

Intervenção comportamental no ambiente escolar: mediação de uma criança com transtorno do espectro autista

*Caroline Cristina Ramos de Souza**

*Acrísio Luiz Gonçalves***

*Daniela Teixeira Gonçalves****

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do desenvolvimento que ocasiona déficits nas interações sociais, na comunicação e no comportamento, gerando prejuízos significativos na vida do indivíduo. Considerando este quadro, o objetivo do presente artigo é relatar uma experiência de acompanhamento e mediação escolar com uma criança com Transtorno do Espectro Autista, descrevendo os ganhos dessa intervenção no desenvolvimento cognitivo, social e motor da criança acompanhada. A intervenção foi realizada tendo como referencial teórico a Análise do Comportamento Aplicada, uma abordagem psicológica que tem como objetivo a promoção de comportamentos mais adaptativos para o indivíduo e a diminuição de repertórios comportamentais prejudiciais.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Análise do Comportamento Aplicada; Intervenção precoce

Behavioral Intervention in the School Environment: Mediation of a Child With Autistic Spectrum Disorder

Abstract

Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental disorder that causes deficits in social interactions, communication, and behavior, bringing significant loss to an individual's life. The objective of this article is to report an experience of school monitoring with a child with Autism Spectrum Disorder, describing the gains resulting from this intervention in the cognitive, social and motor development of the accompanied child. The intervention was carried out using the Applied Behavior Analysis as a theoretical framework, a psychological approach that aims to promote more adaptive behaviors for the individual and to reduce harmful behavioral repertoires.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Applied Behavior Analysis; Early intervention

* Graduada em psicologia pelo Centro Universitário UNA. Pós-graduada em Neuropsicologia pelo Centro Universitário UNA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9709-8846>. E-mail: carolineramos.psi@outlook.com

** Psicólogo, Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Centro Universitário UNA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2867-861X>. E-mail: acrissio@yahoo.com.br

***Psicóloga, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Doutora em Cognição e Comportamento pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0604-7067>. E-mail: danielatgpsi@gmail.com

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza pela dificuldade na interação social, por prejuízos na linguagem e pela manifestação de padrões de interesses restritos e estereotípias, os quais ocasionam dificuldades na vida do sujeito (APA, 2014). Apesar desses prejuízos serem comuns a todos os indivíduos acometidos pelo transtorno, eles se apresentam de forma muito particular em cada indivíduo, com variações específicas na expressão e na gravidade dos sintomas (APA, 2014; Guedes & Tada, 2015).

No que se refere à socialização, sinais de risco para o transtorno são observados desde a primeira infância, como o baixo contato visual e menor frequência de sorriso social, além de demonstração de afeto de forma atípica (Murari & Micheletto, 2015; Varella & Amaral, 2018). Além disso, podem ocorrer dificuldades no estabelecimento de relacionamentos e no desenvolvimento de brincadeiras com os pares, assim como uma maior dificuldade em colocar-se no lugar do outro (Sadock, Sadock & Ruiz, 2017).

No âmbito da comunicação, são comuns repetições na fala, inversões pronominais, comunicação não intencional, além de dificuldades no uso gramatical e social da linguagem, o que implica em dificuldades na compreensão de ironias e de humor, devido a uma interpretação literal do discurso. Nota-se, também, a inflexibilidade no ritmo, na tonalidade e na dimensão do uso da voz; em casos mais severos, a linguagem pode ser inexistente (Klin, 2006).

Considerando as particularidades desse quadro, o objetivo do presente artigo é relatar uma experiência de acompanhamento e mediação escolar com uma criança com Transtorno do Espectro Autista, descrevendo os ganhos dessa intervenção no desenvolvimento social, cognitivo e motor da criança acompanhada. Nesse sentido, são descritas informações relacionadas ao desenvolvimento da criança a partir da experiência de mediação escolar realizada ao longo de dois anos. Para tal, também são abordados aspectos gerais relacionados ao TEA, do diagnóstico à intervenção a partir da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), destacando a importância da intervenção sobre o desenvolvimento da criança e o prognóstico do transtorno.

2. Diagnóstico e tratamento de crianças com TEA

As características do TEA podem ser observadas desde o primeiro ano de vida da criança. Entretanto, o diagnóstico geralmente é estabelecido a partir dos três

anos de idade, considerando as informações coletadas por meio da observação clínica do paciente e do relato dos pais e/ou cuidadores (Varella & Amaral, 2018). O uso de instrumentos auxiliares pode ser importante nesse processo de avaliação; contudo, utilizados isoladamente, esses instrumentos não permitem o estabelecimento do diagnóstico de TEA, mas norteiam a identificação de sinais característicos do transtorno (Silva & Mulick, 2009).

Os sinais evidenciados no TEA são descritos como dificuldades na socialização e interação social, os quais são observadas em variados contextos, assim como padrões de interesse e comportamentos estereotipados e limitados (APA, 2014; Schwartzman, 2015). Tais sinais podem ser observados prematuramente no desenvolvimento, acarretam prejuízo no âmbito social, e não podem ser justificados por outros transtornos. Dificuldades relacionadas ao sono, pouco engajamento em situações sociais, atrasos relacionados à comunicação, hiper ou hiporreação à estímulos, déficits motores, dificuldades atencionais e baixa capacidade de imitação também são sinais comumente observados em crianças com suspeitas de TEA.

No âmbito da intervenção, o(a) psicólogo(a) deve partir das necessidades comportamentais de cada sujeito, ou seja, deve analisar quais comportamentos precisam ser submetidos à intervenção e, a partir dessa análise, estabelecer metas a serem trabalhadas (Lafrance, 2018). Em geral, tais metas são estabelecidas de forma hierárquica, iniciando com objetivos mais simples e, posteriormente, abordando objetivos mais complexos (Moura, Andrade & Cruz, 2017). Após a elaboração dessas metas, o profissional deve estipular quais estratégias serão usadas para as intervenções e o alcance dos objetivos propostos. Conforme apontam Nikolov, Jonker e Scahill (2006), as intervenções farmacológicas podem potencializar o resultado das intervenções psicológicas, auxiliando na redução dos comportamentos e sintomas que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento do sujeito e, inclusive, à própria realização da psicoterapia.

Nesse sentido, a intervenção precoce é caracterizada por um trabalho realizado por um conjunto de profissionais de diversas áreas, os quais ofertam serviços que abrangem a família e a criança, com o intuito de diminuir os fatores de riscos atuais do TEA que podem acometer negativamente o desenvolvimento da criança (Rogers, Dawson e Vismara, 2015). Além disso, a intervenção precoce busca promover redes de apoio de modo a ampliar o bem-estar das famílias, engajando-as no processo de intervenção da criança com TEA, com a finalidade favorecer a adaptação e inserção social mais efetiva dos

sujeitos com o transtorno (Costa, 2014; Gomes, Souza, Silveira, Oliveira, 2017).

Nessa direção, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem produzido resultados consistentes relacionados ao desenvolvimento infantil, principalmente quando as intervenções orientadas por essa abordagem são implementadas no período inicial da infância (Muchon & Micheletto, 2015).

2.1 Análise do comportamento aplicada

A ABA pode ser descrita como uma área de avaliação e intervenção que se baseia nos princípios do comportamento humano descritos pela Análise do Comportamento, uma ciência básica que tem como orientação filosófica o Behaviorismo Radical (Windholz, 2005). Dessa forma, a ABA faz uso de princípios, estratégias, métodos e técnicas desenvolvidos pela Análise do Comportamento com o intuito de promover novos repertórios comportamentais e/ou modificar comportamentos existentes, bem como para a promoção de novos comportamentos a partir de intervenções realizadas em situações cotidianas da vida do sujeito (Rogers, Dawson & Vismara, 2012; Camargo & Rispolli, 2013).

Nos quadros de TEA, observa-se a necessidade de empregar programas metódicos de intervenção que analisem individualmente a funcionalidade dos repertórios comportamentais dos sujeitos. Assim, a partir do manejo do ambiente, as intervenções visam promover o ensino de competências que atualmente estão deficitárias ou são inexistentes no repertório comportamental do sujeito (Silva & Matsumoto, 2018; Kenyon, 2018).

Considerando esse referencial teórico e interventivo, será descrita uma intervenção realizada em contexto escolar com uma criança diagnosticada com TEA, discutindo os efeitos dessa no desenvolvimento da criança atendida.

3. Caso clínico

Pedro (nome fictício), 7 anos de idade, filho único. Na época da intervenção, ele cursava o 2º ano do ensino fundamental em uma escola particular. A suspeita de TEA teve início a partir dos dois anos idade, época em que os pais observaram movimentos repetitivos, atraso na fala, ecolalias e resistência a frequentar novos locais. O diagnóstico de TEA foi confirmado aos três anos por uma equipe multidisciplinar. No momento da presente aqui descrita, Pedro era acompanhado por profissionais das áreas de psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e psicopedagogia.

Quando iniciou o acompanhamento psicológico, Pedro estava iniciando a alfabetização, porém, já sabia ler e escrevia em caixa alta. Na escola, demorava a entrar em

sala de aula e a fazer suas atividades, assim como saía com elevada frequência para ir ao banheiro e para beber água, comportamentos que estavam relacionados à uma fuga da sala de aula – ou seja, a fuga de um ambiente interpretado como aversivo pela criança. Pedro também se levantava frequentemente de sua carteira e passava grande parte do tempo em pé. Além disso, apresentava diversas estereotípicas: movimentava constantemente as mãos e o corpo, saltava e caminhava com as pontas dos pés. Além disso, tropeçava nas mochilas e demais materiais presentes na sala, e não recolhia os objetos que deixava cair no chão.

No âmbito da comunicação, Pedro apresentava uma fala desenvolvida, conseguindo se comunicar com frases. As suas falas eram espontâneas, principalmente aquelas relativas a assuntos de seu interesse – por exemplo, Pedro gostava de dizer “olha o ônibus” quando este veículo passava na porta de sua escola. Entretanto, diante de objetos e de assuntos que não eram de seu interesse, as verbalizações apenas ocorriam quando incentivadas pelos adultos.

Com relação aos conteúdos escolares, Pedro apresentava domínio similar aos dos outros alunos de sua classe, utilizando-se dos mesmos materiais didáticos e realizando as mesmas atividades que os outros estudantes. No início do processo de intervenção, as provas realizadas pela criança também eram idênticas àsquelas realizadas pelas outras crianças; contudo, posteriormente, a escola iniciou um processo de adaptação destas provas, formulando-as em uma linguagem mais simples e direta, bem como incluindo figuras.

Vale ressaltar que Pedro sempre foi uma criança muito carinhosa e receptiva aos amigos, professores, colegas e aos demais funcionários da escola, demonstrando grande alegria ao ver as pessoas do ambiente escolar e mostrando-se gostar da interação social com os seus colegas de classe.

3.1. Procedimento

Iniciou-se a mediação escolar em fevereiro de 2018, momento em que Pedro passou a ser acompanhado em sua rotina escolar, de segunda à sexta-feira, no período de 13:00 às 17:30 horas, pela primeira autora desse artigo¹. O acompanhamento terapêutico teve a duração de dois anos e as intervenções foram realizadas com base no calendário escolar.

¹ A mediação escolar foi realizada pela primeira autora do artigo, sob a supervisão da terceira autora, que realizou o acompanhamento psicológico da criança em uma clínica particular. O segundo autor do trabalho foi orientador de estágio curricular e orientador do trabalho de conclusão de curso de graduação realizado pela primeira autora, o qual teve como tema o presente relato de experiência.

A mediação escolar atua como uma ponte entre o aluno e as dificuldades enfrentadas no contexto escolar, por exemplo, com a adaptação de atividades pedagógicas, organizando-as de forma atender as especificidades do aluno. Além disso, a mediação pode ter como objetivo auxiliar o aluno no desenvolvimento das habilidades pedagógicas, sociais e de comunicação (Mousinho *et al.*, 2010; Benitez & Domeniconi, 2018). Especificamente na experiência aqui relatada, a mediação escolar teve como objetivo auxiliar na promoção do desenvolvimento da criança em diversos âmbitos, ampliando a sua interação social, a sua comunicação e o desenvolvimento de habilidades diversas, bem como na diminuição de comportamentos socialmente inadequados.

A primeira semana de mediação foi utilizada para a criação de vínculo com a criança, de modo que, a partir das próximas semanas, fosse possível iniciar o trabalho de intervenção. Semanalmente, eram estabelecidos objetivos relacionados à socialização, comunicação, coordenação motora, entre outros. As metas eram elaboradas e discutidas semanalmente em supervisão e, quando alcançadas, eram colocadas em manutenção – ou seja, essas metas continuavam sendo realizadas, em frequência menor, para que a competência adquirida pela criança não fosse perdida. Para se considerar uma meta como alcançada, o comportamento deveria ser emitido pela criança em

85% das vezes; caso as metas não fossem alcançadas, as intervenções se estendiam para a próxima semana, a partir de novas estratégias, até que os mesmos fossem atingidos.

Devido ao fato de a criança acompanhar a dinâmica da sala, as intervenções foram realizadas entre as atividades escolares, de forma lúdica, ou durante as atividades escolares, quando estas se relacionavam aos objetivos. Algumas intervenções também foram realizadas durante os momentos do recreio e em contextos fora de sala de aula – por exemplo, quando os alunos frequentavam a biblioteca, o parquinho e demais ambientes da escola. Além disso, a professora era informada quanto aos objetivos trabalhados com a criança durante a semana, de modo que todos estivessem em sintonia com as intervenções realizadas.

As intervenções foram realizadas de forma sistemática. Diariamente, a mediadora confeccionava um relatório (Figura 1) que continha as informações acerca do cotidiano da criança na escola, no qual eram descritas as atividades realizadas no dia, o nível de suporte necessário na realização das atividades, os comportamentos apresentados pela criança, a comunicação (principalmente as falas estereotipadas) e demais interações sociais ocorridas ao decorrer do período. Além disso, semanalmente, os resultados alcançados eram descritos em relatório específico (Figura 2), considerando as metas estipuladas para a semana.

DIA		CRIANÇA:			MEDIADORA:			
Horário	Atividade	Adaptada	Com ajuda	Sem ajuda	Não realizada	Comportamento	Comunicação	Interação Social
1º								
2º								
3º								
4º								
5º								
6º								
Observações Adicionais:								

Figura 1 – Relatório Diário

anteriores, posteriores ou durante o emprego de alguma frase incorreta, o que permitiu que Pedro reformulasse suas frases. Ou seja, as placas funcionavam como dicas escritas (*prompts*) para o uso do pronome correto (Borba & Barros, 2018; Silva & Matsumoto, 2018). Devido ao fato de as intervenções terem sido realizadas no ambiente natural da criança, optou-se pela utilização de placas escritas, pois o uso de falas para correção poderia atrapalhar a dinâmica da sala de aula.

Além dessa estratégia, quando Pedro falava de forma incorreta, a estagiária colocava a mão sobre si mesma indicando a necessidade de utilização do pronome “eu”. Em consequência dessas estratégias, Pedro passou a utilizar o pronome “Eu” para referir-se a ele próprio, na maioria das vezes. Também foram realizadas intervenções sobre a utilização dos pronomes corretos para se referir ao outro – isto é, o ensino da variação pronominal –, a partir de frases sobre aquilo que os seus colegas (e ele) estavam fazendo em um determinado momento.

No âmbito da comunicação, também foram realizadas atividades de construção de frases, pois foi observado que Pedro não empregava as perguntas de forma correta e/ou coerente, fazendo uso de frases como “Que que é por quê?”, “Que que é pra?”. Os materiais utilizados consistiram em cenas preparadas pela estagiária a partir de imagens obtidas na *internet* – por exemplo, crianças em um zoológico (ver Figura 3)². Ao mesmo tempo, a estagiária construiu cartões com palavras individuais que podiam ser agrupados formando frases específicas, como “Quais animais estão no zoológico?”. Em seguida, foi trabalhado com a criança a construção das frases, organizando as palavras nos lugares corretos a fim de formar uma sentença interrogativa coerente, estimulando os pontos de dificuldades identificadas.

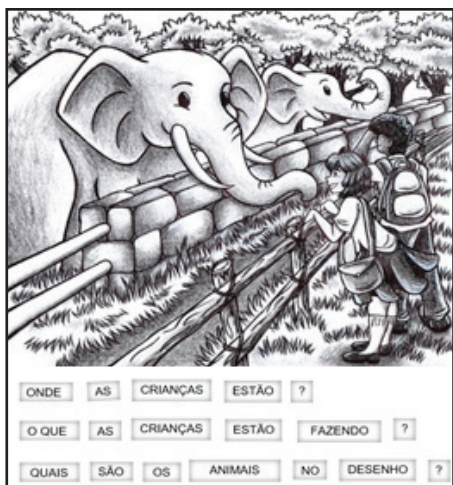


Figura 3 – Material utilizado na construção de frases.

² Por questões de direitos autorais, as imagens utilizadas nas intervenções foram substituídas por imagens similares construídas especificamente para essa publicação (Figuras, 3, 4 e 5).

A partir dessa intervenção, a criança passou a construir frases cada vez mais coerentes, por exemplo, para solicitar algum material, perguntar as horas, informar que necessitava ir ao banheiro etc. Essa intervenção foi realizada juntamente com a estratégia de não atender seu pedido quando empregasse frases incorretas, incompletas ou incoerentes – isto é, um procedimento de extinção operante. Nessas ocasiões, a estagiária e professora simulavam não terem compreendido o questionamento/pedido da criança ou ficavam em silêncio após a ser frase verbalizada, o que servia de ocasião para a reformulação da frase por parte da criança. Em determinados momentos, a estagiária fazia a correção da frase quando a criança apresentava dificuldade nessa reformulação. A utilização dessas estratégias contribuiu para a construção de frases corretas, comportamento que foi generalizado para outros ambientes.

Com relação à comunicação, a criança foi estimulada a realizar o relato de eventos passados, por exemplo, descrevendo o seu final de semana e as aulas das quais a estagiária não participava, como Educação Física e Informática. Utilizando as informações do cotidiano da própria criança, a estagiária escrevia informações sobre estes momentos e solicitava que Pedro realizasse a leitura em voz alta, para os colegas ou para a professora. Posteriormente, a ajuda verbal escrita foi gradativamente retirada, incentivando o relato independente por parte da criança. Por exemplo, a estagiária começou a escrever apenas o início da frase no papel, a fim de que a própria criança terminasse o relato. Além disso, os colegas de sala frequentemente serviam de modelo para o comportamento de narrar as atividades da vida diária, sendo convidados a relatarem como havia sido o final de semana e as atividades o que haviam realizado nas aulas de Educação Física e Informática.

Ainda em relação à comunicação, notou-se que Pedro desenvolveu uma fala considerada inapropriada. Antes de se engajar no processo de escrita, ela perguntava: “Pra ganhar?”. Ou seja, a criança identificou que, executando as atividades requeridas, ela receberia algo em troca. Tal fala era verbalizada em alta frequência, a ponto de a criança repetir a pergunta a cada letra que escrevia. Por isso, foi trabalhado a extinção deste comportamento. No passado, quando a criança fazia a essa pergunta, ela obtinha uma resposta por parte da estagiária, o que reforçava o seu comportamento de perguntar. Então, a estagiária decidiu não responder mais a esta pergunta. Conforme esperado, a frequência dessa pergunta aumentou após o início do processo de extinção e, além disso, a criança

apresentou algumas respostas emocionais relacionadas à extinção, como nervosismo. Por fim, a pergunta identificada como inadequada foi extinta.

Muitas vezes, Pedro pegava o lanche dos colegas sem pedir. Sendo assim, constatou-se a necessidade de trabalhar com a criança a emissão de mandos³. Para esse propósito, foi construída uma história social com frases e desenhos (ver Figura 4), explicando que não se pode pegar o lanche do outro sem solicitar; deve-se pedir e esperar que o colega permita provar o seu lanche ou utilizar o seu objeto. Essa história era lida por Pedro ou pela estagiária em momentos anteriores ao horário do lanche e, quando Pedro pegava o lanche dos colegas sem pedi-los, a estagiária dizia “eu não posso pegar sem pedir”, o que servia de ocasião para que Pedro realizasse o pedido ao colega. Na medida em que essas estratégias eram praticadas, Pedro passou a pedir o lanche dos colegas sem a necessidade de intervenção da estagiária. A história social utilizada apresenta similaridades com o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), que busca propiciar a comunicação através de figuras – por exemplo, nas ocasiões em que indivíduo quer algo, ele entrega ao outro a figura correspondente ao seu desejo, como uma forma de pedido, para que, assim, a sua vontade seja atendida (Togashi & Walter, 2016).



Figura 4 – História Social (lanche)

A sala de aula na qual Pedro estudava continha uma janela a partir da qual era possível ver os alunos indo embora da escola. No fim da aula, os nomes dos alunos eram chamados pelo microfone. Quando o nome de Pedro era chamado, ele puxava os colegas e os levando até a janela que havia na sala de aula para que eles se despedissem dando *tchau*. A história social foi novamente utilizada nesse momento, explicando à criança que não se deve puxar o colega, mas simplesmente se despedir e esperar o gesto de despedida por parte do outro (ver Figura 5). Quando Pedro se esquecia e puxava o colega, a estagiária emitia uma instrução verbal e Pedro modificava seu comportamento. Com essas estratégias sendo diariamente aplicadas, Pedro parou de puxar os colegas, solicitando a presença dos mesmos à janela.



Figura 5 – História Social (despedida)

Nos horários de lanche, Pedro entregava seus lanches para a estagiária, que realizava a abertura dos mesmos sem qualquer solicitação por parte da criança. Sendo assim, notou-se a necessidade de estimular a solicitação explícita e verbal para a abertura dos lanches. Estabeleceu-se, portanto, a seguinte estratégia: a partir desse momento, se Pedro apenas entregasse os lanches, esses não eram abertos; nesse caso, a estagiária mostrava o lanche para ele e fazia um sinal demonstrando que queria entender a sua solicitação. A partir disso, a criança começou a solicitar verbalmente e, então, o seu pedido era reforçado com a abertura dos lanches.

O mando pode ser definido como uma resposta verbal emitida sob condições motivacionais específicas, como privação e estimulação aversiva, tal como os pedidos e as ordens (Souza & Miguel, 2018).

Em relação à coordenação motora fina, um dos primeiros objetivos trabalhados foi a escrita em letra cursiva, habilidade que já estava sendo desenvolvida pelas colegas de turma de Pedro. Para o trabalho, foi utilizado o esvanecimento (*fading*), uma técnica que visa a transferência gradativa do controle de estímulo por meio da alteração gradual das propriedades do estímulo que evoca uma determinada resposta (Martin & Pear, 2009; Martone, 2012). No caso, a professora confeccionou um caderno com as letras maiúsculas e minúsculas pontilhadas, uma atividade a ser realizada com Pedro. Inicialmente, a criança passava o lápis por cima dos pontilhados e, posteriormente, os pontilhados eram esvanecidos até que a criança ficasse sob controle apenas do papel em branco e da memória do movimento que deveria ser realizado ao escrever determinada letra. Após o aperfeiçoamento da escrita por cima dos pontilhados, foi retirado o caderno de atividades e Pedro começou a escrever de forma independente. No início, a estagiária também forneceu ajuda física, segurando a mão de Pedro; posteriormente, a ajuda física foi substituída pela “ajuda leve”, um auxílio menor e mais sutil (Borba & Barros, 2018; Silva & Matsumoto, 2018), até que o ajuda física fosse completamente retirada (esvanecida).

Para o desenvolvimento da motricidade fina, também foi trabalhado o desenvolvimento de habilidades necessárias ao contexto escolar, como uso de tesoura e o uso do apontador. Inicialmente, o apontar lápis e o recortar folhas eram realizados pela estagiária, tarefas que os alunos da sala de Pedro já realizavam sozinhos. Para aperfeiçoar o uso do apontador, foi construído um brinquedo pedagógico com papelão e garrafas, cujas tampas pudessem ser enroscadas com movimentos giratórios, um movimento semelhante ao de apontar (ver Figura 6). Desse modo, a criança aprendeu a girar as tampas grandes (mais fáceis) e as pequenas (mais difíceis), tarefa que se intercalava com o uso de apontadores maiores que se encaixam às mãos de Pedro, sempre com orientações passo a passo.

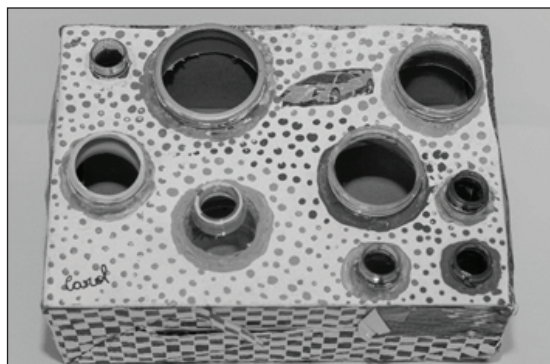


Figura 6 – Material para trabalho da coordenação motora (Apontar lápis)

Com relação ao comportamento de manusear a tesoura e realizar recortes, foram idealizadas diversas possibilidades de treino. Inicialmente, Pedro fazia o recorte de desenhos pontilhados (linhas retas e curvas) em folhas de maior gramatura. Nas primeiras vezes, estagiária recortava junto com ele, segurando a sua mão (ajuda física), além de dar modelo de como deveria ser esse recorte. Com sua evolução, Pedro começou a recortar sem o auxílio da estagiária. Além disso, foi colocado um durex vermelho na ponta da tesoura para que Pedro a mantivesse posicionada em linha reta, orientação da terapeuta ocupacional que acompanhava a criança. Posteriormente a essa atividade, Pedro aprendeu a realizar as atividades de recortar sem ajuda; ao mesmo tempo, gradativamente, a própria gramatura dos papéis utilizados nas intervenções foi diminuída, até que Pedro se adaptasse ao recorte de uma folha mais fina.

No momento que a estagiária iniciou o trabalho de intervenção, Pedro já sabia realizar colagens; mas, para melhorar essa habilidade, foi necessário trabalhar o uso de menor quantidade de cola. Sendo assim, a intervenção consistiu em dar um comando verbal para a criança, explicando que ela poderia utilizar menos cola para a realização das atividades. Simultaneamente, a estagiária dava modelo para criança da quantidade de cola necessária para a execução da atividade, mostrando que apenas uma gota de cola em cada extremidade do papel seria suficiente para a colagem da atividade no caderno. À medida em que esse objetivo era trabalhado, o comando verbal foi gradualmente retirado, até o momento em que a criança não precisasse mais de comando para realizar adequadamente as colagens.

No que se refere às brincadeiras e coordenação motora, em jogos como queimada, a criança tinha dificuldade de arremessar a bola com força suficiente, além de não direcionar o olhar para onde arremessada a bola. Para trabalhar essa habilidade, a estagiária o levava para o pátio da escola, incentivando-o a jogar a bola em direção à própria estagiária ou em direção a um alvo. Posteriormente a essa intervenção, Pedro aprendeu a atirar a bola em direção aos colegas e, ao mesmo tempo, a direcionar o olhar para eles.

A professora demandou que Pedro aprendesse a sentar de pernas cruzadas. Sendo assim, a psicóloga e a estagiária consultaram a terapeuta ocupacional da criança com o intuito de receber orientações acerca de como trabalhar esse objetivo. Além disso, a estagiária consultou o professor de educação física da criança sobre a possibilidade de realizar atividades de alongamentos com a turma, durante

as aulas, de modo a auxiliar o fortalecimento muscular da criança. Considerando esse quadro, iniciaram-se as intervenções. Primeiramente, foi estipulado que Pedro ficasse sentado de pernas cruzadas durante um minuto, tempo que seria gradativamente aumentado à medida em que ele conseguisse se sustentar nessa posição. Para esse objetivo, era pedido que a Pedro se sentasse de pernas cruzadas e, então, a estagiária firmava sua perna nessa posição ou sentava em frente dele, também de pernas cruzadas. Enquanto isso, a estagiária conversava com a criança sobre assuntos de seu interesse, para que ele se distraísse e não focasse sua atenção em mudar a perna de posição, uma vez que a criança estava acostumada a se sentar de lado. Como resultado da intervenções, Pedro aprendeu sustentar as pernas cruzadas durante atividades escolares e brincadeiras.

Pedro apresentava dificuldade para agachar durante atividades como danças e brincadeiras, algo que também refletia uma dificuldade de coordenação motora grossa, como no exemplo anterior. No ensaio para uma apresentação teatral, por exemplo, ele não conseguiu imitar o movimento do pulo de um sapo. Durante o recreio, no parquinho da escola, a estagiária ou professora brincavam com os alunos de *morto-vivo* – uma brincadeira que se resume em agachar quando se escuta a palavra “morto” e manter-se de pé quando se escuta a palavra “vivo” –, algo que contribuiu para que Pedro desenvolvesse o movimento de agachar com maior facilidade. Os alongamentos realizados pelo professor de educação física foram úteis nesse momento.

No que se diz respeito à cognição e orientação temporal, foi abordado a diferenciação de dias da semana e meses do ano. Para tal, a estagiária confeccionou uma atividade de categorização utilizando-se dos seguintes materiais: uma folha de ofício intitulada “dias da semana” e outra intitulada “meses do ano”, além de papéis menores nos quais eram escritos os nomes dos dias da semana e dos meses. A tarefa consistia, portanto, em agrupar as palavras nas respectivas categorias. Além disso, as noções de tempo foram trabalhadas utilizando-se de calendários, ajuda visual e perguntas do cotidiano da criança, tais como: “Que dia é hoje?”, “Qual aula temos hoje?”, “Em que mês estamos?”. Após essa intervenção, a criança passou a apresentar melhor noção temporal, de forma independente.

Pedro apresentava grande dificuldade de compreensão de textos. Por exemplo, se lhe fosse apresentada uma frase escrita como “O céu é azul” e, logo em seguida, fosse questionado “Qual é a cor do céu?”, Pedro apa-

rentava não compreender a relação entre a pergunta e a frase anteriormente apresentada. Iniciou-se então o trabalho com esse objetivo de melhorar a sua interpretação de textos. A estratégia preliminar se baseava em realizar intervenções com frases mais simples, mais curtas e com sentidos claros, por exemplo: “Magali comeu melancia”; em seguida, era perguntado à criança: “Quem comeu a melancia?”. Quando a criança acertava a resposta a estagiária circulava a palavra que representava a resposta correta (no caso, “Magali”) e fazia uma seta direcionando essa resposta à pergunta realizada. Na medida em que haviam resultados positivos que indicavam progresso no processo de aprendizagem de questões interpretativas, por parte da criança, a estagiária começou a utilizar frases mais complexas e maiores, até propor a interpretação de parágrafos inteiros e, inclusive, de textos curtos. As perguntas feitas a partir destes parágrafos e textos curtos continham as mesmas palavras utilizadas nas sentenças trabalhadas anteriormente, facilitando a discriminação da criança. Após as primeiras intervenções, percebeu-se a dificuldade de Pedro em responder as perguntas quando as palavras utilizadas nos textos eram diferentes daquelas utilizadas nas perguntas mais básicas; assim, foi iniciado o trabalho com diferentes tipos de texto e, a partir disso, a criança começou a desenvolver a interpretação de forma mais eficiente. Ou seja, foi realizado um trabalho de generalização da interpretação de texto, ao mesmo tempo em que foi trabalhado a ampliação do vocabulário da criança.

Em se tratando da higiene pessoal, a criança estava espirrando sem colocar a mão na boca e não limpava sua boca após o lanche. Como intervenção, foi criada uma história social explicando que a mão deve ser colocada na boca antes de espirrar; além disso, quando a estagiária percebia que Pedro iria espirrar, ela o dizia para colocar a mão na boca. Posteriormente, a estagiária começou a utilizar de gestos: quando Pedro sinalizava que iria espirrar, a estagiária se apresentava como um modelo para o seu comportamento, fazendo o gesto de colocar a mão à frente da boca Pedro, para que assim ele imitasse este comportamento. No que diz respeito ao comportamento de limpar a boca após o lanche, a estagiária lembrava a criança de forma verbal e com gestos. Com tais intervenções, a criança começou a realizar ambos comportamentos de forma independente.

Outras intervenções foram realizadas visando o desenvolvimento de habilidades sociais. Frequentemente, em situações em que existiam uma grande aglomeração de crianças no pátio da escola, como em comemorações, Pedro se afastava do coletivo. Nesses momentos, a esta-

giária caminhava em direção à criança e ficava junto com ela e, a partir de então, realizava aproximações sucessivas ao ambiente que continha um maior número de alunos. Em uma determinada ocasião, a professora e a estagiária se sentaram ao lado de Pedro e se aproximavam, pouco a pouco, do local da aglomeração, o que fazia com que Pedro as acompanhasse. Em alguns momentos, contudo, ele se afastava, então o processo era realizado outra vez. Em uma comemoração (um desfile escolar), quando Pedro se afastou, a estagiária pegou uma cadeira e disse onde ele deveria se sentar. Inicialmente, ele atendia ao pedido, mas, em seguida, se afastava novamente; assim, a estagiária voltava a conversar pedindo que ele sentasse mais à frente. Ao final dessa comemoração, Pedro chegou a ir no palco em que estava ocorrendo o desfile, na frente de todos. Quando a professora disse o nome dele, ele saiu correndo da multidão; entretanto, ele também expressou alegria por ter participado dessa atividade.

Durante esses dois anos de acompanhamento, foram observados outros ganhos no desenvolvimento da criança. Pedro desenvolveu uma maior autonomia, maior força para acionar o bebedouro e encher sua garrafinha sozinho, além de dançar com os colegas no festival de inverno da escola sem o acompanhamento da estagiária – no primeiro ano, a estagiária dançou com ele. No segundo ano de intervenção, Pedro participou do momento cívico em comemoração ao Dia da Independência do Brasil (do qual participam todos os alunos da escola), sem a presença da estagiária – no ano anterior, Pedro havia se recusado a participar, mesmo com a presença da estagiária. Todos esses progressos sinalizam a efetividade das intervenções realizadas.

Algumas dificuldades estiveram presentes ao longo do processo de intervenção, entre elas, a de conciliar as atividades escolares e as intervenções clínicas com a criança, visto que, em alguns momentos, as tarefas escolares da semana não estavam relacionadas com os objetivos que estavam sendo trabalhados. Por exemplo, havia semanas em que os alunos sala utilizavam apenas livros, o que dificultava a intervenção com o objetivo de ensinar a criança o comportamento de recortar, fazendo com que esse objetivo fosse trabalho em algum momento entre as atividades, o que diminuía os momentos de descanso da criança. Além disso, apesar de ter havido grande avanço em algumas metas propostas, alguns objetivos não foram totalmente alcançados durante o período escolar de acompanhamento terapêutico, necessitando serem estendidos para o ano seguinte, com uma nova acompanhante terapêutica – por exemplo, a interpretação de

texto, que ainda precisava ser melhor estimulada visando a obtenção de resultados mais consistentes, pois, com o passar do tempo, os textos escolares tendem a ficar cada vez maiores e mais complexos.

É importante ressaltar ainda que, em algumas situações, as primeiras estratégias estabelecidas não foram eficazes para o alcance dos objetivos. Nessas situações, ao se observar que uma estratégia não estava sendo eficaz para o alcance do objetivo proposto, novos recursos eram desenvolvidos visando a concretização das metas.

4. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo descrever os resultados de uma intervenção comportamental em uma criança com TEA, discutindo as estratégias adotadas e os impactos das mesmas no desenvolvimento da criança.

Sabe-se que o TEA se apresenta precocemente no desenvolvimento infantil e se caracteriza por prejuízos nas áreas da comunicação e socialização (Sadock, Sadock & Ruiz, 2017; Varella & Amaral, 2018). Além disso, indivíduos acometidos pelo TEA geralmente apresentam repertórios comportamentais restritos e estereotipados (Schwartzman, 2015). Nesse contexto, as intervenções comportamentais se mostram eficazes no desenvolvimento de habilidades e competências que estão prejudicadas no TEA, promovendo ao indivíduo um maior progresso e melhor prognóstico quanto ao seu desenvolvimento (Murari & Micheletto, 2015).

A partir da análise do repertório comportamental da criança acompanhada em seu contexto escolar, foi possível observar padrões de comportamentos que precisavam ser modificados e competências que necessitavam ser desenvolvidas. A análise funcional dos comportamentos e a intervenção foram realizadas de forma ampla, ou seja, buscava-se identificar e intervir nas dificuldades apresentadas pela criança em vários âmbitos, visando o seu desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista a atenuação de possíveis prejuízos advindos do transtorno. As intervenções possuíram um caráter sistemático, sendo realizadas diariamente, de modo que a otimizar os resultados e torná-los mais consistentes.

As intervenções realizadas foram elaboradas por uma equipe multidisciplinar, o que favoreceu que as estratégias de intervenção produzissem os efeitos esperados para além do ambiente escolar. Nessa direção, um fator imprescindível na intervenção foi a comunicação entre profissionais e familiares, para que todos estivessem cientes das intervenções, compartilhando saberes e caminhando na mesma direção quanto aos objetivos do tratamento. Além disso,

a escola, a família e os demais profissionais que acompanharam a criança se engajaram na realização de atividades e na aquisição e confecção de materiais necessários para o desenvolvimento dos objetivos.

Em síntese, a mediação escolar realizada impactou positivamente no desenvolvimento da criança acompanhada, contribuindo para o desenvolvendo o seu repertório comportamental e minimizando os prejuízos acarretados pelo transtorno. Foram observados progressos favoráveis em relação a diversas habilidades indispensáveis ao contexto escolar, além de avanços no que tange às aptidões sociais, sobretudo nas interações sociais e na comunicação com colegas de classe e professores.

A intervenção com a criança pautou-se na ABA, uma abordagem que tem se demonstrado eficaz no tratamento de crianças com TEA, seja para a diminuição de comportamentos inadequados, seja para a promoção de novos repertórios comportamentais mais adaptativos, propiciando, assim, o desenvolvimento do indivíduo em vários âmbitos de sua vida.

Referências

- american Psychiatric Association – APA. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5* (Dornelles, C. Trad.). Porto Alegre: Artes Médica, 2014.
- Benitez, P; Domeniconi, C. (2018). Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (1), 193-172.
- Borba, M. M. C. & Barros, R. S. (2018). *Ele é autista: como posso ajudar na intervenção?* Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC).
- Camargo, S. P. W. & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, 26 (47), 639-650.
- Campos, R. C. (2005). Aspectos neurológicos do autismo infantil. In W. Camargos Jr. (Org.), *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio* (pp. 21-23). Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Costa, D. F. (2014). *Intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Gomes, C. G. S., Souza, D. G., Silveira, A. D. & Oliveira, I. M. (2017). Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23, 377-390. 10.1590/s1413-65382317000300005.
- Guedes, N. P. da S. & Tada, I. N. C. (2015). A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (3), 303-309.
- Guimarães, M. C.; & Micheletto, M. (2017). Procedimento para ensino de mandos e para promover variação na topografia das respostas em crianças autista. *Estudos de Psicologia*, 22 (4), 366-377.
- Kenyon, P. B. Ensino em ambientes naturais. (2018). In C. P. Duarte, L. C. Silva & R. L. Velloso (Orgs), *Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada aos Transtornos do Espectro do Autismo* (pp. 140-149). São Paulo: Editora Memnon.
- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 3-11.
- LaFrance, D. A. (2018). Planejando intervenções individualizadas. In A. C. Selle & D. M. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista* (pp. 141-162). Curitiba: Appris.
- Leão, L. L. & Aguiar, M. J. B. Aspectos genéticos dos portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. In W. Camargos Jr. (Org.), *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio* (pp. 23-25). Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos da análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Martin, G. & Pear, J. (2009). *Modificação de comportamento: o que é e como fazer*. (Aguirre, N. C.). São Paulo: Roca, 2009.
- Mortone, M. C. C. (2012). A prática analítico-comportamental e o trabalho com crianças com desenvolvimento atípico. In N. Borges & F. A. Cassas (Orgs.), *Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Moura, V. L. C., Andrade, A. A. & Cruz, L. L. P. (2017). Atendimento à criança. In W. Camargos Jr. (Org.), *Intervenção precoce no autismo: guia multidisciplinar* (pp. 45-61). Belo Horizonte: Artesã.
- Mousinho, R., Schmid, E., Mesquisa, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R. & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista psicopedagogia*, 27 (82), 92-108.
- Murari, S. C. & Micheletto, N. (2015). Transtorno do espectro do autismo e identificação precoce de seus sinais no contexto das unidades básicas de saúde. In C. M. Melo, J. C. Luzia, N. Kienen & S. A. Fornazari (Orgs.), *Psicologia e análise do comportamento: saúde e processos educativos* (pp. 55-64). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Nikolov, R., Jonker, J. & Scahill, L. (2006). Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 39-46.
- Oliveira, S. R., Machado, A. C. C. P. & Bouzada, M. C. F. (2018). O desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. In D. M. Miranda & L. F. Malloy-Diniz (Orgs), *O pré-escolar* (pp. 53-81). São Paulo: Hografe.
- Rogers, S. J. & Dawson, G. (2012). *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: Modelo Denver para a Promoção da Linguagem, da Aprendizagem e da Socialização*. Lidel.
- Rogers, S. J., Dawson, G. & Vismara, L. A. (2015). *Autismo: compreender e agir em família*. Lisboa: Lidel.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A. & Ruiz, P. (2017). *Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. (Almeida, M. A., Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Schwartzman, J. S. (2015). Transtorno do espectro do autismo. In F. H. Santos, V. M. Andrade & O. F. A. Bueno (Orgs), *Neuropsicologia hoje* (pp. 328-341). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, L. C. & Matsumoto, M. S. Ensino por Tentativas Discretas. (2018). In C. P. Duarte, L. C. Silva & R. L. Velloso (Orgs), *Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada aos Transtornos do Espectro do Autismo* (pp. 127-139). São Paulo: Editora Memnon.
- Silva, M. & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia, ciência e profissão*, 29 (1), 116-131.
- Souza, A. A. & Miguel, C. F. (2018). O ensino da linguagem na intervenção em crianças com transtorno do espectro autista. In A. C. Selle; D. M. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista* (pp. 261-273). Curitiba: Appris.
- Togashi, C. M. & Walter, C. C. F. (2016). As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (3), 351-366.
- Varella, A. A. B. & Amaral, R. N. (2018). Os sinais precoces do transtorno do espectro autista. In A. C. Selle; D. M. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista* (pp. 35-43). Curitiba: Appris.
- Windholz, M. H. (2005). A Terapia Comportamental com Portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. In W. Camargos Jr. (Org.), *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio* (pp. 75-82). Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Submetido em: 25-3-2021

Aceito em: 11-9-2023