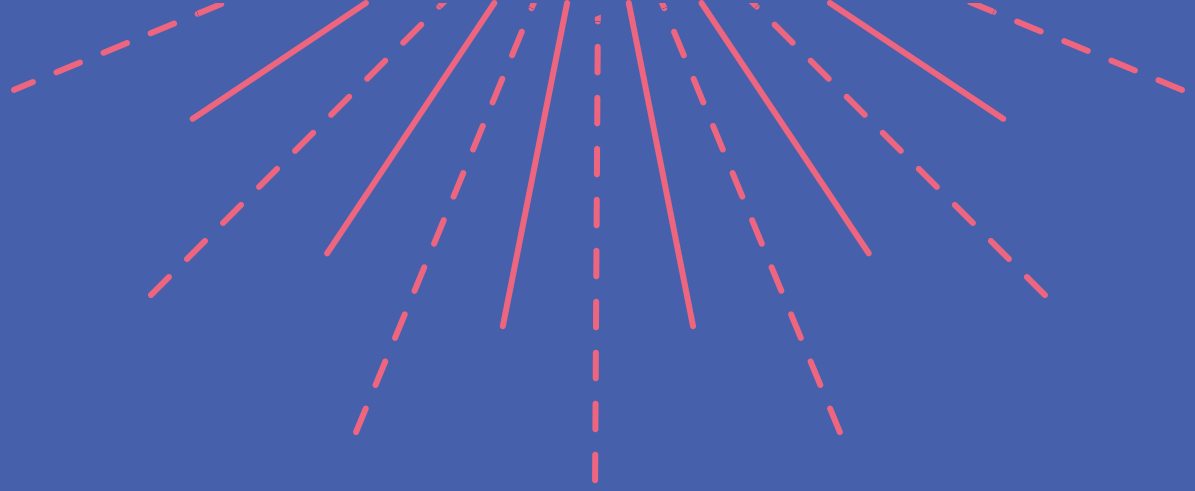
entregar o objeto quando a criança fizer uma aproximação da palavra em questão, por exemplo, quando a criança quiser o avião e ela fizer *"Hãn"* não tem de se entregar o objeto, mas se ela fizer um som próximo como *"Ão"* entrega-se o objeto.

Qualquer pequena aproximação que chegue mais próximo da palavra em questão do que a vocalização que a criança fazia antes pode-se entregar o objeto mais rapidamente. Caso ela continue a vocalizar da mesma forma é preciso fazer as três repetições da palavra e entregar na terceira. Esse mesmo procedimento é utilizado para **melhorar a pronúncia**.

Gradualmente a criança vai melhorando a pronúncia, até que ela consiga dizer a palavra completa para fazer uma demanda.

Após aumentar a freqüência de palavras deve-se iniciar o processo de incitar frases, sempre utilizando o mesmo procedimento.

Em um contexto em que a criança ainda não compreendeu a função da linguagem, ou seja que ela ainda não utiliza com consistência o olhar, os gestos ou as vocalizações para se comunicar o que ela não é recomendado simplesmente ensinar a linguagem por palavras.



*A **fala funcional** é a capacidade de estabelecer uma **troca** de mensagens com o **interlocutor**, ou seja, através da comunicação verbal **passar uma mensagem** que gera um efeito no ambiente ou na pessoa com quem se está comunicando.*

“”

Mesmo que a criança seja capaz de falar palavras, se ela não compreendeu a **função da linguagem** ela vai falar pouco frequentemente e pouco funcionalmente. Quando ela já compreendeu a função da linguagem deve-se aumentar a freqüência de vocalizações intencionais e se estas já estiverem consistentes é preciso iniciar o processo de **refinamento das aproximações vocais.**

Em sequência é necessário incitar palavras e, quando o uso das palavras já estiver frequente e funcional deve-se iniciar o desenvolvimento da **construção de frases**, sempre utilizando o modelo verbal para que a criança imite.

É importante ressaltar que essas situações de ensino devem acontecem em um **contexto de aprendizagem positivo**, sem que aconteça um excesso de aquisição do ponto de vista da linguagem para a criança e o processo se torne aversivo.

Assim, o desenvolvimento da linguagem a partir do processo de incitação verbal deve ocorrer a partir das brincadeiras, em uma contingência motivadora.

Anotações

Considerações finais

Lembre-se que o autismo é um transtorno bastante complexo que exige estudo, consistência e acima de tudo, afeto. Este livro traz uma base para que você possa sistematizar um pouco mais a estimulação de seu filho ou paciente. Aprofunde-se em conteúdos com solidez e embasamento científico.

Indicamos fortemente a leitura do livro **Autismo: Compreender e Agir em Família**, Sally J. Rogers, Geraldine Dawson e Laurie A. Vismara.

ACESSE AQUI

Para outras dicas, acesse:

YouTube Inscreva-se

facebook Curta

Instagram Siga

Muito Obrigado! :)

INSTITUTO FAROL