



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**ATENÇÃO COMPARTILHADA NAS RELAÇÕES TRIÁDICAS: UM ESTUDO A
PARTIR DA MÃE E SEUS FILHOS**

Thaís Neves Gerbassi

Brasília, março de 2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**ATENÇÃO COMPARTILHADA NAS RELAÇÕES TRIÁDICAS: UM ESTUDO A
PARTIR DA MÃE E SEUS FILHOS**

Thaís Neves Gerbassi

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto

Brasília, março de 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G361a Neves Gerbassi , Thais
ATENÇÃO COMPARTILHADA NAS RELAÇÕES TRIÁDICAS: UM ESTUDO A
PARTIR DA MÃE E SEUS FILHOS / Thais Neves Gerbassi ;
orientador Gabriela Sousa de Melo Mietto. -- Brasília, 2021.
151 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Autismo. 2. Atenção Compartilhada . 3. Pragmática do
Objeto. 4. Usos dos Objetos. 5. Mediação Semiótica. I. Sousa
de Melo Mietto, Gabriela, orient. II. Título.

Esta dissertação recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de
Nível Superior (Capes)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Cintia Rodríguez – Membro
Facultad de Psicologia – Universidad Autónoma de Madrid

Prof. Dr. Francisco José Rengifo Herrera - Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, março de 2021

Este trabalho é dedicado aos meus pais que tanto me ensinaram sobre o valor inestimável do conhecimento. Ao meu filho Iuri, quem desejo que siga trilhando o caminho da busca e produção do saber. À minha Tia Beatriz que me inspira a buscar cada vez mais.

Agradecimentos

*“O que eu sou, eu sou em par
não cheguei, não cheguei sozinho...”*
(Castanho, Lenine)

Este trabalho é resultado de um esforço coletivo de pessoas que direta e indiretamente colaboraram para a sua realização, a elas, os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu filho Iuri, responsável por ressignificar diariamente a minha vida. Quem me motiva a ser uma pessoa melhor e servir de modelo. O menino que, com tanta generosidade e maturidade, compreendeu minhas ausências, estresses e cansaços, e incentivou a seguir me dedicando a esta pesquisa.

À minha mãe quem, por diversas vezes, abdicou da própria vida para me proteger e ajudar a enfrentar os obstáculos da minha caminhada. Meu porto seguro e fonte inesgotável de apoio para ser e fazer o que sonhar. Obrigada, mãe!

À memória do meu pai, principal fonte de inspiração. Quem, por meio de sua trajetória de vida e dedicação ao trabalho, me ensinou que não devemos apenas buscar o conhecimento, mas também, questioná-lo, testá-lo, quando necessário refutá-lo, e contribuir para a construção de novos saberes. Não era à toa, que era conhecido pelos amigos como Bruno, o teórico, ou o polêmico! Que saudades, meu pai...

Ao meu irmão Túlio e minhas Tias Leninha e Beatriz pelo apoio sempre incondicional. Em especial à minha Tia Beatriz, que tanto insistiu que eu retornasse à Universidade para “validar meu conhecimento”. Tia, agradeço por não ter desistido de mim, e sempre ter acreditado no meu potencial, principalmente em um momento em que nem eu acreditava mais.

À minha orientadora, professora Gabriela Mietto, que não só me abriu as portas da Universidade, como apresentou um universo de novas possibilidades e modos de pensar, respeitando e valorizando sempre a bagagem que já trazia. Obrigada pela confiança, acolhimento e orientação.

Aos professores do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, que com tanta generosidade compartilham seus conhecimentos e nos ensinam a arte da docência e da pesquisa pautadas na responsabilidade e na ética. Em especial a professora Maristela Rossato, que por meio de uma conversa despreziosa, me encorajou e orientou a participar da seleção do mestrado.

Aos professores Francisco, Silviane e Cintia Rodriguez que generosamente aceitaram compor minha banca. Sinto-me extremamente honrada em tê-los como membros, muito obrigada!

A todos os colegas que fiz ao longo dessa jornada acadêmica e dividiram comigo as dores e as delícias do mestrado, em especial as meninas do meu grupo, Vilma, Priscila e Margareth, que como irmãs mais velhas me acolheram e compartilharam um pouco da vivência adquirida ao longo desse processo. À Lênia, Luana e Carol que acompanharam direta e diariamente a minha caminhada, dividindo angústias, ansiedades, medos, conquistas e alegrias! Meninas, muito obrigada por tanto acolhimento e disponibilidade, foi uma sorte tê-las comigo! O grupo cresceu, adquiriu identidade com grupo de pesquisa e se tornou o Infância, ampliando minha rede de apoio e lugar de troca de conhecimento e experiência, além seguir contribuindo para a minha formação de pesquisadora. É uma missão extremamente honrosa fazer parte deste grupo. Por meio desse grupo ainda tive a oportunidade de conhecer o Rafael, marido da Luana, quem com tanta diádica, paciência e gentileza, aceitou a desafiadora tarefa de me ensinar a trabalhar com gráficos no *software* RStudio. Lu e Rafa, graças a generosidade de vocês, pude expressar graficamente o que meus dados estavam revelando, nunca terei palavras para agradecer!

À minha mestre e amiga, Micheline Silva, quem me apresentou o mundo do trabalho e da pesquisa em autismo. A pessoa que me mostrou que o conhecimento só tem valor quando compartilhado. Não há um dia em que eu não me recorde de algum ensinamento, da sua

disposição e amor pela profissão. Foi muita sorte conhecê-la no início da minha formação profissional e é uma honra ainda ser conhecida como sua pupila.

Aos meus amigos, Juliana e seu marido Hugo, Carol e Mayeri, que estiveram comigo desde o início dessa caminhada acadêmica, comemorando cada vitória e acolhendo os momentos de angústias. Confirmam e acreditaram em mim, e com frequência me ouviram falar sobre este trabalho, muitas vezes, sem entender o que de fato se tratava.

Ao Eduardo Belmonte, parceiro na criação do nosso maior bem, nosso filho, e que desde o começo me incentivou e cuidou de tudo para que eu pudesse ter tranquilidade e foco na execução desta pesquisa.

À Débora, que com tanta dedicação e carinho, cuidou da minha casa e do meu filho para que eu pudesse me dedicar a esse mestrado com a consciência tranquila de que meu lar estava em ordem.

A todas as crianças, adolescentes e adultos com autismo com quem tive a oportunidade de trabalhar. Talvez, os principais responsáveis por me fazer almejar adquirir cada vez mais conhecimento, e me permitem aprender na prática o que é ser uma profissional em Psicologia do Desenvolvimento. Meus agradecimentos se estendem aos seus familiares, que confiam e acreditam no meu trabalho, e não somente compreenderam meu afastamento nesses anos de mestrado, como me incentivaram a entrar nessa jornada.

Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente se disponibilizaram e abriram as portas de casa para que eu pudesse entrar, aprender e pesquisar a beleza do estudo em desenvolvimento humano. Espero poder relatar a altura, o novo olhar para o fenômeno da atenção compartilhada que eles me permitiram enxergar, e que futuramente este estudo possa contribuir para a produção de mais conhecimentos.

Resumo

A atenção compartilhada (AC) recebe destaque na literatura devido a sua importância para o desenvolvimento infantil, por ser considerada um dos precursores de diversas habilidades como a linguagem e a cognição social (Tomasello, 1999/2003), e pelo seu papel como preditor de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) - já que crianças com esse transtorno podem apresentar alterações no desenvolvimento desta habilidade. A AC tem sido compreendida pela coordenação da atenção entre dois parceiros sociais para um alvo de interesse mútuo. Entretanto, ainda há lacunas no que diz respeito a estudos que levem em consideração os aspectos semióticos e a importância dos usos dos objetos neste fenômeno. Logo, este estudo teve como objetivo investigar, a luz da perspectiva da Pragmática do Objeto (Rodríguez & Moro 1998, 1999), como os diferentes sistemas semióticos e os usos dos objetos se relacionam com a ocorrência de episódios de AC em duas tríades (criança – adulto – objeto) compostas por uma criança com desenvolvimento típico e outra com diagnóstico de TEA, mediadas pelo mesmo adulto. Para tanto, participaram da pesquisa uma mãe e seus dois filhos, sendo um com três anos e dez meses, diagnosticado com TEA, e a mais nova, com um ano e dez meses, e com o desenvolvimento considerado típico. A metodologia foi qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista semi-estruturada e seis sessões de videogravações de momentos de brincadeiras livres entre a mãe e cada filho, separadamente. Para análise dos dados utilizou-se a análise microgenética por meio do *software* livre ELAN, pelo qual foram identificados todos os momentos de AC ocorridos nas tríades nas sessões de filmagens, e selecionados os recortes para análise, que contemplaram episódios interativos de AC com e sem os usos dos objetos alvos de interesses compartilhadas. As categorias de análise basearam-se em estudos prévios e foram criadas a partir dos objetivos desta pesquisa a fim de auxiliar a observação das diferenças qualitativas nas duas tríades, referentes às iniciativas,

respostas e manutenções de situações de AC, contemplando a atenção, gestos, usos dos objetos e verbalizações de cada participante separadamente. Os resultados indicaram a forte influência dos usos dos objetos nas interações de atenção compartilhada, como poderosas estratégias de iniciativa, resposta e manutenção de AC e responsáveis por episódios mais duradouros nas duas tríades analisadas. Além disso, observa-se a importância que o adulto desempenhou nestas relações ao que diz respeito a ocorrência, manutenção e ruptura de situações de AC com cada filho. Acreditamos que os achados dessa pesquisa possam colaborar para enfatizar a importância da mediação semiótica nas situações de AC e podem contribuir para a concepção deste fenômeno para além de questões como contato visual e gestos indicativos de apontar, bem como sugerem a necessidade de estudos futuros que sigam investigando a AC a partir de uma Perspectiva semiótica, principalmente com crianças que apresentem desenvolvimento atípico.

Palavras-chave: Autismo, TEA, atenção compartilhada, mediação semiótica, usos dos objetos.

Abstract

Joint attention (J.A) stands out in literature due to its paramount importance to child development, to being considered as one of the precursors of various abilities such as language and social cognition (Tomasello, 1999/2003), and to its role as a predictor of the Autism Spectrum Disorder (ASD) - since children with that disorder may present alterations in development of JA. Joint attention has been understood as the coordination of attention among two social partners towards a mutual interest target. However, there seems to be a gap in studies concerning semiotic aspects and the importance of the use of objects for J.A. Therefore, the present study aims to investigate - under the Pragmatic of Object (Rodríguez & Moro 1998, 1999) - how different semiotic systems and the uses of objects relate to the occurrence of joint attention episodes in two triads (child – adult – object) comprehended by a typically developed child and a child diagnosed with ASD, mediated by the same adult. Thus, participated on this research a mother and her two children: one 3 years and 10 months old, diagnosed with ASD, and the other 1 year and 10 months old, typically developed. The methodology is qualitative and data have been collected by a semi-structured interview and by six video recording sessions of spontaneous free play among mother and each child individually. Data were examined by microgenetic analysis using free software ELAN, which identified all J.A moments that happened among the triads at the video recording sessions. Pieces of these sessions containing interactive moments of J.A with and without the uses of mutual interest objects were selected and analyzed. The research categories were based in previous studies and created from its own objective in order to support the observation of qualitative differences in both triads, regarding the initiatives, answers and maintenance of J.A situations, observing attention, gesture, use of objects and verbalization of each participant, separately. Results indicate the strong influence of the uses of objects in joint attention

interactions as powerful initiative, response and J.A maintenance and responsible for longer lasting episodes in both triads. Furthermore, the importance of the adult in the above-mentioned relations, concerning the occurrence, maintenance and rupture of Joint Attention situations with each child was also observed. We believe that this research findings may help to emphasize the importance of the semiotic mediation in J.A situations, may contribute to the conception of this phenomenon as some beyond visual contact and pointing gestures and suggest the necessity of future studies regarding joint attention under a semiotic perspective, especially in atypical development children.

Keywords: Autism, ASD, joint attention, semiotic mediation and objects uses.

SUMÁRIO

| | |
|--|-------|
| AGRADECIMENTOS | VII |
| RESUMO | X |
| ABSTRACT | XII |
| LISTA DE TABELAS | XVI |
| LISTA DE FIGURAS | XVIII |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | XIX |
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO | 20 |
| CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA | 23 |
| ATENÇÃO COMPARTILHADA | 23 |
| IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO COMPARTILHADA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL | 26 |
| ABORDAGEM SOCIOPRAGMÁTICA DE TOMASELLO | 29 |
| PERSPECTIVAS NEUROCOGNITIVAS | 32 |
| AUTISMO E ATENÇÃO COMPARTILHADA | 35 |
| O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | 35 |
| ATENÇÃO COMPARTILHADA NO AUTISMO | 38 |
| A QUESTÃO DO OLHAR E A ATENÇÃO COMPARTILHADA | 45 |
| UM OUTRO OLHAR PARA A AC: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA DO OBJETO | 47 |
| ATENÇÃO COMPARTILHADA, AÇÃO CONJUNTA E AÇÕES OSTENSIVAS | 51 |
| AUTISMO E ATENÇÃO COMPARTILHADA SOB UM ENFOQUE PRAGMÁTICO | 58 |
| CAPÍTULO 3 – OBJETIVOS | 65 |
| CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA | 66 |
| CONTEXTO | 66 |
| PARTICIPANTES | 67 |
| PROCEDIMENTOS ÉTICOS | 67 |
| INSTRUMENTOS E MATERIAIS | 68 |
| INSTRUMENTOS | 68 |
| MATERIAIS | 68 |
| PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS | 69 |
| PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS | 71 |
| ANÁLISE DA ENTREVISTA | 72 |

| | |
|--|-----|
| ANÁLISE DAS VIDEOGRAVAÇÕES | 72 |
| | |
| CAPÍTULO – 5 RESULTADOS | 78 |
| | |
| ENTREVISTA | 78 |
| DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DE VIDEOGRAVAÇÕES | 79 |
| SESSÃO 1 - TOM | 80 |
| SESSÃO 1 - BIA | 82 |
| SESSÃO 2 - TOM | 84 |
| SESSÃO 2 - BIA | 87 |
| SESSÃO 3 – TOM | 89 |
| SESSÃO 3 – BIA | 90 |
| ANÁLISE MICROGENÉTICA | 94 |
| TOM - SESSÃO 1 - EPISÓDIO 1 (SEM USOS DOS OBJETOS ALVOS) | 94 |
| TOM - SESSÃO 1 - EPISÓDIO 2 (USOS DOS OBJETOS) | 96 |
| TOM - SESSÃO 2 - EPISÓDIO 1 (SEM USOS DOS OBJETOS) | 98 |
| TOM – SESSÃO 2 - EPISÓDIO 2 (USOS DOS OBJETOS) | 100 |
| TOM - SESSÃO 3 – EPISÓDIO 1 (USOS DOS OBJETOS) | 102 |
| BIA - SESSÃO 1 - EPISÓDIO 1 (SEM USOS DOS OBJETOS) | 104 |
| BIA – SESSÃO 1 - EPISÓDIO 2 (USOS DOS OBJETOS) | 106 |
| BIA - SESSÃO 2 - EPISÓDIO 1 (USOS DOS OBJETOS) | 108 |
| BIA - SESSÃO 3 - EPISÓDIO 1 (USOS DOS OBJETOS) | 110 |
| | |
| CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO | 113 |
| | |
| MEDIAÇÃO SEMIÓTICA, USOS DOS OBJETOS E ATENÇÃO COMPARTILHADA | 117 |
| | |
| CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 127 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 130 |
| | |
| ANEXOS | 147 |
| | |
| ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 148 |
| ANEXO B. TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA | 150 |

Lista de Tabelas

Tabela 1. Brinquedos e materiais utilizados nas sessões de brincadeira

Tabela 2. Sessão de vídeo gravações

Tabela 3. Recortes analisados em cada fase

Tabela 4. Categoria e subcategorias análise de cada participante para Iniciativas de atenção compartilhada

Tabela 5. Categoria e subcategorias análise de cada participante para Respostas de atenção compartilhada

Tabela 6. Categoria e subcategorias análise de cada participante para Manutenção de atenção compartilhada

Tabela 7. Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 1

Tabela 8. Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 1

Tabela 9. Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 1

Tabela 10. Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 1

Tabela 11. Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 2

Tabela 12. Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 2

Tabela 13. Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 2

Tabela 14. Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 2

Tabela 15. Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 3

Tabela 16. Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 3

Tabela 17. Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 3

Tabela 18. Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 3

Lista de Figuras

Figura 1. Duração dos episódios de AC nas sessões

Figura 2. Iniciativas de AC entre os parceiros

Figura 3. Iniciativas de AC entre os parceiros

Figura 4. AC entre Tom e a mãe na sessão 1 – episódio 1

Figura 5. AC entre Tom e a mãe na sessão 1 – episódio 2

Figura 6. AC entre Tom e a mãe na sessão 2 – episódio 1

Figura 7. AC entre Tom e a mãe na sessão 2 – episódio 2

Figura 8. AC entre Tom e a mãe na sessão 3 – episódio 1

Figura 9. AC entre Bia e a mãe na sessão 1 – episódio 1

Figura 10. AC entre Bia e a mãe na sessão 1 – episódio 2

Figura 11. AC entre Bia e a mãe na sessão 2 – episódio 1

Figura 12. AC entre Bia e a mãe na sessão 3 – episódio 1

Lista de Abreviaturas e Siglas

| | |
|------------------|---|
| ABRACI | Associação Brasileira de Autismo Comportamento e Intervenção |
| AC | Atenção compartilhada |
| ADOS | Autism Diagnostic Observation Schedule |
| APA | American Psychological Association |
| CDC | Centers for Disease Control and Prevention |
| CEP CHS | Comitê de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais |
| CID | Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde |
| DENVER II | Teste de Triagem de Desenvolvimento de DENVER |
| DSM | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| DT | Desenvolvimento Típico |
| EDD | Eye Direction Detector |
| ELAN | Eudico Linguistic Annotator |
| EUA | Estados Unidos da América |
| IAC | Iniciativa de Atenção Compartilhada |
| ID | Intentionality Detector |
| IJA | Initiating Joint Attention |
| M-CHAT | Modified Checklist for Autism in Toddlers |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PDPM | Parallel and Distributed-Processing Model of Joint Attention |
| RAC | Resposta de Atenção Compartilhada |
| RJA | Responding to Joint Attention |
| SAM | Shared Attention Module |
| SP | São Paulo |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| ToMM | Theory of Mind Mechanism |
| UNB | Universidade de Brasília |
| WHO | World Health Organization |

Capítulo 1 – Introdução

Os seres humanos são constituídos pelas interações que realizam com os outros e pelos significados criados sobre as experiências compartilhadas em diferentes contextos ao longo de suas vidas (Ferreira, Moura & Mieto, 2020). Refletir sobre desenvolvimento implica entendê-lo como um processo de mudança individual que ocorre em um contexto social, histórico e cultural.

O desenvolvimento humano tem sido objeto de estudo há muitas décadas por diferentes pesquisadores, e Lyra e Moura (2000) observam que este fenômeno tem sido concebido por duas abordagens distintas, ora como processo de mudança, ora pela tentativa de detectar seus produtos, entendidos como etapas, estágios ou fases do desenvolvimento. Contudo, as autoras ressaltam que a investigação do desenvolvimento não deve compreender este fenômeno separadamente, mas, como processo de transição do qual resultam seus produtos e manifestações. Esta tarefa é extremamente desafiadora, sobretudo quando tratamos do estudo do desenvolvimento infantil e principalmente das crianças que apresentam desenvolvimento atípico ou “fora do padrão”, em uma sociedade que demanda respostas e soluções rápidas, muitas vezes não baseadas no conhecimento científico.

Nos últimos anos temos observado uma grande urgência em detectar alterações que possam afetar o desenvolvimento infantil, bem como de realizar intervenções cada vez mais precoces em crianças que apresentem sinais de alerta para desenvolvimento atípico. E encontramos uma linha tênue entre a produção de conhecimento em psicologia que contribua com estas questões de detecção e intervenção nestes casos, baseada em evidências científicas e que proponham melhorias na qualidade de vida destas crianças e seus familiares, e o risco em unicamente separar, classificar e estigmatizar os atrasos do desenvolvimento, respondendo

às necessidades de uma psicologia das diferenças (Lyra & Moura, 2000), que desconsidera a complexidade do processo de desenvolvimento humano.

Nas últimas décadas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem recebido destaque na literatura mundial devido ao aumento da sua prevalência global, à sua complexidade e variabilidade de manifestações, às inúmeras lacunas a respeito dessa condição e à dinamicidade de seus critérios diagnósticos e estratégias de tratamento (Sevilla, Bermúdez & Sanchez, 2013; Norte, 2017; Silva & Mulick, 2009). E a atenção compartilhada pode ser considerada uma importante via na detecção de risco de autismo em crianças cada vez mais novas, bem como de habilidade a ser desenvolvida em programas de intervenções precoces, por ser concebida como um dos pilares para o desenvolvimento da linguagem e para a cognição social (Tomasello, 1999/2003; Aquino & Salomão, 2009). Por esse motivo, esta habilidade é objeto de estudo de diversos pesquisadores e foco de intervenção nas diferentes perspectivas teóricas dentro da psicologia, já que crianças com autismo apresentam em sua sintomatologia alterações no desenvolvimento da atenção compartilhada.

Entretanto, observamos na literatura que em alguns momentos, a atenção compartilhada tem sido entendida como capacidade cognitiva que emerge individualmente nas crianças, desconsiderando os contextos, as interações interpessoais e o mundo material nos quais esta habilidade se desenvolve (Bosa, 2002; Rodríguez & Moro, 2008; Moreno-Nuñez, Rodríguez & Olmo, 2017; Benassi & Rodríguez, 2020), o que deixa lacunas para a compreensão da ontogênese da atenção compartilhada tanto em crianças que apresentam desenvolvimento considerado típico, quanto quais seriam as possíveis explicações para as alterações apresentadas pelas crianças com desenvolvimento atípico na gênese desta habilidade.

Frente esse cenário, os seguintes questionamentos tornam-se pertinentes: como investigar sistematicamente a influência da mediação semiótica do adulto no desenvolvimento

ou comprometimento da AC em crianças com autismo? E Como os diferentes usos dos objetos podem contribuir com a ocorrência de AC dentro da tríade criança - adulto - objeto?

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo investigar o papel da mediação semiótica na ocorrência, manutenção e interrupção da atenção compartilhada em duas crianças irmãs, sendo uma com diagnóstico de autismo e outra com desenvolvimento típico, em momentos de brincadeiras livres mediados pela mãe. Utilizamos como base teórica a Perspectiva da Pragmática do Objeto (Rodríguez & Moro 1998, 1999; Rodríguez, 2006/2009), que preconiza que a unidade mínima de análise para o desenvolvimento infantil deve ser do tipo triádica (adulto – criança – objeto), em que a função educacional do adulto e os usos dos objetos assumem um papel crucial neste processo.

Especificamente, buscamos observar como os usos dos objetos se relacionam com a ocorrência e interrupção de atenção compartilhada, tanto na interação da mãe com o filho com autismo, quanto com a filha com desenvolvimento típico, em virtude da pouca atenção que os objetos e seus usos recebem na investigação acerca deste tema, já que a literatura tradicionalmente tende a excluir os objetos das interações sociais, por serem considerados como realidade física (Benassi & Rodríguez, 2020). Além disso, é possível notar uma grande concentração dos estudos em AC, geralmente, na compreensão da influência dos gestos, nas questões relacionadas ao contato visual e no papel do surgimento da intencionalidade nas situações de atenção compartilhada. Como consequência, observamos lacunas referentes aos processos anteriores que dão origem às situações de atenção compartilhada no final do primeiro ano da vida da criança, bem como quais seriam os acordos comunicativos que adultos e crianças fazem sobre os usos dos objetos nas suas interações sociais e como estes usos se relacionam com os episódios de atenção compartilhada.

Capítulo 2 - Revisão de Literatura

Atenção compartilhada

A atenção compartilhada (AC) tem recebido bastante destaque nas últimas décadas, principalmente nos estudos em Psicologia do Desenvolvimento devido a sua importância para o desenvolvimento infantil, sendo considerada como base para a emergência futura de habilidades comunicativas, emocionais, sociais e cognitivas. Dentre os autores que vêm se debruçando sobre esse fenômeno, destacam-se Bruner (1975, 1995), Bates, Camaioni, & Volterra, (1975; Bates, Benigini Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979), Trevarthen (1979), Bakeman & Adamason (1984), Tomasello & Farrar (1986), Baron-Cohen (1989a, 1995), Butterworth, & Jarrett, (1991); Moore & Dunham (1995), Tomasello (1995, 1999/2003), Carpenter & Tomasello (1995), Mundy & Gomes (1998), Bosa (2002), Charman (2003), Liszkowski, Carpenter, Striano & Tomasello (2004), Schertz & Odom (2004, 2007), Akhtar (2005), Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll (2005), Mundy & Newell (2007), Aquino & Salomão (2009, 2011), Zanon, Backes & Bosa (2015), Mundy (2018), entre vários outros igualmente relevantes.

A atenção compartilhada vem sendo compreendida na literatura como a coordenação da atenção entre dois parceiros sociais para um objeto ou evento de interesse comum (Bakeman & Adamason, 1984; O'Madagain & Tomasello, 2019). Embora haja um consenso entre os pesquisadores a respeito dessa concepção de triadicidade, pela qual duas pessoas compartilham interesse mútuo para um mesmo alvo, Carpenter e Call (2013) salientam que ao longo dos anos, estudiosos têm definido a AC sob diversos pontos de vista, ora enfatizando o aspecto triádico dessa relação por meio do qual duas pessoas alternam olhar entre elas e um referente comum, ora focando na coordenação e na atividade em si de compartilhar a atenção. Os referidos autores ressaltam que um ponto crucial para a compreensão da AC se refere à importância de que

ambos os parceiros tenham consciência de que estão mutuamente atentando para o mesmo alvo. Em outras palavras, enquanto alguns estudos consideram que a AC pode ser entendida simplesmente pela habilidade de duas pessoas em guiar ou seguir a direção do outro para um objeto ou evento de atenção comum (e.g. Deák, Flom & Pick, 2000; Leavens & Racine, 2009), outros evidenciam que é essencial que os parceiros sociais ofereçam pistas de estarem cientes de que estão simultaneamente compartilhando a atenção para o mesmo referente (e.g. Tomasello, 1995; Carpenter & Call, 2013).

A AC envolve uma série de habilidades sociais e cognitivas, dentre as quais são destacadas por diversos pesquisadores (Naber et al., 2007):

- apontar ou seguir o gesto do outro para um alvo,
- alternância e direção do olhar entre dois parceiros sociais e um objeto ou evento,
- atenção visual conjunta,
- mostrar ou entregar um objeto,
- monitorar a atenção do parceiro,
- e responder ao nome.

Além disso, acrescentam-se a esse conjunto de comportamentos que podem ser identificados nas dinâmicas interativas de AC, o compartilhamento de “experiências afetivas positivas” através de expressões faciais (Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1990; Gangi, Ibañez, & Messinger, 2014), seguir a direção da cabeça do parceiro social (Corkum & Moore, 1998), e o uso de verbalizações e prosódia (Fonte, 2013).

Ainda sobre as formas identificadas na AC, sabe-se que esta habilidade pode ser manifestada de duas maneiras. A primeira é definida como resposta de atenção compartilhada (RAC), (do inglês, *responding to joint attention* – RJA), que diz respeito à capacidade do indivíduo seguir o direcionamento da atenção de outra pessoa para um alvo de interesse

(Mundy, 2018). A segunda é compreendida como iniciativa de atenção compartilhada (IAC), (do inglês, *initiating joint attention* – IJA) que se refere à habilidade de uma pessoa espontaneamente guiar a atenção do parceiro social para compartilhar experiência sobre um objeto ou evento (Mundy, 2018).

Quanto às funções da atenção compartilhada, Jones e Carr (2004) salientam que a AC é mais que um simples repertório de habilidades gestuais e visuais, e sim um meio pelo qual crianças, até um ano e meio de vida, tipicamente “dominam as formas de atenção conjunta e demonstram motivação para buscar as consequências sociais da atenção compartilhada”¹ (tradução nossa, p. 14). As diferentes formas de engajamento em AC podem assumir as funções declarativas e imperativas a partir dos gestos de apontar (Bates et al., 1975; Bates et al., 1979; Mundy, Block, Delgado, Pomares & Hecke, 2007).

As funções declarativas, também chamadas de protodeclarativas, teriam como objetivo compartilhar com o outro uma experiência a respeito de um objeto ou evento (Baron-Cohen, 1989b). Já a função imperativa, ou protoimperativa, teria como propósito a solicitação de algo ou busca por assistência (Baron-Cohen, 1989b). Não é consenso entre os pesquisadores de que os protoimperativos envolvam atenção compartilhada, uma vez que esses comportamentos são considerados “instrumentais” e têm como objetivo apenas a solicitação de algo ou busca de assistência, e não de compartilhar com o outro uma experiência sobre um referente comum (Baron-Cohen, 1991; Legerstee & Fisher, 2008). Já outros autores consideram tanto os protodeclarativos quanto os protoimperativos funções da AC, como pode ser observado nos trabalhos de Bruinsma, Koegel e Koegel (2004) e Warreyn, Roeyers, Wetswinkel e Groote (2007).

¹ Do inglês, “(...) *master the forms of joint attention and demonstrate motivation to seek the social consequences of joint attention.*”

Importância da atenção compartilhada para o desenvolvimento infantil

É indiscutível o papel que a atenção compartilhada desempenha no desenvolvimento infantil, sendo considerada, como já citado anteriormente, um dos pilares para a aquisição da linguagem e cognição social (Aquino & Salomão, 2009). Mundy (2018) compreende que a cognição social é uma complexa dimensão do desenvolvimento psicológico humano, fundamental para a interação e comunicação social, bem como para cultura, colaboração e saúde mental. Ainda para este autor, os processos sociocognitivos podem ser descritos de diversas maneiras, e devem contemplar:

- a) a capacidade de compartilhar a perspectiva ou o ponto de vista com outra pessoa²;
- b) representar mentalmente as intenções, crenças ou emoções de outra pessoa, a fim de extrair inferências causais sobre seu comportamento³; e
- c) perceber e interpretar pistas sociais a partir do contato visual, rostos, postura corporal e a expressão da fala para interpretar o significado do comportamento ou da linguagem de outras pessoas.⁴(tradução nossa, Mundy, 2018).

De acordo com Schertz e Odom (2004), a AC pode ser compreendida sob três diferentes perspectivas, as quais não são necessariamente excludentes e juntas contribuem para elucidar como a atenção compartilhada pode influenciar o desenvolvimento infantil em diferentes áreas. Tais conceitos dizem respeito aos domínios: perceptivo-cognitivo, linguagem e afetivo-social. Referente ao entendimento da atenção como uma função perceptiva-cognitiva, os autores apresentam teóricos (e.g. Barohn-Cohen, 1991; Charman et al., 2000) que consideram a AC como precursora da teoria da mente, habilidade pela qual as crianças começam a compreender que os outros possuem pensamentos, sentimentos e crenças próprias diferentes das delas

² Do inglês, “(...) *the ability to share the perspective or point view with another person (...)*”.

³ “(...) *mentally representing someone else's intentions, beliefs or emotions in order to draw causal inferences about their behavior (...)*”.

⁴ “(...) *perceiving and interpreting social cues emanating from eyes, faces, body posture, and the voicing of speech to interpret the meaning of others behavior or language (...)*”.

(Schertz & Odom, 2004). Quanto à perspectiva de AC e linguagem, Schertz e Odom (2004) apresentam uma série de estudos (e.g. Carpenter & Tomasello, 2000) que correlacionam a AC com o desenvolvimento posterior das linguagens expressiva⁵ e receptiva⁶, uma vez que defendem que os episódios de atenção compartilhada oferecem um contexto carregado de significado por meio do qual as crianças podem desenvolver a linguagem. Ademais, os autores indicam pesquisas, cujos achados apontam que falhas no desenvolvimento da habilidade de AC podem ser associadas ao comprometimento posterior do desenvolvimento da linguagem, como no caso de crianças com autismo (e.g. Carpenter, Nagell, Tomasello, Butherwoth & Moore, 1998; Markus, Mundy, Morales, Delgado, & Yale, 2000). Finalmente ao que diz respeito à AC e o desenvolvimento afetivo-social, Schertz e Odom (2004) consideram que a regulação emocional é um importante componente da atenção compartilhada, uma vez que elementos como contato visual, toques, sorrisos, e outras expressões afetivas podem ser as bases e um incentivo para a ocorrência de AC, proporcionando às crianças ricas oportunidades de aprendizagens culturais e de convenções sociais (Adamason & McArthur, 1995).

Ao longo dos anos, inúmeros estudos foram realizados a fim de observar a correlação entre a AC e desenvolvimento linguístico (e.g. Bruner, 1975; Tomasello & Farrar, 1986; Akhtar, 2005; Bottema-Beutel, 2016). Outros pesquisadores investigaram a relação entre a AC e desenvolvimento posterior da teoria da mente (e.g. Baron-Cohen, 1991; Charman et al., 2000; McLean, 2009; Abreu, Cardoso-Martins & Barbosa, 2014). Correlações entre AC e o comportamento de imitação também foram estudadas (e.g. Carpenter & Tomasello, 1995; Carpenter et. al, 1998; Hobson & Hobson, 2007), entre outras relações relevantes para o desenvolvimento psicossocial da criança, tais como regulação emocional e engajamento

⁵ Linguagem expressiva refere-se à utilização de gestos, fala, símbolos escritos ou outros para a comunicação (Ferreira, Ferreira & Oliveira, 2010).

⁶ Linguagem receptiva consiste na compreensão de palavras e gestos (Ferreira, Ferreira & Oliveira, 2010).

conjunto (e.g. Adamson, Bakeman & Deckner, 2004; Adamson, Bakeman, Suma, & Robins, 2019).

Origem da atenção compartilhada

A emergência da atenção compartilhada no desenvolvimento infantil ainda não é consenso na literatura (Zanon, Backes & Bosa, 2015). Muitos estudos afirmam que esta habilidade começa a surgir nos primeiros 6 meses de vida do bebê (Butterworth & Jarret, 1991; Mundy, 2018). Outros pesquisadores consideram que a AC emerge de maneira mais clara entre os 9 e 14 meses, consolidando-se por volta dos 18 meses de idade da criança (Slaughter & McConnel, 2003; Tomasello et al., 2005; O'Madagain & Tomasello, 2019).

Ao longo das décadas estudiosos da atenção compartilhada vêm tentando compreender a etiologia desse fenômeno, propondo perspectivas distintas, e em alguns momentos, complementares. Bruner (1975, 1981, 1995) foi um dos precursores no estudo da atenção compartilhada, investigando, principalmente, as trocas entre mães e bebês e o desenvolvimento da linguagem como instrumento de regulação da atividade de atenção compartilhada e solução de problemas por parte das crianças. Bates et al., (1975; 1979) contribuíram com investigações analisando os comportamentos envolvidos nas interações compartilhadas, a origem dos símbolos e os desenvolvimentos pré-linguísticos, e a linguagem propriamente dita. Trevarthen (1978, 2001) também colaborou para essa temática propondo as noções de intersubjetividades primária e secundária. Segundo este teórico “os seres humanos são equipados ao nascer com habilidades que são preparadas para uma vida mental solidária e cooperativa em uma sociedade que cria significados culturais, procura ser governada por eles e os transmite aos mais novos.”⁷ (tradução nossa, Trevarthen, 2001, p. 99). Por esta perspectiva, tal capacidade socioemocional

⁷ Do inglês, “(...) *human beings are equipped at birth with abilities prepared for sympathetic and cooperative mental life in a society that creates cultural meanings, seeks to be governed by them, and transmits them to the young.*”

inata permitiria ao bebê engajar-se em tocas afetivas e sociais com os cuidadores e aprender por meio delas (Nogueira & Moura, 2007).

Inicialmente estas interações entre o recém-nascido e a mãe se consolidariam em relações diádicas através das quais o bebê apresentaria indícios de ser capaz de orientar a atenção para a rosto do cuidador e atender as solicitações do adulto (Nogueira & Moura, 2007), mostrando-se consciente e responsivo às intenções comunicativas dos pais. Essas trocas diádicas são denominadas por Trevarthen e Aitken (2001) como intersubjetividade primária, pela qual os bebês engajam-se em interações face-a-face com os cuidadores, alternando ritmicamente sentimentos, objetivos e interesses, como se estivessem “conversando” (protoconversações). Lampreia (2004) salienta que por meio das protoconversações a mãe apresenta expressões faciais, toca o bebê, e utiliza o “manhês”⁸ enquanto a criança tentaria imitar, ou provocaria imitações no adulto, além de responder afetivamente. Por volta dos nove meses de vida, as crianças começariam a se envolver em relações triádicas com seus cuidadores, manifestando a intersubjetividade secundária (Trevarthen & Aitken, 2001), por meio da qual o bebê seria capaz de se engajar em situações de atenção compartilhada com os adultos, desenvolvendo assim, o *self* subjetivo e os comportamentos não verbais da AC (Fiore-Correia & Lampreia, 2012).

Abordagem Sociopragmática de Tomasello

Muitos dos estudos empenhados em compreender o desenvolvimento da AC têm buscado suas bases nas noções de intencionalidade e comunicação, e nas explicações neurocognitivas (Bosa, 2002; Zanon, Backes e Bosa, 2015). Tomasello (1995, 1999/2003) é um grande expoente nos estudos sobre a ontogênese da AC, e defende que quando os bebês

⁸ Grieser e Kuhl (1988) definem o “manhês” (do inglês, “*motherese*”) como a fala dos adultos dirigida aos bebês e crianças pequenas, com propriedades semânticas e sintáticas alteradas e mais simples, bem como variações na prosódia com mudanças no tom, entonação e ritmo.

passam a compreender os outros como agentes intencionais (compartilhar intencionalidade) são capazes de engajar-se em interações triádicas e compartilhar atenção para um mesmo referente (Tomasello et. al., 2005). Tomasello et al. (2005) afirmam que esta habilidade seria exclusivamente humana uma vez que esta concepção, segundo os autores, pode ser respaldada pelos achados de pesquisa que comparam a capacidade de engajamento em AC entre bebês e primatas não humanos.

A emergência da atenção compartilhada permite a criança, no primeiro ano de vida, se adaptar e empregar formas “exclusivamente poderosas” de aprendizagem sociocultural, ao compreender os outros como agentes intencionais (Tomasello, 2000). Nessa perspectiva, os seres humanos, além de interagirem socialmente, envolvem-se em atividades colaborativas complexas que são estruturadas por artefatos simbólicos compartilhados transmitidos de geração em geração, e tornam-se complexos ao longo do tempo (Tomasello et al., 2005).

Para Tomasello (1999/2003) até os nove meses da vida da criança, as relações entre o bebê e o mundo são exclusivamente diádicas, ou seja, enquanto interagem com os outros são capazes de expressar e responder emoções em sequências alternadas, mas tendem a ignorar os objetos a sua volta. Ao passo que, ao interagirem com os objetos, agarrando e manipulando-os, os bebês tenderiam a ignorar os parceiros sociais. Contudo, com a “revolução dos nove meses”, as crianças começariam a acompanhar visualmente de forma flexível e confiável para onde os adultos olham, envolvendo-se conjuntamente em interações com objetos (envolvimento conjunto), e assim utilizar os parceiros sociais como pontos de referências, e conseqüentemente, agir sobre os objetos da mesma maneira como os adultos fazem (aprendizagem por imitação) (Tomasello, 1999/2003). A partir deste contexto, emergiriam os comportamentos sociocomunicativos da criança ao tentar dirigir a atenção do outro para algum alvo, como os gestos de apontar e mostrar, em consonância com os próprios processos atencionais dela (Zanon, Backes & Bosa, 2015).

Nesse cenário, para explicar a revolução sociocognitiva dos nove meses, Tomasello (1999/2003) propõe a teoria da simulação, pela qual os bebês passam a entender os outros a partir de uma analogia consigo mesmos. Em outras palavras, a partir da aplicação do conhecimento e experiência do que já vivenciaram, as crianças, aos nove meses de vida, passam a compreender que os outros são como elas, e logo, devem funcionar de modo semelhante (Zanon, Backes & Bosa, 2015).

Tomasello et al. (2005) propõem três níveis para o entendimento da ação intencional que compõem o desenvolvimento da cognição social infantil, que são: a *compreensão da ação animada*, que defende que os bebês, aos seis meses, compreenderiam os outros como agentes animados (pessoas que espontaneamente produzem comportamentos), mas não como seres intencionais, não havendo a noção de que as outras pessoas possuem objetivos específicos; *compreensão da ação voltada para objetivos*, neste estágio, que ocorreria por volta dos nove meses, os bebês passariam a compreender os parceiros como agentes intencionais e se engajar com eles em interações triádicas compartilhando objetivos e percepções, à medida que entenderiam os outros como seres que possuem objetivos e realizam ações específicas para alcançá-los; e finalmente, a *compreensão do planejamento de ações*, a qual defende que, em torno dos 14 meses de vida, os bebês conseguiriam compartilhar estados intencionais e percepção com as outras pessoas de forma colaborativa, ao considerar os parceiros como “agentes intencionais que são capazes de selecionar planos de ação para produzir objetivos em contextos específicos” (Zanon, Backes & Bosa, 2015, p. 83).

Em síntese, o desenvolvimento da intencionalidade se daria pelo envolvimento inicial em interações diádicas, nas quais bebês e adultos compartilhariam comportamentos e emoções em turnos alternados. Aos nove meses ocorreria então o engajamento triádico, no qual surgiriam os primeiros compartilhamentos de atenção, percepções e objetivos entre os parceiros. E posteriormente, o engajamento colaborativo, pelo qual criança e adulto

compartilham objetivos, coordenam planos de ação conjuntos e estados psicológicos (Tomasello et al., 2005).

Perspectivas neurocognitivas

Outra perspectiva amplamente explorada na literatura são os pressupostos neurocognitivos para explicar o desenvolvimento da AC em crianças. Baron-Cohen (1995, 1997) defende que ao longo da evolução, os seres humanos desenvolveram mecanismos neurobiológicos de adaptação, os quais permitiram a eles interpretar e atribuir estados mentais a outras pessoas, bem como a prever ações. Para este teórico, estes sistemas moduladores seriam divididos em quatro componentes (Baron-Cohen, 1997):

a) Detector de Intencionalidade (do inglês, *Intentionality Detector – ID*), que se trata de um mecanismo primitivo e perceptual, pelo qual bebês por volta dos seis meses seriam capazes de interpretar estímulos em termos de seus objetivos e desejos;

b) Detector de Direção do Olhar (*Eye Direction Detector - EDD*), que seria responsável pela capacidade humana em detectar e direcionar-se visualmente para os olhos de outras pessoas, construindo representações diádicas por meio cálculos geométricos. Ou seja, o EDD, ao focalizar os olhos de outras pessoas, formaria representações do comportamento do olho, que poderiam se manifestar de quatro maneiras, unidirecionais ou bidirecionais⁹: agente – eu (exemplo, “eu vejo a mamãe”, ou “a mamãe me vê” - bidirecional), agente – objeto (exemplo, “a mamãe vê o ônibus” - unidirecional), agente -agente (exemplo, “a mamãe vê o papai”, ou o “papai vê a mamãe” - bidirecional), ou eu – objeto (exemplo, “eu vejo o cavalo” - unidirecional).

c) Mecanismo de Atenção Compartilhada (*Shared Attention Module – SAM*), que teria como função possibilitar dois indivíduos identificarem que ambos estão atentando para o mesmo

⁹ Exemplos retirados na íntegra e traduzidos para o português do artigo *How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading* (Baron-Cohen, 1997).

foco. O SAM configura-se em representações triádicas diferentes das interações diádicas devido a inclusão de um terceiro elemento (objeto), desempenhando um papel crucial no desenvolvimento e produção dos comportamentos necessários para a atenção compartilhada. Além disso, este sistema modular pode ser implementado pelas vias auditivas e táteis, apesar de as representações triádicas serem mais facilmente alcançadas pela modalidade visual (Baron-Cohen, 1995).

d) Teoria do Mecanismo Mental (*Theory of Mind Mechanism* – ToMM), que seria responsável por permitir a criança organizar e aplicar seu conhecimento de forma coerente para identificar estados mentais, como crenças e ações de outras pessoas.

Vale ressaltar que, para Baron-Cohen e Ring (1994), esses mecanismos ocorreriam cronologicamente ao longo dos primeiros anos da criança, sendo que o ID e o EDD estariam presentes até o nono mês de vida do bebê e serviriam como bases para a emergência do SAM. Já o SAM se desenvolveria entre os 9 e 18 meses e contribuiria para o surgimento do ToMM, entre os 36 e 48 meses.

Seguindo também uma abordagem neurocognitiva, Mundy e Newell (2007) propõem o modelo do processamento paralelo e distribuído da atenção compartilhada (do inglês, *parallel and distributed-processing model of joint attention* - PDPM), propondo uma perspectiva conexionista entre as funções cognitivas e as áreas cerebrais, e não segregadas funcionalmente em sistemas modulares (Mundy, Sullivan & Mastegorge, 2009). Nesse sentido a AC seria resultado da interação de dois sistemas de regulação da atenção, os quais estariam relacionados a diferentes áreas corticais e aos desenvolvimentos da RAC e IAC separadamente (Mundy & Newell, 2007).

A RAC estaria associada ao sistema de orientação e percepção da atenção e se desenvolveria de forma involuntária nos primeiros meses do bebê nos córtex temporal superior e parietal. Essas áreas corticais são responsáveis pelo desenvolvimento da imitação, percepção

da orientação do olho e da cabeça das outras pessoas, e orientação espacial entre o eu e o outro, e o eu e o ambiente. Esse sistema seria responsável pela tendência da criança em se orientar para estímulos biologicamente significativos (Mundy & Newell, 2007). Já a IAC estaria relacionada ao desenvolvimento do sistema de atenção anterior, que se desenvolveria mais tarde, aproximadamente no segundo semestre de vida, e estaria associado ao córtex frontal (Mundy & Newell, 2007). Essa área envolveria o “processamento cognitivo e emocional, incluindo a regulação das ações autoiniciadas e direcionadas a objetivos sociais” (Zanon, Backes & Bosa, 2015, p. 84).

Apesar de todo o esforço em compreender cada vez mais e melhor a origem da atenção compartilhada no desenvolvimento infantil típico, esta tarefa ainda é um grande desafio. Embora as perspectivas teóricas apontem informações robustas ao longo das décadas, de algum modo estas explicações são fragmentadas e apresentam lacunas, além de sozinhas não conseguirem elucidar a ontogênese deste fenômeno por completo (Schietecatte, Royers & Warren, 2012). Bosa (2002) salienta que grande parte dos estudos em AC parece focar em questões neurocognitivas, descrição dos comportamentos que compõe esta habilidade (como contato visual, sorrisos ou gestos de apontar), seus períodos de emergência, ou finalmente, seu papel como preditora de atrasos no desenvolvimento. A autora segue afirmando que o foco das investigações em AC nestes aspectos pode contribuir para a concepção deste fenômeno “enquanto competência interna da criança, relativamente independente do contexto familiar” (Bosa, 2002, p. 77). Não obstante, enquanto a autora defende que a AC deve ser discutida epistemologicamente pelas noções de intencionalidade e comunicação, propostas por Tomasello, sugerimos aqui que outros aspectos também devam ser levados em consideração como a importância dos usos dos objetos e da mediação semiótica, os quais discutiremos posteriormente.

Se compreender a ontogênese da AC já é uma tarefa difícil, mais desafiador ainda é investigar quando há um desenvolvimento alterado desta habilidade, como no caso de crianças com autismo, e quais seriam as consequências para desenvolvimento global destes indivíduos.

Autismo e atenção compartilhada

O Transtorno do Espectro Autista

Atualmente o autismo é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento e devido a sua gama de combinações genéticas e ambientais, bem como a sua variedade de manifestações sintomatológicas, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-V, APA, 2014) adotou a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA) para denominar este quadro, utilizando o termo *espectro* para caracterizar esta condição tão complexa, diversa e multifatorial.

De acordo com o DSM-V, os critérios diagnósticos do TEA são:

- a) déficits persistentes na interação e comunicação sociais, tais como dificuldades na reciprocidade socioemocional; prejuízos em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, e em ajustar seu comportamento para adequar-se à contextos sociais diversos; dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas; déficits na comunicação não verbal e linguagem corporal, como comprometimentos no contato visual, expressões faciais e compreensão e uso de gestos;
- b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, caracterizados por comportamentos estereotipados (movimentos motores e uso de objetos de formas perseverantes e repetitivas) e ecolálicos (balbucios ou falas repetitivas de verbalizações ouvidas recente ou tardiamente); adesão inflexível a rotina, interesses restritos e fixos, e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

Além disso, pode-se observar ausência, atraso ou uso prejudicado da linguagem, como alterações relacionadas a pragmática e prosódia, e uso idiossincrático da fala (DSM-V, APA, 2014). Os sintomas do TEA devem estar presentes ainda na primeira infância, e alguns autores indicam que é possível identificar sinais de autismo em bebês antes dos 18 meses de vida (Lampreia, 2007; Ozonoff et al., 2010)

O DSM V trouxe uma modificação na descrição do autismo em relação a versão anterior (DSM-IV-TR, 4ª edição revisada, APA, 2003) que caracterizava o autismo como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os compreendia sob três pilares sintomatológicos: a) déficits qualitativos na interação social, b) déficits qualitativos na comunicação e c) padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Ademais, o DSM-IV subdividia o autismo em Transtorno Autista (“autismo clássico”), Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância e Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, também conhecido como “autismo atípico”.

Atualmente no DSM-V, o TEA é especificado de acordo com o comprometimento global sendo subdividido em níveis que variam de acordo com a necessidade de apoio, os quais devem ser associados à: presença ou ausência de comprometimento intelectual e linguagem; alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; outra desordem do desenvolvimento, mental ou comportamental; e presença ou ausência de catatonia. Ainda quanto aos níveis de gravidade, é proposto que o TEA seja subdividido em três níveis: o nível 1 que abarca quadros leves que necessitam de apoio nas áreas de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, o nível 2 que diz respeito aos casos moderados que exigem “apoio substancial” nas referidas áreas, e o nível 3 que contempla quadros severos de autismo que precisam de “apoio muito substancial” nas áreas sociocomunicativas e comportamentais. De acordo com o DSM-V, tais especificadores descrevem a sintomatologia

de maneira sucinta e reconhecem que esses sintomas podem variar de acordo com o contexto e oscilar ao longo dos anos.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, (CID 10, OMS, 1993) muito utilizada para critérios diagnósticos no Brasil e ainda em vigor, estabelece os critérios apresentados pelo DSM-IV. Contudo, sua nova edição, a CID-11 lançada em 2018, adota os mesmos padrões apresentados pelo DSM-V e vigorará no país a partir de 2022 (WHO, 2018).

Embora não exista uma causa específica para esta condição e sua etiologia seja um tema desafiador e controverso na literatura, pesquisas indicam que os fatores genéticos são a principal etiologia do TEA, com o percentual de cerca de 83% de influência nos casos (Sandin et al., 2017), apesar de não sabermos exatamente ainda quais genes, mutações ou combinações com o ambiente estariam diretamente relacionadas ao fenótipo do autismo. Lacerda (2017) ressalta que além dos componentes genéticos, fatores ambientais pré e perinatais também podem estar correlacionados com a ocorrência de TEA.

Quanto à prevalência deste transtorno, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC)¹⁰, organização norte-americana, divulgou em 2020 dados referentes ao ano de 2016, a estimativa de 1 caso de autismo para cada 54 crianças nos Estados Unidos (EUA) (CDC, 2020). Estes dados indicam uma crescente em relação aos números anteriores de 2018 referentes ao ano de 2014, que eram de 1 para 59, e de 2012 divulgados em 2016, de 1 caso a cada 68 nascimentos (CDC, 2008). A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que a prevalência global de TEA é de 1 para 160 crianças (WHO, 2019). Ainda não dispomos de dados oficiais no Brasil, apenas um estudo-piloto de prevalência conduzido por Paula, Ribeiro, Fombonne e Mercadante (2011) no município de Atibaia, São Paulo (SP), que encontrou a proporção de 1 caso de TEA para cada 367 habitantes. No entanto acredita-se que estes dados, embora

¹⁰ Do inglês, *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*.

relevantes, não reflitam a realidade do país uma vez que se tratou de uma amostra pequena com apenas 20 mil habitantes.

Apesar dos estudos sobre a prevalência de autismo apresentarem estimativas variadas em todo o mundo, é consenso entre os pesquisadores que estes números apontam um significativo aumento no número de casos de maneira global. Contudo, não se sabe exatamente se esta crescente se deve a um genuíno aumento na quantidade de crianças que estão nascendo com este quadro, ou apenas ao dinamismo e ampliação dos critérios diagnósticos do TEA ao longo dos anos, e a melhora na capacitação profissional nas mais diversas áreas, o que possibilitou a detecção de casos que anteriormente não eram diagnosticados ou eram realizados de maneira equivocada (Silva & Mulick, 2009).

Atenção compartilhada no autismo

A grande prevalência de TEA em todo mundo alerta para a importância da detecção e intervenção precoces no autismo, e a atenção compartilhada tem sido uma peça-chave tanto na identificação de riscos de TEA em bebês, quanto de habilidade a ser desenvolvida em programas de intervenções nas mais diferentes perspectivas teóricas. O DSM-V aponta que crianças com autismo apresentam a AC prejudicada, manifestada por “falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas” (p. 54).

Inúmeros estudos consideram a AC como um dos principais indicadores de autismo ainda nos primeiros anos de vida da criança (Baron-Cohen, Allen & Gilbert, 1992; Zaqueu, Teixeira, Alckmin-Carvalho & Paula, 2015; Petinou & Minaidou, 2017), e esta habilidade é alvo de análise nos principais protocolos de investigação de risco de TEA em bebês, como nos instrumentos M-CHAT (do inglês, *Modified Checklist for Autism in Toddlers*), Teste de Triagem de Desenvolvimento de DENVER (do inglês, *Development Screening Test-II* -

DENVER II) (Zaqueu et al., 2015), e a escala ADOS (do inglês, *Autism Diagnostic Observation Schedule*) (Naber et al., 2007).

As primeiras evidências do papel central da AC no desenvolvimento do autismo iniciaram entre as décadas de 80 e 90, com estudos sistemáticos que investigaram relatos retrospectivos dos pais sobre os sintomas precoces entre os 12 e 18 meses de vida dos filhos (Charman, 2003). O autor ainda aponta que outros achados que relacionaram os prejuízos da AC e a ocorrência de TEA foram obtidos através de análises retrospectivas de vídeos caseiros feitos antes de a criança ser diagnosticada. Finalmente, Charman (2003) sustenta que outras demonstrações da alteração da AC no TEA foram observadas por meio de pesquisas realizadas associando comportamentos de atenção compartilhada, identificados por protocolos de rastreamento de autismo, ao diagnóstico posterior deste transtorno nas crianças avaliadas.

Quando comparado com crianças com desenvolvimento considerado típico (DT), ou com outros transtornos do desenvolvimento, como a Síndrome de Down, Deficiência intelectual e Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, o autismo demonstra ser o único a apresentar prejuízos no desenvolvimento da AC (Kazari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1990; Whetherby, Watt, Morgan, & Shumway, 2007; Hurwitz & Watson, 2016). De maneira geral, as evidências indicam que as crianças com TEA, de fato, apresentam atrasos ou prejuízos no desenvolvimento da AC, se envolvem em menos episódios quando comparadas a outros grupos de crianças, e algumas sequer conseguem se engajar em interações de atenção compartilhada (Hurwitz & Watson, 2016).

Ao observarem episódios de atenção compartilhada em crianças com autismo que apresentavam habilidades de AC e crianças com outros transtornos do desenvolvimento, Hurwitz e Watson (2016) encontraram um significativo número de crianças com TEA que se engajavam em AC de forma apropriada e similar ao outro subgrupo, contudo com frequências significativamente menores em relação às crianças com outros atrasos no desenvolvimento. Os

motivos pelos quais algumas crianças com TEA conseguem interagir em episódios de AC e outras não, ainda não estão claros na literatura (Hurwitz & Watson, 2016), e esses dados refletem a variabilidade de manifestações desta habilidade e a importância de se conhecer mais sobre esse fenômeno nos diferentes níveis de TEA.

Outros achados indicam que crianças com TEA demonstram dificuldades tanto em iniciar (IAC) quanto em responder (RAC) episódios de atenção compartilhada (Schietecatte et al., 2012; Mundy, 2018), embora Mundy e Newell (2007) salientem que os déficits em IAC no autismo sejam mais expressivos do que os de RAC. Pesquisadores também apontam que as funções imperativas e declarativas da AC estão comprometidas no autismo, não obstante, alguns autores afirmam que crianças com TEA apresentam menos comprometimento nas funções imperativas em relação as declarativas (Baron-Cohen, 1989b; Clifford & Dissayanake, 2008).

Os pesquisadores Warreyn et al. (2007) investigaram dois grupos de crianças, sendo um composto por participantes com autismo, e outro por crianças com outros transtornos do desenvolvimento ou sem diagnóstico. O objetivo do estudo foi analisar os prejuízos na AC apresentados pelas crianças com TEA em iniciar e seguir momentos de atenção compartilhada com as respectivas mães, levando em consideração também as diferenças nas funções imperativas e declarativas do gesto de apontar na AC. De algum modo, todas as crianças com autismo se engajaram em episódios de atenção compartilhada, inclusive aquelas com níveis mais severos de TEA, entretanto os autores identificaram que estas crianças apresentaram comportamentos imperativos (solicitações) similares, mas menos frequentes, em relação ao grupo controle. Além disso, elas seguiram o gesto de apontar das mães de forma mais lenta, combinado com um padrão “anormal” de olhar o dedo indicador do adulto em vez do objeto. As funções declarativas identificadas nas crianças com TEA apresentaram diferenças qualitativas e quantitativas em relação ao outro grupo, com instâncias isoladas de comunicação

no lugar da alternância fluente de atenção entre objeto e adulto. Vale ressaltar que em todas as situações avaliadas na pesquisa, as crianças com TEA olharam menos para o rosto das mães em comparação as do outro grupo, e estabeleceram menos contato visual combinados com os gestos imperativos e declarativos.

Além das dificuldades apresentadas por crianças com TEA em alternar o olhar entre adulto e objeto, e das possíveis alterações nos usos de gestos em episódios de AC (Mundy, Sigman & Kasari, 1990; Clifford & Dissayanake, 2008), tem sido proposto que crianças com autismo tendem a demonstrar menos motivação em se engajar em interações sociais, diferentemente das crianças com desenvolvimento típico que naturalmente parecem se orientar e preferir estímulos sociais (Schietecatte, Roeyers & Warreyn, 2012). Kasari et al. (1990) também identificaram que crianças com TEA apresentavam menos tendência em compartilhar experiências afetivas positivas em interações de atenção compartilhada, igualmente quando comparadas a outros grupos de crianças com DT e outros transtornos no desenvolvimento. Gangi, Ibañez, & Messinger, (2014) ao compararem grupos de bebês com alto risco de TEA, irmãos de crianças com este diagnóstico, com outros com baixo risco, igualmente identificaram que bebês de alto risco apresentaram dificuldades em coordenar afeto e olhar para compartilhar experiências positivas com outras pessoas por meio do sorriso antecipatório. Os autores sugerem que os bebês com risco de autismo parecem mostrar menos motivação para compartilhar afetos positivos com os outros, aspecto que pode ser crucial para a predição precoce dos sintomas de TEA.

O nível de comprometimento na atenção compartilhada pode se relacionar com a intensidade dos sintomas posteriores no TEA (Charman, 2003). Ademais, Mundy e Newell (2007) salientam que diferenças na atenção na AC podem se associar a capacidade de resposta a intervenções e os resultados a longo prazo em crianças com TEA. Nesse sentido, muitos estudos vêm tentando verificar como os prejuízos na atenção compartilhada afeta a emergência

da linguagem e a cognição social de crianças em idades pré-escolares com TEA (e.g. Charman et al., 2003; Murray et al., 2008; Bottema-Beutel, 2016). Hurwitz e Watson (2016) salientam que crianças com TEA que se engajam menos em episódios de AC perdem ricas oportunidades de participar socialmente de eventos que utilizem recursos comunicativos verbais e não verbais, e de situações cujos adultos “descrevam e expandam verbalmente interesses delas”¹¹ (tradução nossa, p. 532). Desse modo, o prejuízo da AC tem sido considerado, por muitos autores, como preditor de déficits no desenvolvimento da linguagem (Bono, Baley & Sigman, 2004), e relacionado às alterações nas habilidades sociocognitivas, ao pensamento simbólico e ao compartilhamento de experiências emocionais com os outros (Mundy & Crowson, 1997).

Compreender as causas e origens dos déficits em AC apresentados pelas crianças com TEA ainda é muito complexo. Lord, Storoschuk, Rutter e Pickles (1993, apud Bosa 2002), salientaram que dentre os fatores que podem afetar a interação de crianças com autismo estão o desenvolvimento global delas e os contextos nos quais estas interações ocorrem. Para tentar elucidar os prejuízos da AC em crianças com TEA, as explicações geralmente se apoiam nos modelos teóricos existentes para o entendimento da emergência da AC no desenvolvimento típico, a fim analisar quais aspectos poderiam estar alterados no autismo. Em sua grande maioria estas explicações tendem a enfatizar questões neurocognitivas ou afetivas (Bosa, 2002).

Baron-Cohen (1995), por meio de seu modelo de explicação do desenvolvimento da AC, postula que crianças com TEA teriam o detector de direção do olhar (EDD) intacto, conseguindo se engajar em interações diádicas, mas apresentariam déficits no mecanismo de atenção compartilhada (SAM), o que prejudicaria suas ações volitivas em termos de desejos e objetivos dentro das relações triádicas.

¹¹ Do inglês, “(...) *to describe and verbally expand on their shared interests.*”

Corroborando com achados anteriores, Carpenter, Pennington & Sally (2001), encontraram que crianças com autismo conseguiam compreender ações intencionais de outras pessoas, deixando lacunas para o entendimento do porquê então crianças com TEA apresentariam prejuízos na AC, e alertando para a necessidade de mais estudos que testassem outras hipóteses que pudessem explicar tais déficits. Mundy, Sullivan & Materngeorge (2009) reconhecem que o modelo do processamento paralelo e distribuído da atenção compartilhada (PDPM) sozinho não é suficiente para justificar os déficits da AC em crianças com TEA, mas destacam a importância da dissociação da RAC e RAC para a compreensão do desenvolvimento da atenção compartilhada. Para esses autores, o prejuízo na IAC no autismo seria mais evidente e estaria mais associado aos comprometimentos sociais e afetivos, bem como nos comportamentos de apontar e mostrar gestos.

Outra explicação difundida na literatura refere-se à teoria afetiva de Hobson (1993, 2008) para o comprometimento da AC no autismo. Para este autor, os prejuízos na atenção compartilhada e na expressão do afeto nas crianças com TEA estariam relacionados a uma inabilidade em se relacionar com os outros, que dificultariam o processo destas crianças na construção da consciência do próprio self, e em compreender as “pessoas como mentes” por meio de uma coordenação afetiva (Bosa, 2002). Esta experiência permitiria ao bebê entender como as pessoas se diferem das coisas e possuem atitudes semelhantes as delas em relação ao ambiente, ao mesmo tempo que possibilita a ele perceber que os outros podem conferir significados diferentes para as mesmas situações (Bosa, 2002). Este processo ocorreria de maneira inata em crianças com desenvolvimento típico e permitiria o engajamento interpessoal entre bebês e adultos e as atitudes coordenadas entre eles.

Em um ensaio dedicado em avaliar evidências empíricas de diversos estudos anteriores, Gernsbacher, Stevenson, Khandakar e Goldsmith (2008), tentam explicitar as razões pelas quais a AC parece atípica no autismo. Os autores propõem que mesmo não atendendo

convencionalmente com os movimentos dos olhos e da cabeça, e utilizando mais a visão periférica para atentar aos estímulos, as pessoas com TEA seriam capazes de prestar atenção e reter um significativo número de informações por meio de uma excelente “atenção secreta”. Em conjunto, Gernsbacher et al. (2008), seguem defendendo que pessoas com autismo atendem “secretamente” também a estímulos sociais, entendem intencionalidade e resistem a interrupções e distrações, o que justificaria o hiperfoco em áreas específicas e a boa capacidade de prestar atenção em estímulos de seus interesses. Ainda em consonância com a resistência a interrupções demonstradas por indivíduos com autismo, os autores postulam que eles percebem os estímulos “em paralelo”, não sendo prejudicados pelos distratores encontrados no ambiente. Além disso, é ressaltado que as pessoas com autismo executam as ações volitivas atipicamente, uma vez que, devido a um quadro de dispraxia associado ao TEA, elas teriam dificuldades motoras em realizar movimentos oculares e com a cabeça, bem como em produzir gestos, mas estas crianças teriam a capacidade de compreender os gestos emitidos por outras pessoas (Gernsbacher et al., 2008). Os autores, então, propõem que graças a essas características, pessoas com autismo respondem e iniciam episódios de AC de forma atípica, sugerindo que mesmo que elas não utilizem o olhar e os gestos de forma apropriada para compartilhar um interesse ou responder à iniciativa do outro, os indivíduos com o TEA “iniciam atenção compartilhada, tão frequente quanto seus pares não autistas, mas o fazem de maneiras atípicas e não convencionais”¹² (tradução nossa, p.42). Finalmente, Gernsbacher et al. (2008) sugerem que deveríamos nos esforçar para identificar as maneiras atípicas pelas quais as pessoas com TEA utilizam para chamar nossa atenção, tentando agir reciprocamente com elas unindo nosso foco de atenção, e por conseguinte, diminuir nosso nível de intrusão e insistência para que elas atentem para estímulos que nos são interessantes, mas que claramente não os são para elas.

¹² Do inglês, “(...) do initiate joint attention, perhaps even as frequently as their nonautistic peers, but they do so in atypical and unconventional ways.”

De forma sintética, exemplificamos as principais explicações disponíveis na literatura para a compreensão de quais seriam as justificativas para o prejuízo da AC em crianças com autismo, entretanto vale ressaltar que existem muitos outros estudos empenhados em compreender este fenômeno. Observa-se também que há muito o que se produzir nesta área, visto que nenhuma explicação sozinha é suficiente para esclarecer a ontogênese da AC no desenvolvimento típico, e nem quais as possíveis justificativas para o comprometimento, alterações ou atipicidades desta habilidade no caso do TEA.

A questão do olhar e a atenção compartilhada

O contato visual é indiscutivelmente uma via reguladora da atividade de compartilhar a atenção entre duas pessoas. Contudo, de que maneira crianças que apresentam este sentido comprometido ou inexistente, como no caso de crianças cegas, conseguem se engajar em episódios de atenção compartilhada? E como o entendimento deste fenômeno pode contribuir para a compreensão da AC em crianças com autismo, que apresentam em sua sintomatologia dificuldades em estabelecer contato visual com outras pessoas?

Por meio de um estudo longitudinal, Fonte (2013) analisou o funcionamento da atenção compartilhada em uma interação mãe-criança cega e a relação desta dinâmica com o processo de aquisição da linguagem da criança. A autora encontrou que o funcionamento da AC foi mediado pelas vias do toque, gestos, verbais e prosódicos e constituíram momentos privilegiados de aquisição da linguagem.

Investigando igualmente a construção, estabelecimento e manutenção da AC em um bebê com cegueira, Colus (2019), por meio de análises microgenéticas, verificou que a AC foi desenvolvida entre o bebê e diversas pessoas como a mãe, a irmã e a terapeuta ocupacional, em momentos distintos, a partir de pistas táteis, olfativas, sinestésicas e sonoras. Além disso, a autora ressaltou o papel crucial do envolvimento afetivo e da mediação do adulto no desenvolvimento da atenção compartilhada.

Em contrapartida, Bigelow (2003) defende que crianças com cegueira são capazes de desenvolver atenção compartilhada, mas ressalta que esse processo ocorre tardiamente quando comparado às crianças videntes. Hobson (1993), como citado por Bigelow (2003), sugere que tanto crianças com TEA quanto as com cegueira teriam dificuldades em compreender um foco compartilhado com as outras pessoas, mas as crianças com autismo apresentariam prejuízos em identificar ações emocionais dos outros, enquanto as crianças cegas teriam dificuldades em perceber como a atenção e as reações emocionais dos outros são direcionadas a um objeto ou evento específicos. Porém, as crianças com cegueira encontrariam caminhos alternativos para compartilhar experiências sociais com os outros (Hobson, 1993 apud Bigelow, 2003).

A quantidade de estudos que avaliam a AC em crianças com cegueira é inferior àqueles que investigam o desenvolvimento desta habilidade em crianças com autismo, contudo, Gernsbacher et al. (2008) destacam que as formas alternativas e, muitas vezes, sofisticadas e atípicas que as crianças cegas utilizam para compartilhar a atenção com as outras pessoas, ainda não foram utilizadas para entender quais os recursos (também atípicos) que as crianças com TEA poderiam lançar mão para se engajar em episódios de AC.

Ainda que saibamos que a questão visual de uma criança cega seja completamente diferente daquela apresentada pela criança com TEA, já que a cegueira se configura na ausência ou redução do sentido da visão, e o autismo apresenta, em sua sintomatologia, dificuldades em realizar contato visual com outras pessoas devido a uma dificuldade em estabelecer relações sociais, nosso objetivo foi aqui foi ilustrar e ampliar a importância de compreendermos a AC para além deste sentido. De nenhum modo desejamos desconsiderar este aspecto para o entendimento do fenômeno da atenção compartilhada, muito menos, minimizar as dificuldades apresentadas pelas crianças com autismo nestas interações. Contudo, concordamos com Benassi (2012) quando ela defende a necessidade de ampliar o conhecimento da questão da

interação das crianças com as pessoas e os objetos, o que poderia fornecer novas pistas para a construção de novos modos de olhar e atuar juntos em torno de uma referência comum.

Um outro olhar para a AC: contribuições da Perspectiva da Pragmática do Objeto

É possível concluir que, de uma forma geral, a literatura tem compreendido o desenvolvimento psicológico infantil e a emergência da atenção compartilhada a partir das interações diádicas e, posteriormente triádicas. Contudo, indo de encontro à essa noção, Rodríguez e Moro (1998, 1999; Rodríguez, 2006/2009) propõem a perspectiva da pragmática do objeto na qual nos apoiaremos para tentar entender o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida da criança, e que discutiremos a seguir.

Em oposição à perspectiva de que inicialmente as relações entre adultos e bebês configuram-se exclusivamente em dinâmicas diádicas e só por volta dos 9 meses da criança, em triádicas (Trevvarthen, 2001; Tomasello et al., 2005; Baron-Cohen, 1995), mas sem deixar de reconhecer a importância das habilidades diádicas nos primeiros meses de vida da criança, as autoras defendem que as interações triádicas existem desde o nascimento, uma vez que os objetos estão presentes na vida do bebê desde o princípio de suas vidas. Nas palavras de Rodríguez (tradução nossa, 2012a, p. 24):

(...) aqueles artefatos que configuram o mundo material e contribuem para a formação de cenários de alimentação, higiene, descanso, brincadeiras, trabalho, onde adultos e bebês, como protagonistas ou como testemunhas, estão na vida cotidiana. Todos eles poderiam ser considerados elos intermediários anteriores, onde adultos e crianças comunicam sobre, na presença de, com, através do mundo material de uma maneira ou de outra.¹³

¹³ Do espanhol, “(...) *aquellos artefactos que configuran el mundo material y que contribuyen a la formación de los escenarios de alimentación, de aseo, de descanso, de juego, de trabajo, donde las personas adultas y los bebés, como protagonistas o como testigos, nos hallamos en la vida cotidiana.*”

Nesse sentido, entendendo que os objetos cercam a criança desde o nascimento, Rodríguez (2012a) salienta que este encontro acontece pela mediação do adulto uma vez que “as crianças não estão em um ‘vazio material’, nem em uma ‘bolha puramente comunicativa’, quando eles interagem com os outros”¹⁴ (tradução nossa, p. 24). O adulto é, portanto, o responsável pela organização e encontro da criança com o mundo material, a qual ativamente administra os fios da comunicação intencional e reúne em um ato comunicativo seu relacionamento com o outro (adulto) e o mundo físico (Rodríguez, 2012a).

Ao defender a existência das interações triádicas desde o início da vida dos bebês, Rodríguez e Moro (2008) não sustentam necessariamente, a ocorrência de episódios de atenção compartilhada nesta fase, mas procuram compreender como surge a compreensão mútua entre adultos e bebês sobre os objetos no mundo, como funciona este processo, qual o papel do adulto como mediador entre a criança e o mundo material, e como esta mediação se transforma ao longo do desenvolvimento infantil. Moreno-Núñez et al. (2017) salientam que a triadicidade adulto – criança – objeto, em uma perspectiva pragmática, poderia ser considerada como interações “mais básicas” que ocorreriam antes de a criança se comunicar intencionalmente com o adulto sobre um objeto, e nas quais o adulto, que de modo intencional, mediará o encontro entre a criança e o mundo em um ato comunicativo.

A fim de propor uma perspectiva pragmática do objeto, Rodríguez e Moro (1999) criticam a epistemologia dualista de desenvolvimento humano que, geralmente, contrapõe o mundo físico ao mundo social (dicotomia sujeito *versus* objeto, desenvolvimento cognitivo *versus* desenvolvimento social). Como solução, sugerem uma concepção antidualista ou unitária, que só é possível através da perspectiva semiótica de Charles Sanders Peirce, para pensar então na construção de uma esfera cognitiva intrinsecamente relacionada à esfera

¹⁴ Do espanhol, “Los niños no se hallan en un “vacio material”, ni en una “burbuja puramente comunicativa”, cuando interactúan con los otros.”

comunicativa (Benassi, 2012). Por meio da semiótica de Peirce, Rodríguez e Moro (1999) descobrem uma concepção de signo mais abrangente e se utilizam da triangulação proposta por este autor para compreender a origem do conhecimento das crianças. Castañares (2002) ressalta que a teoria de Peirce é conhecida por seu caráter semiótico e triádico, e por ser declaradamente representacionista e inferencial. O autor segue afirmando que para Peirce os três elementos que intervêm triadicamente podem ser denominados como signos, objeto e interpretante, e qualquer coisa poderia tornar-se signo.

Nesse sentido, Rodríguez e Moro (1999) adaptam os conceitos de Peirce em seus estudos, buscando compreender quais tipos de signos utilizados por crianças e adultos para se comunicarem, e ao situarem os signos em uma perspectiva ontogenética, as autoras procuram entender como as crianças desenvolvem os significados dos objetos através de seus usos na interação com os outros.

Ainda para apresentar esta perspectiva, as autoras realizam uma extensa revisão da literatura, apontando limites e possibilidades de diversos teóricos do desenvolvimento infantil, dentre os quais destacam-se Piaget e Vigotski. Rodríguez e Moro (1999) concordam com as contribuições de Piaget ao que se refere a noção de que o conhecimento da criança não é inato e se constrói a partir das interações dela com o mundo. Contudo, criticam a ênfase deste autor apenas nestas relações criança – objeto, cujas únicas mediações são as próprias ações, concebendo a criança como um ser solitário que constrói isoladamente seu conhecimento (Batista & Leme, 2004).

Em oposição a esta concepção do bebê solitário, as autoras recorrem as contribuições de Vigotski ao que diz respeito ao papel do adulto no desenvolvimento infantil, destacando a noção de mediação semiótica apresentada por este autor, mas criticam sua ênfase no papel da linguagem, não evidenciando outros meios menos sofisticados de mediação semiótica (Batista & Leme, 2004).

Rodríguez e Moro (1999) citam que, assim como defendeu Bruner a respeito da necessidade de estudar os usos comunicativos da linguagem em uma perspectiva pragmática, é importante se fazer o mesmo com os objetos. Ou seja, os objetos não devem ser entendidos a partir de uma visão naturalística, levando em consideração apenas seus atributos físicos e como se o encontro da criança e o mundo ocorresse de maneira natural, direta e espontânea (Rodríguez & Moro, 2008). Deve-se adotar uma abordagem pragmática e semiótica que considere que os objetos são usados para fazer coisas, admitem múltiplos usos, e seus significados e funções são social e historicamente estabelecidos.

Dessa forma, o objeto é também considerado um protagonista nas interações triádicas e deve ser analisado a partir dos usos que os indivíduos realizam com ele (Rodríguez & Moro, 1998; 1999). Salienta-se ainda que os objetos não são óbvios e não dizem por si mesmos como devem ser usados (Cárdenas, Rodríguez & Palacios, 2014). Logo, é na triadicidade que criança e adulto comunicam diferentes níveis de significados compartilhados sobre os usos que fazem com os objetos no mundo (Rodríguez & Moro, 1999). Graças aos mediadores semióticos as crianças vão se apropriando dos usos convencionais que os adultos realizam com os objetos, muito antes do desenvolvimento da linguagem.

Obedecendo à opção epistemológica de que o conhecimento não é resultado direto do encontro do sujeito com o mundo, mas construído através das mediações semióticas presentes na comunicação com os outros, Rodríguez e Moro (1999) sustentam que a unidade mínima de análise para investigar o desenvolvimento infantil deve ser do tipo triádica. As autoras recorrem as contribuições de Pierce ao que se refere à noção de mediação, defendendo a necessidade de um terceiro elemento que sirva de mediador nessas relações. Em síntese, os objetos ocupam um lugar importante como ferramenta comunicativa, devem ser analisados a partir de seus usos e funções na vida cotidiana, e cabe aos adultos a responsabilidade, intencionalidade, e quase

sempre iniciativa, de intervir nestas interações, nas quais a comunicação desempenha um papel essencial por meio dos signos (Moreno-Núñez et al., 2017; Benassi, 2012).

Ao longo dos últimos anos autores têm se baseado na perspectiva da pragmática do objeto a fim de compreender como as crianças, até aproximadamente o segundo ano de vida, vão se apropriando dos diferentes tipos de usos dos objetos, e quais os diversos sistemas semióticos presentes nestas interações. Dentre estes trabalhos, destacamos: usos rítmicos-sonoros (Moreno-Núñez, 2014; Moreno-Nuñez, Rodríguez, & Del Olmo, 2015); primeiros usos canônicos de objetos (Rodríguez & Moro, 1999; 2008); primeiros usos simbólicos (Cárdenas et al., 2014; Palacios & Rodríguez, 2015; Palacios, Rodríguez & Méndez-Sánchez, 2018); e a origem dos gestos ostensivos e de apontar com função autorreguladora (Rodríguez & Palacios, 2007; Basílio & Rodríguez, 2011; 2016).

De acordo com Cárdenas et al. (2014), ao final do primeiro ano de vida, a criança começa a usar os objetos de acordo com suas funções, uma vez que eles se tornam signos de seus usos, e do ponto de vista pragmático, apresentam uma permanência convencional e funcional. Distintivamente a noção de permanência do objeto compreendida por Piaget, que a define apenas pelos seus atributos físicos, Rodríguez (2012b) ressalta que é preciso considerar as normas, regras e acordos entre os membros de uma comunidade, ou seja, a permanência dos objetos é convencional e compartilhada socialmente. E é por meio desta permanência, que as crianças começam a usar os objetos como membros de uma classe, permitindo a categorização do mundo material a partir de suas possibilidades de usos compartilhados (Cárdenas et al., 2014).

Atenção compartilhada, ação conjunta e ações ostensivas

Para pensar na origem da habilidade de crianças intencionalmente compartilharem atenção com os outros para um mesmo referente, Rodríguez (2006/2009) critica as posições inatistas e neurológicas, como os mecanismos modulares propostos por Baron-Cohen (1995).

Para a autora, estas explicações modulares, como o Mecanismo de Atenção Compartilhada (SAM), delegam a aspectos biológicos o surgimento das condutas intencionais das crianças, não tornam claros o processo de aquisição das condutas indicais por parte destas, e não levam em consideração os aspectos semióticos presentes na comunicação entre adultos e crianças.

Ainda sobre a concepção inatista para a origem da AC, Rodríguez (2006/2009), questiona as propostas de intersubjetividade primária e secundária propostas por Trevarthen (1978, 2001), principalmente ao que diz respeito a entrada dos objetos no mundo da criança. Ao refletir sobre a intersubjetividade primária, e as protoconversações, a autora ressalta:

(...) talvez Trevarthen exagere um compromisso comunicativo por parte de um sujeito como o bebê, que carece de consciência dessa comunicação, esquecendo-se, por outro lado, da assimetria radical que existe entre dois sujeitos tão diferentes como o bebê e o adulto e cuja relação tem que ser construída (...) (Rodríguez, 2006/2009 p. 103).

Outra questão igualmente criticada por Rodríguez (2006/2009) sobre as propostas de Trevarthen, refere-se à ausência do papel da mediação semiótica realizada pelo adulto em relação aos objetos nas interações triádicas, ao referir que este autor considera que a partir da intersubjetividade secundária, as crianças se orientariam para o objeto por meio de um “impulso interno”.

Quanto às proposições de Tomasello para a AC, Rodríguez (2006/2009) reconhece a contribuição deste autor para o desenvolvimento infantil e para o conhecimento da ontogênese da atenção compartilhada. A autora ressalta o comprometimento deste teórico com a origem cultural do pensamento e a concepção cultural do objeto, mas problematiza que Tomasello não elucida a influência do papel do adulto no neste processo, não considerando que antes de as crianças realizarem condutas intencionais, é o adulto quem intencionalmente as introduz em seus projetos de ação sobre os objetos. Além disso, Rodríguez (2006/2009) salienta que os

tipos de aprendizagem sociais de simulação e imitação, defendidas pelo referido autor, não apresentam diferenças claras, causando dificuldades para a compreensão da influência dos adultos nos usos dos objetos pelas crianças e a origem da intencionalidade na vida delas.

Como citado anteriormente, ao defender a existência de interações triádicas antes do surgimento da comunicação intencional pela criança, a perspectiva da pragmática do objeto não sustenta obrigatoriamente a existência de situações de atenção compartilhada desde o nascimento da criança. Não obstante, considera que os mediadores comunicativos dos adultos sobre os objetos em contextos de ação conjunta ou compartilhada (do inglês, *joint action*) são as bases para que a criança comece a se engajar em episódios de AC (Moreno-Núñez et al., 2017). Por meio da ação conjunta, adulto e criança atuam e se comunicam através de diferentes níveis de significados compartilhados sobre os usos dos objetos realizados por eles (Rodríguez & Moro, 2008).

Outra questão a respeito do surgimento da AC no desenvolvimento infantil, baseando-se em uma perspectiva pragmática, refere-se ao surgimento dos primeiros performativos indiciais (gestos) realizados pela criança. Rodríguez (2006/2009) questiona o enfoque exclusivo dos precursores comunicativos da linguagem apenas nas funções protoimperativas e protodeclarativas, procedimento muito adotado nos trabalhos de Bates e colaboradores na década de 70, e que influenciou e segue sendo base para muitos estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento da primeira infância, tanto em crianças com desenvolvimento típico, quanto naquelas com algum transtorno do desenvolvimento, como no caso de crianças com autismo.

Para Rodríguez (2006/2009), os gestos protoimperativos e protodeclarativos devem ser considerados como performativos mais gerais, uma vez que esses comportamentos nos bebês:

(...) costumam se apresentar como ponto de chegada de um sujeito solitário que atua a partir de uma ‘decisão já tomada’. Raramente menciona-se o processo que conduz a

eles a partir de situações interativas de comunicação sobre os acontecimentos, fatos e objetos de seus contextos.” (p. 176).

Além de problematizar a redução dos múltiplos significados do gesto de apontar antes do surgimento da linguagem em apenas duas funções (imperativas e declarativas), a autora ressalta que é fundamental investigar o que acontece antes de as crianças serem capazes de exibir esses gestos de maneira intencional, já que é o adulto quem introduz a criança nessas funções e promove “marcos semióticos”, que não podem ser desconsiderados.

Nesse sentido, estudos têm sido realizados a fim de compreender quais os primeiros gestos realizados pelas crianças antes que elas consigam apontar objetos a distância, quais as outras funções estes performativos poderiam assumir, e qual a influência dos adultos neste processo (e.g. Rodríguez, Moreno-Núñez, Basílio & Sosa, 2015; Moreno-Núñez et al., 2017).

De acordo com Rodríguez et al. (2015), os gestos ostensivos constituem a primeira forma de atenção compartilhada¹⁵ entre crianças e adultos, uma vez que os gestos indicativos de apontar (indexicais) emergem mais tarde no desenvolvimento infantil e requerem os domínios de diversas condições por parte de criança, como: o gesto em si; a compreensão de que ele se refere a algo que está a uma certa distância; a necessidade que ela coordene tudo isso com a atenção do outro, que também está pode estar distante; a função do gesto (como ela espera ser compreendida), que dependerá do objeto/evento que está sendo apontado (Rodríguez et al., 2015).

Não está claro na literatura como as crianças atingem esses domínios sobre as funções do gesto de apontar. Uma perspectiva pragmática pode auxiliar nesta compreensão, já que se aproxima do objeto e busca investigar as relações mais básicas que ocorrem nas situações de ação conjunta entre adultos, crianças e objetos ainda nos primeiros meses de vida delas, em um

¹⁵ Nos estudos analisados dentro da pragmática do objeto, observou-se a utilização do termo referência compartilhada (do inglês, *shared reference*) para a descrição de fenômeno da atenção compartilhada.

espaço proximal. Os gestos ostensivos, então, mostram-se como um ponto de partida importante para o entendimento deste processo, e são caracterizados pela presença do objeto na mão (seja segurando, mostrando, sacudindo, entregando), que facilitam a comunicação em contextos em que as crianças ainda não apresentam a fala e nem os gestos sofisticados de apontar desenvolvidos (Rodríguez et al., 2015). As autoras enfatizam ainda que, para tentar estabelecer interações de AC com os bebês nos primeiros meses de vida, os adultos não iniciam apontando algo a distância, mas, utilizando gestos ostensivos para indicar algo próximo.

Nessa perspectiva, Rodríguez e Moro (2008) evidenciam que os objetos surgem na vida das crianças em contextos comunicativos, nos quais os adultos mostram e fazem usos convencionais destes, introduzindo as crianças nestas situações de significados compartilhados, antes mesmo que elas sejam capazes de compreender tais usos, ou se engajem nestas interações de maneira intencional. As autoras seguem enfatizando que antes que os bebês apresentem gestos ostensivos e indicativos, os adultos já orientaram diferentes maneiras para tornar claro as crianças quais eventos, ações ou objetos estão sendo indicados, provocando situações de compartilhamento de ação e atenção.

Para Rodríguez et al. (2015) os gestos ostensivos são as primeiras ações dos adultos entendidos pelas crianças entre o segundo e o quarto mês de vida, sendo que inicialmente, o bebê, aos 3 meses, já olha para o objeto apresentado pelo adulto, tenta agarrar ou agarra o que está sendo mostrado, e aos 4 meses, antecipa que um objeto apresentado pelo adulto também pode ser oferecido a ele. As autoras seguem afirmando que observam um fenômeno denominado como efeito ímã (do inglês, *magnet effect* ou em espanhol, *efecto imán*) que se refere a reação das crianças aos gestos ou ações ostensivas realizadas pelos adultos com os objetos, em contextos proximais de ação conjunta. No entanto, com o desenvolvimento do bebê, observa-se uma significativa redução desta reação das crianças a partir do sétimo mês de vida (Rodríguez & Moro, 1999).

Apesar do decréscimo do efeito imã no desenvolvimento infantil aos 7 meses da criança, Rodríguez e Moro (1999), por meio de um estudo longitudinal, observaram que nesta idade os bebês ainda não interpretam gestos de apontar indexicais imediatos emitidos pelos adultos em contextos de ação conjunta, mas passam a prestar mais atenção e compreendê-los a partir do décimo mês, quando começam a utilizar os objetos apontados de maneira convencional, de acordo com a intenção do adulto.

Entender como ocorre a compreensão dos gestos realizados pelos outros, e como se dá o processo de produção destes (tanto ostensivos, quanto indexicais) pelas crianças em contextos de ação conjunta, é um recurso bastante promissor para a compreensão da emergência da atenção compartilhada no desenvolvimento infantil. Rodríguez et al. (2015) afirmam que no mesmo período que a criança produz seus primeiros gestos ostensivos para se comunicar intencionalmente com os outros, por volta dos 9 meses, elas também realizam gestos de apontar imediatos direcionados a si mesmas. Nesse sentido, as autoras apresentam diferentes funções dos gestos, além das protoimperativas e protodeclarativas, que podem ser definidas em: exploratória e/ou contemplativas; autorregulatórias direcionadas a solução de problemas; e protointerrogativa. É importante ressaltar que as funções exploratórias, contemplativas e autorregulatórias constituem gestos privados e autodirecionados, enquanto as demais funções configuraram-se em gestos direcionados a outras pessoas.

Em termos pragmáticos, os gestos ostensivos são a primeira forma de atenção compartilhada entre adultos e crianças, e são os primeiros a serem entendidos e produzidos, antes mesmo que elas comecem a realizar os gestos indicativos de apontar. Ademais, para se compreender a função dos gestos, é fundamental o objeto seja contemplado nesta dinâmica, considerando suas propriedades públicas e culturais, por meio do qual a comunicação acontece (Rodríguez et al., 2015).

Seguindo o esforço em compreender os processos semióticos mais básicos utilizados pelo adulto nas relações triádicas a fim de segmentar o mundo e apresentá-lo da melhor forma à criança, os estudos dentro da perspectiva da Pragmática do Objeto também vêm analisando os usos rítmicos-sonoros dos objetos nestas interações (Moreno-Núñez et al., 2015, 2017). Com base em pesquisas longitudinais que investigam tríades compostas por bebês a partir do segundo mês de vida, as autoras têm observado que o ritmo é uma ferramenta comunicativa que organiza e favorece a dinâmica interativa entre adultos, crianças e objetos, podendo ser considerado uma das primeiras formas de referência compartilhada, assim como os gestos ostensivos.

Nestes estudos, Moreno-Nuñez et al. (2015) destacam que as ações ostensivas dos adultos nas relações triádicas com os bebês, ainda nos primeiros meses de vida, estão profundamente associadas ao ritmo acompanhado do som. As autoras sugerem que estes componentes rítmicos, sonoros e melódicos constituem um importante meio pelo qual os adultos apresentam os objetos às crianças, possibilitando os primeiros “acordos comunicativos” entre ambos sobre os usos dos objetos. Nestas interações, a responsabilidade e a intencionalidade comunicativa partem do adulto, quem desempenha um papel educativo com a criança, que por sua vez, é sensível aos gestos ostensivos e usos rítmicos-sonoros realizados pelos adultos. No estudo de Moreno-Nuñez et al. (2015), observou-se que os bebês, diante das ações ostensivas dos adultos, demonstram atenção constante, contato visual e reações emocionais como sorrisos e movimentos corporais.

Outro aspecto relevante apontado pelos estudos de Moreno-Nuñez et al. (2015, 2017) diz respeito à mudança de ações e dos usos dos objetos realizados pelas crianças e adultos ao longo do desenvolvimento infantil. Como se tratou de dois estudos longitudinais, observou-se que com o passar dos meses houve um aumento na atenção e resposta dos bebês com relação as ações do adulto, bem como na iniciativa, exploração e produção de novos usos ritmos-

sonoros dos objetos. Em contrapartida, os adultos tenderam a renunciar progressivamente a iniciativa e a responsabilidade pela manutenção das interações triádicas, ajustando-se as ações das crianças e proporcionando mais espaço para elas interagirem com o objeto.

Embora seja necessária a produção de mais informações acerca da natureza e evolução das interações triádicas precoces, pesquisas com base em uma perspectiva pragmática podem fornecer conhecimentos fundamentais sobre como a ação conjunta do adulto possibilita a participação da criança, promovendo assim situações de atenção compartilhada. Igualmente, mais estudos são importantes a fim de investigar o processo pelo qual as crianças assumem a intenção comunicativa nessas relações triádicas por meio dos usos rítmicos-sonoros dos objetos e dos gestos ostensivos. Além disso, Moreno-Nuñez et al., (2017) alertam para a necessidade de investigações comparativas culturais que ofereçam evidências de que a atenção compartilhada não emerge espontaneamente como capacidade cognitiva interna da criança, mas que se desenvolve em contextos de ação conjunta no qual as mediações semióticas dos adultos assumem um papel crucial.

Compreender a habilidade da atenção compartilhada como capacidade individual da criança, que emerge apenas por meio de mecanismos inatos ou biológicos, sem considerar os contextos nos quais as interações acontecem, deixa lacunas significativas principalmente ao que diz respeito à intervenção precoce quando nos deparamos com crianças com risco no desenvolvimento, principalmente no caso de TEA, uma vez que não considera claramente o papel educacional do adulto, tampouco a influência dos objetos e seus usos realizados nestas relações.

Autismo e atenção compartilhada sob um enfoque pragmático

As pesquisas baseadas na Perspectiva da Pragmática do Objeto focam majoritariamente em estudos que se baseiam na metodologia microgenética para investigar aspectos do desenvolvimento típico na primeiríssima infância, em crianças que ainda não falam. Contudo,

é possível observar um interesse recente na compreensão de como crianças que apresentam desenvolvimento atípico se apropriam dos diferentes usos dos objetos a fim de contribuir com a detecção de riscos desenvolvimentais, bem como no apoio de práticas educativas mais eficazes destinadas a este público.

Influenciadas pelos trabalhos de Rivière (1996/2003, 2000), maior referência na Espanha sobre os estudos em autismo e responsável por propor as bases para uma investigação deste transtorno a partir de uma perspectiva sociocultural e semiótica do desenvolvimento, bem como por salientar as dificuldades apresentadas pela criança com autismo nas relações com pessoas e o mundo físico, Benassi e Rodríguez (2020) propõem repensar o desenvolvimento da atenção compartilhada a partir de um processo de gênese semiótica, como um continuum de comunicação, uma vez que a “referência compartilhada não se constrói fora da materialidade” (pp. 790). Ou seja, as autoras ressaltam que ao ultrapassar a dicotomia mundo físico/ mundo social e a transição das interações diádicas para as triádicas, pode-se pensar na referencialidade como construção cultural dos usos dos objetos, observando as interações triádicas desde o nascimento, nas quais é o adulto quem “empresta” suas intenções ao bebê até que este se torne o agente intencional da referência compartilhada ao final de seu primeiro ano de vida.

Logo, tendo em vista que a comunicação é uma das áreas mais alteradas no Transtorno do Espectro do Autismo, Benassi e Rodríguez (2020) sugerem que é fundamental compreender como se dá a gênese dos usos socialmente compartilhados de objetos e instrumentos desde o primeiro trimestre de vida, se há diferenças relacionadas às crianças com desenvolvimento típico, quais os processos de ensino-aprendizagem envolvidos nestas relações e como ocorre o surgimento a comunicação intencional no final do primeiro ano de vida da criança. As autoras alertam para a escassez trabalhos que que investiguem os tipos de usos dos objetos realizados pelas crianças com TEA em situações solitárias e em momentos de interação. Apesar de os objetos estarem presentes em pesquisas focadas com este público, inclusive no fenômeno da

AC, há uma concentração nesses estudos da criança principalmente em interação com os outros, excluindo os objetos do mundo social por serem considerados como realidade física apenas (Benassi & Rodríguez, 2020).

Por meio de uma exaustiva revisão bibliográfica, Benassi (2012) analisou as concepções de signo presentes nos estudos relativos sobre o TEA, entre os anos 1990 e 2010, em crianças com autismo de 6 a 36 meses de vida. Especificamente, a autora buscou compreender as concepções de signos implicadas nestes trabalhos, caracterizar a abordagem dos usos dos objetos realizados pelas crianças e os tipos de interação analisados nos estudos selecionados, bem como comparar as diversas concepções de signos presentes encontradas nas amostras, identificando limites e possibilidades para a detecção precoce do TEA a partir de uma perspectiva semiótico-pragmática. De maneira geral, Benassi (2012) encontrou, em alguns trabalhos analisados, um alinhamento com a perspectiva pragmática a partir de um crescente interesse em se analisar os aspectos gestuais e vocais/verbais assim como outros elementos presentes nas interações, classificados na literatura como “social” e “não-social”. Ademais a autora identificou muitas investigações que se dedicaram ao entendimento das intenções compartilhadas, com foco na compreensão da origem da comunicação em crianças com autismo.

Com relação aos usos dos objetos realizados pelas crianças com TEA, Benassi (2012) não identificou na amostra, estudos que tratassem diretamente do aprendizado dos usos dos objetos em situações comunicativas de ação e compromisso conjunto. A autora aponta que grande parte das interações investigadas nos estudos contemplados foi do tipo diádica, com foco no relacionamento criança-objeto. Nos poucos trabalhos que mencionaram a questão da triadicidade adulto – criança – objeto, esta relação foi analisada em pares diádicos, sem contemplar a dinamicidade entre seus elementos constituintes.

Sem se basear necessariamente em uma perspectiva semiótico-pragmática, e partindo da abordagem ecológica e sociocultural, Williams, Costall & Reddy, (1999, 2018; Williams, Kendell-Scott & Costall, 2005) vêm se dedicando a compreensão da relação das crianças com autismo e os objetos. Os autores igualmente criticam a concepção dualista de desenvolvimento humano e defendem a importância cultural e histórica na aprendizagem dos usos convencionais dos objetos, assim como o papel do outro neste processo.

No caso de crianças com TEA, Williams et al. (1999, 2018) salientam a pouca atenção recebida na literatura aos aspectos relacionados as alterações que possam existir no estabelecimento do objeto como fonte de interesse compartilhado, e quais as consequências para a habilidade destas crianças em se engajar e manter compromissos conjuntos mediados por um objeto. Os referidos autores seguem alertando que apesar do foco das evidências relacionadas a interação da criança com autismo com os usos dos objetos ocorrerem em contextos de atenção compartilhada, imitação e jogos simbólicos, os estudos tendem a não considerar as interconexões entre as relações destas crianças com objetos e pessoas, o que pode causar problemas na interpretação dos resultados de pesquisas (Williams et al., 1999).

Ainda sobre os trabalhos de Williams et al. (1999, 2018) os pesquisadores salientam as evidências que indicam as características incomuns referentes a exploração e usos dos objetos pelas crianças com TEA (e.g. usos atípicos, estereotipados, preferência por partes de objetos, exploração sensoriomotora) e buscam refletir quais seriam as consequências desta questão para as relações interpessoais destas crianças. Williams et al. (2005) realizaram um estudo que buscou investigar a experiência de pais de crianças com TEA sobre as tentativas de introduzir e manter os usos convencionais de objetos cotidianos usados em situações de refeição e higiene com seus filhos, e compararam com as experiências de pais de crianças típicas e outros de crianças com Síndrome de Down. Os autores identificaram que os familiares das crianças com TEA relataram dificuldades relacionadas a interações incomuns das crianças com os objetos,

fato que interrompia os usos apropriados destes objetos, bem como uma “falha” dos filhos em usar os pais como modelos para suas próprias ações com os objetos. Além disso, os familiares analisados descreveram que dentre as estratégias utilizadas para apresentar os usos dos objetos para as crianças, a mais frequente foi o direcionamento físico, e quando se utilizavam de meios menos diretos tinham que realizar sucessivas repetições de comunicação verbal e demonstração de usos.

Desta forma, entendendo que a pessoa com autismo pode apresentar dificuldades relacionadas a interação social e aos usos convencionais e simbólicos dos objetos, Williams et al. (1999) discutem dois problemas interconectados existentes neste transtorno e a ocorrência de atenção compartilhada:

Por um lado, na medida em que eles falham em engajar outras pessoas no seu uso dos objetos ou usá-las como guias para estruturar suas próprias ações, eles são excluídos de um importante processo social de aprender o significado desses objetos. Por outro lado, a noção que eles fazem dos objetos e as maneiras que os exploram são, com frequência, altamente idiossincráticas, o que, conseqüentemente, aumentam a dificuldade deles em estabelecer atenção compartilhada com outra pessoa para um objeto. (tradução nossa, p. 376)¹⁶

Já é consenso que AC oferece um contexto rico de promoção de aprendizagem de diversas habilidades para as crianças, e de apresentação de objetos e ensino de seus usos. Entretanto, queremos compreender também, como estes usos dos objetos e a mediação semiótica podem se relacionar com a ocorrência, manutenção e interrupção de episódios de atenção compartilhada. Diante do que já foi discutido até aqui, torna-se evidente a importância

¹⁶ Do inglês, “On the one hand, to the extent that they fail to engage other people in their use of objects or use them as guides to structure their own actions, they are excluded from an important, social process of learning about the meaning of those objects. On the other hand, the sense they make of objects and the ways they explore them are often highly idiosyncratic, and this, in turn, increases their difficulty in establishing joint attention with another person to an object.”

da AC para o desenvolvimento infantil, principalmente na vida de crianças com TEA. Logo, é indiscutível a necessidade de produção de conhecimentos que contemplem como os usos dos objetos e as mediações semióticas se relacionam com a ocorrência da atenção compartilhada tanto em crianças com desenvolvimento típico, quanto naquelas com autismo, já que ainda observamos lacunas na literatura referentes a essas questões.

Por meio de uma breve revisão bibliográfica nas principais bases de trabalhos científicos (Lilacs, Medline, Scielo e Periódicos Capes), e utilizando os termos autismo, atenção compartilhada e usos dos objetos em inglês (*autism, joint attention e objects uses*), não foi encontrada nenhuma produção que contemplasse as três expressões juntas nas palavras-chave ou no assunto. Quando utilizados os termos autismo, atenção compartilhada e mediação, também em inglês e nas mesmas bases, foram encontrados sete trabalhos que focaram em sua grande maioria, avaliar a eficácia de treinamentos da habilidade de AC em crianças com TEA a partir de programas de intervenções pré-estabelecidos, e não buscaram investigar sistematicamente os marcos semióticos presentes neste processo (ver Schertz & Odom, 2007; Cotugno, 2009; Ingersoll, 2012).

Diante da escassez dos estudos que contemple essas questões, defendemos aqui que investigar o fenômeno da AC sob um enfoque semiótico-pragmático pode fornecer informações importantes ainda não contempladas por outras teorias, uma vez que busca analisar quais acordos comunicativos que crianças e adultos desenvolvem sobre os usos dos objetos antes mesmo que elas apresentem a intencionalidade desenvolvida. Esta informação mostra-se extremamente importante para a compreensão da ontogênese da AC, já que grande parte dos estudos neste sentido tende a investigar crianças a partir dos 9 meses de vida, quando elas já apresentam condutas intencionais e os gestos de apontar desenvolvidos (Rodríguez, 2006/2009).

Já as explicações para a origem da AC, que delegam apenas a aspectos inatos e neurocognitivos, não deixam claras quais as influências culturais e da interação com o outro e com os objetos para o desenvolvimento desta habilidade, e como os marcos semióticos e as condutas de adultos e crianças se transformam ao longo deste processo, e conseqüentemente acabam não oferecendo contribuições práticas e objetivas para os processos de identificação e intervenção em casos de crianças com desenvolvimento atípico. Colocar o objeto e seus usos também como protagonistas na investigação da atenção compartilhada, indubitavelmente, trará novas informações acerca do desenvolvimento da AC para além das questões de contato visual, gestos e o surgimento da intencionalidade na vida da criança.

Capítulo 3 – Objetivos

Observar como os diferentes sistemas semióticos podem se relacionar com a ocorrência de episódios de atenção compartilhada em duas tríades (adulto – criança – objeto), sendo uma composta pela mãe e filho com diagnóstico de TEA, e a outra formada pela mãe e filha com desenvolvimento considerado típico, analisando as mediações realizadas pelo mesmo adulto separadamente, em momentos de brincadeiras livres distintos.

Apresentaram-se como objetivos específicos:

- Compreender a influência recíproca nas atividades da mãe e da criança, seja na iniciativa, resposta, manutenção ou na interrupção de episódios de AC nas tríades;
- Investigar como os diferentes usos dos objetos se relacionam com a ocorrência e manutenção de AC; e
- Analisar as diferenças de engajamento entre as tríades, considerando-se principalmente, o papel das mediações da mãe nas situações de AC.

Capítulo 4 - Metodologia

Definir uma metodologia científica que se adeque aos objetivos de um estudo em desenvolvimento considerando seu caráter “transformacional e dinâmico” é uma tarefa desafiadora e exige criatividade por parte do pesquisador (Branco & Rocha, 1998, p. 252).

Este trabalho tratou-se de um estudo empírico e teve como base a abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa, uma vez que focalizou a investigação de aspectos relativos ao desenvolvimento humano, buscando compreender e produzir conhecimentos a respeito de uma realidade dinâmica e complexa, na qual as interações sociais são perpassadas por seus contextos históricos e culturais.

Para análise dos dados foi utilizada a análise microgenética, pela qual pôde-se fazer recortes de episódios interativos e analisar minuciosamente detalhes relativos às transições, rupturas e trocas semióticas dentro das tríades (mãe – criança – objeto) aqui observadas. Esse método mostrou-se particularmente adequado a esse tipo estudo já que possibilitou a análise de aspectos quantitativos e qualitativos dos processos de transições, e forneceu informações sobre a dinâmica por meio da qual essas mudanças aconteceram, e que talvez não poderiam ser alcançadas por outro método de investigação (Siegler & Crowley, 1991). Este capítulo trata detalhadamente do método empregado nesta pesquisa.

Contexto

Todos os procedimentos de construção dos dados ocorreram na casa dos participantes, uma vez que a pesquisa buscou observar momentos de brincadeiras livres entre a mãe e cada filho no contexto mais natural possível. Desse modo, tanto a entrevista quanto as videografações foram realizadas na casa da família e os momentos interativos de brincadeira ocorreram em um cômodo da casa, onde segundo relato da mãe, ela costumava diariamente brincar com as crianças.

Participantes

Participaram desse estudo um menino com 3 anos e 10 meses, diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (Transtorno Global do Desenvolvimento, CID- 10 F84); sua irmã de 1 ano e 10 meses que apresentava desenvolvimento considerado neurotípico; e a mãe das crianças de 30 anos de idade. Os participantes foram contactados por meio da Associação Brasileira de Autismo Comportamento e Intervenção (ABRACI), que é uma instituição sem fins lucrativos administrada por um grupo de pais de crianças e jovens com Autismo. A ABRACI situa-se em uma região administrativa do Distrito Federal (DF) e atende, em sua maioria, famílias economicamente desfavorecidas.

Para a seleção dos participantes, a pesquisadora entrou em contato com a presidente da instituição a fim de encontrar famílias que atendessem aos critérios da pesquisa: uma mãe e dois filhos, sendo o mais velho com diagnóstico de TEA e com cinco anos no máximo, e o caçula de até dois anos de idade e que estivesse apresentando desenvolvimento considerado típico. Foram identificadas duas famílias com esse perfil e que se disponibilizaram a participar da pesquisa, e o critério de escolha foi a família que apresentasse as crianças mais novas. Com o intuito de preservar as identidades dos participantes foram adotados nomes fictícios, os quais serão identificados aqui como Tom (criança com autismo) e Bia (irmã mais nova).

Procedimentos éticos

A pesquisa só foi iniciada após apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CEP CHS) da Universidade de Brasília (UNB), pelo parecer de número 3.574.415. Assim, foi possível selecionar os participantes, explicar os objetivos e procedimentos do estudo e coletar a assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), bem como de autorização para utilização de imagem, som e voz para fins de pesquisa.

Instrumentos e materiais






Instrumentos

Entrevista semiestruturada, videograções e o *software* ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), versão 5.8 do Instituto Max-Planck de Psicolinguística para a análise microgenética dos episódios interativos nas tríades.

Materiais

Um aparelho smartphone e doze brinquedos variados, os quais serão mais bem detalhados na Tabela 1.

Tabela 1
Brinquedos e materiais utilizados nas sessões de brincadeira

| Imagem | Descrição |
|---|---|
|  | Maleta de cozinha de brinquedo contendo bocas que imitam fogão, copos, pratos em formato de urso, talheres e panelas. |
|  | Cesta de brinquedo contendo réplicas de legumes variados. |
|  | Caixa contendo 8 potes de massinha de cores variadas. |
|  | Fantoche de girafa. |
|  | Jogo "Puxa puxa batatinha". |

| | |
|---|--|
|  | <p>“Zoo maluco”, ônibus contendo aberturas na tampa e nas laterais com formas geométricas, e peças de animais que têm em suas bases os formatos que podem ser encaixados para dentro do veículo.</p> |
|  | <p>“Gira cores”: oito rodinhas coloridas que rodam pela haste até chegarem à base.</p> |
|  | <p>Pista de corrida de madeira, onde 4 carrinhos descem em ziguezague até a base.</p> |
|  | <p>Pescaria com imã: Quebra-cabeças/encaixe de madeira com animais do fundo do mar. O brinquedo possui uma vara de pescar com imã, pelo qual as peças podem ser pescadas (retiradas).</p> |
|  | <p>Aparelho celular de brinquedo.</p> |
|  | <p>Carreta cegonha: caminhão cegonha contendo dois carrinhos de corrida.</p> |
|  | <p>Máquina fotográfica – Modelo Canon G12</p> |

Procedimentos de construção dos dados

Inicialmente foi realizado um encontro com a mãe a fim de fazer uma entrevista semiestruturada, que foi áudio gravada, e um primeiro contato para observação das crianças. Por meio da entrevista, buscou-se basicamente informações a respeito do desenvolvimento de cada criança; como foi o processo de diagnóstico do filho com autismo; quais os impactos desse diagnóstico na vida, na dinâmica familiar, na segunda gravidez e na relação com a filha caçula; e como ela percebia diferenças no brincar com cada filho. Após a entrevista ocorreram

mais quatro encontros para a realização das videograções dos momentos de brincadeiras entre a mãe e cada filho, que foram divididos em três fases:

Fase 1: Situações de brincadeiras livres com objetos da casa e da criança

Nessa etapa foi solicitado que a mãe brincasse livremente com cada criança separadamente, utilizando brinquedos ou outros objetos da própria casa, os quais foram escolhidos por ela. As videograções da mãe brincando com cada filho foram realizadas no mesmo dia e, entre cada sessão de brincadeira, foi oferecido a mãe um intervalo para que ela pudesse descansar. As videograções iniciaram com a filha caçula, a Bia, e tiveram duração média de quatorze minutos. A Tabela 2 apresenta detalhadamente informações sobre cada fase, como duração, brinquedos disponibilizados, entre outros.

Fase 2: Situações de brincadeiras livres com brinquedos oferecidos pela pesquisadora.

Essa fase ocorreu duas semanas após a primeira e seguiu basicamente os mesmos procedimentos, com duas exceções: os objetos oferecidos para as brincadeiras livres foram levados pela pesquisadora; e as videograções iniciaram com a criança com autismo, o Tom.

Fase 3: Situações de brincadeiras livres com brinquedos da casa e da pesquisadora após a mãe assistir às filmagens das sessões anteriores

O momento em que mãe e pesquisadora assistiram às videograções ocorreu três meses após a segunda fase devido a contratempos dos participantes que coincidiram com festas de fim de ano, férias escolares e retorno das crianças às aulas. Para a realização deste procedimento, a pesquisadora foi a casa da família, onde a mãe pôde assistir a alguns trechos das quatro videograções das fases anteriores, selecionados pela pesquisadora. Após assistirem aos vídeos a pesquisadora e a mãe conversaram sobre suas impressões, e a pesquisadora pôde tirar algumas dúvidas. Em um segundo momento, que só foi possível em junho de 2020 devido a pandemia do coronavírus que impôs um distanciamento social rígido no primeiro semestre deste ano, a pesquisadora retornou a casa dos participantes para realizar

a terceira sessão de filmagens, que diferentemente das anteriores, teve duração de aproximadamente cinco minutos cada uma e foi realizada separadamente com cada criança.

Nessas sessões foram disponibilizados alguns dos brinquedos utilizados nas fases 1 e 2.

Tabela 2

Sessão de vídeo gravações

| Fase 1 | | |
|-------------------------|--|-------------------------|
| Participante | Objetos disponíveis | Data da gravação |
| Tom (3anos e 10 meses) | Maleta de cozinha, massinhas e fantoche. | 15/10/19 |
| Bia (1 ano e 10 meses) | Maleta de cozinha, massinhas e fantoche. | 15/10/19 |
| Fase 2 | | |
| Participante | Objetos disponíveis | Data da gravação |
| Tom (3 anos e 10 meses) | Jogo “Puxa puxa batatinha”, “Zoo maluco”, “Gira cores”, pista de corrida de madeira, pescaria com imã, aparelho celular de brinquedo, carreta cegonha e a máquina fotográfica. | 29/10/19 |
| Bia (1 ano e 11 meses) | Jogo “Puxa puxa batatinha”, “Zoo maluco”, “Gira cores”, pista de corrida de madeira, pescaria com imã, aparelho celular de brinquedo, carreta cegonha e a máquina fotográfica. | 29/10/19 |
| Fase 3 | | |
| Participante | Objetos disponíveis | Data da gravação |
| Tom (4 anos e 6 meses) | “Zoo maluco”, pescaria com imã, pista de corrida de madeira, maleta de cozinha e massinhas. | 03/06/20 |
| Bia (2 anos e 6 meses) | “Zoo maluco”, pescaria com imã, pista de corrida de madeira, maleta de cozinha e massinhas. | 03/06/20 |

Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados, em síntese, foram divididos em duas etapas: análise da entrevista e análise microgenéticas das videograções, as quais serão descritas a seguir.

Análise da entrevista

Os procedimentos de análise dos dados iniciaram-se com a análise da entrevista realizada com a mãe. A gravação da entrevista foi importante para registrar informações acerca da compreensão da mãe sobre o desenvolvimento de cada filho, bem como das concepções dela sobre a importância do brincar, obter informações sobre o histórico de desenvolvimento de Tom, o processo de diagnóstico e intervenções a que ele estava sendo submetido. As informações levantadas auxiliaram, assim, a ampliar o conhecimento do contexto estudado, e o áudio foi consultado sempre que necessário.

Análise das videograções

Inicialmente, todos os seis vídeos foram assistidos inúmeras vezes a fim de compreender o processo de interações triádicas entre a mãe, a criança e os objetos, e identificar, já por meio do *software* ELAN, todos os episódios de ocorrência de atenção compartilhada e ação conjunta. Após este procedimento foram mensuradas as frequências e durações destes episódios, levando em consideração as estratégias de iniciativas e respostas de atenção compartilhada exibidas por cada participante. Por meio desta análise, foi possível escolher os recortes que seriam analisados microgeneticamente e pensar na criação das categorias de análise. Foi considerado como episódio de AC aquele em que mãe e criança simultaneamente atentaram para um mesmo objeto ou evento de interesse comum, utilizando meios para demonstrar reciprocamente que estavam prestando atenção para o mesmo alvo e verificar a atenção do parceiro. Para tanto foram consideradas as trocas visuais entre os participantes e o objeto/evento, gestos, verbalizações, usos dos objetos e reações emocionais.

Para as seis videograções realizadas, sendo três para cada criança, foram escolhidos recortes, que evidenciassem iniciativa, resposta e manutenção de atenção compartilhada dos participantes, assim como suas transições e rupturas, e principalmente as mediações semióticas. Além disso, buscou-se identificar cenas que apresentassem os usos dos objetos alvos de atenção

compartilhada pelos participantes, e outras que contemplassem apenas os gestos. A Tabela 3. detalha os períodos analisados microgeneticamente em cada fase de videogravação realizada com Tom e Bia.

Tabela 3
Recortes analisados em cada fase

| Fase 1 | | |
|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| | Tom | Bia |
| Duração total do vídeo | 12'27" | 14'12" |
| Recortes analisados | 4'20" a 4'55" e 5'36" a 6'56" | 3'55" a 4'00" e 12'06" a 14'10" |
| Fase 2 | | |
| | Tom | Bia |
| Duração total do vídeo | 14'46" | 17'14" |
| Recortes analisados | 4'20" a 4'28" e 6'32" a 7'34" | 10'10" a 11'54" |
| Fase 3 | | |
| | Tom | Bia |
| Duração total do vídeo | 5'15" | 5'27" |
| Recortes analisados | 0'00 a 2'06" | 4'03" a 5'27" |

A construção e análise das categorias foi realizada a partir das ações de cada participante separadamente. Tais categorias tiveram como inspiração os trabalhos de Rodríguez e Moro (1999; 2008), apesar de estes estudos não terem focado diretamente o fenômeno da AC e terem sido realizados com participantes com idades inferiores a 2 anos.

Por meio das tríades observadas foram criadas três grandes categorias que foram analisadas separadamente a partir da mãe e cada criança: 1) Iniciativa de atenção compartilhada (IAC) que contemplou as ações do participante a fim de iniciar um episódio de atenção compartilhada com o parceiro, 2) Resposta de atenção compartilhada (RAC) que disse respeito ao engajamento do participante em situações de atenção compartilhada após a iniciativa do parceiro, e 3) Manutenção de atenção compartilhada (MAC) que referiu-se aos comportamentos dos participantes com o objetivo de manter ou interromper um episódio de AC.

As categorias, subcategorias e seus indicadores encontram-se mais bem detalhados e definidos na Tabelas 4, 5 e 6 a seguir:

Tabela 4

Categoria e subcategorias análise de cada participante para Iniciativas de atenção compartilhada

| Categoria | Subcategorias | Indicadores |
|--|---|--|
| Iniciativas de atenção compartilhada (IAC) Ações para direcionar a atenção do parceiro para um alvo de interesse | Atenção Direção do olhar do participante durante a iniciativa de AC | <ul style="list-style-type: none"> • Olhar para o objeto • Olhar para o parceiro • Olhar para o que o parceiro faz com objeto • Desviar o olhar para outros focos |
| | Gestos Ações dos participantes para indicar, mostrar, compartilhar, fazer pedidos ou solicitar informações acerca de alvos próximos ou distantes durante uma iniciativa de AC | <ul style="list-style-type: none"> • Ostensivos: chacoalhar, mostrar, tocar e entregar objetos (contexto proximal, objeto na mão) • Indexicais: apontar para objetos distantes. |
| | Usos dos objetos Modo como o participante utiliza os objetos durante uma iniciativa de AC | <ul style="list-style-type: none"> • Uso convencional: uso do objeto de acordo com sua função social e culturalmente estabelecidas. • Uso não convencional: uso do objeto de modo não convencional a sua função. • Uso simbólico: uso de objetos com elementos imaginativos, seja com brinquedos réplicas ou realizando substituições de objetos. |
| | Verbalizações | Falas emitidas a fim de chamar a atenção do parceiro para compartilhar um alvo de interesse. |

Tabela 5

Categoria e subcategorias análise de cada participante para Respostas de atenção compartilhada

| Categoria | Subcategorias | Indicadores |
|---|--|--|
| <p>Respostas de atenção compartilhada (RAC)</p> <p>Respostas de atenção exibidas pelo participante como consequência da iniciativa do parceiro</p> | <p>Atenção</p> <p>Direção do olhar do participante após uma iniciativa de AC do parceiro</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Olhar para o objeto • Olhar para o parceiro • Olhar para o que o parceiro faz com objeto • Desviar o olhar para outros focos |
| | <p>Gestos</p> <p>Ações dos participantes para indicar, mostrar, compartilhar, fazer pedidos ou solicitar informações acerca de alvos próximos ou distantes, após uma iniciativa de AC pelo parceiro</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ostensivos: chacoalhar, mostrar, tocar e entregar objetos (contexto proximal, objeto na mão) • Indexicais: apontar para objetos distantes. |
| | <p>Usos dos objetos</p> <p>Usos de objetos pelo participante após uma iniciativa de AC do parceiro</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Uso convencional: uso do objeto de acordo com sua função social e culturalmente estabelecidas. • Uso não convencional: uso do objeto de modo não convencional a sua função. • Uso simbólico: uso de objetos com elementos imaginativos, seja com brinquedos réplicas ou realizando substituições de objetos. |
| | <p>Verbalizações</p> | <p>Falas do participante em resposta a uma iniciativa de AC do parceiro</p> |

Tabela 6

Categoria e subcategorias análise de cada participante para Manutenção de atenção compartilhada

| Categoria | Subcategorias | Indicadores |
|--|---|--|
| Manutenção de atenção compartilhada (MAC) Ações dos participantes para manter ou interromper um episódio de AC | Atenção Direção do olhar do participante ao longo de um episódio de AC | <ul style="list-style-type: none"> • Olhar para o objeto • Olhar para o parceiro • Olhar para o que o parceiro faz com objeto • Desviar o olhar para outros focos |
| | Gestos Ações dos participantes para indicar, mostrar, compartilhar, fazer pedidos ou solicitar informações acerca de alvos próximos ou distantes, durante um episódio de AC | <ul style="list-style-type: none"> • Ostensivos: chacoalhar, mostrar, tocar e entregar objetos (contexto proximal, objeto na mão) • Indexicais: apontar para objetos distantes. |
| | Usos dos objetos Modo como o participante utiliza os objetos alvos durante a AC | <ul style="list-style-type: none"> • Uso convencional: uso do objeto de acordo com sua função social e culturalmente estabelecidas. • Uso não convencional: uso do objeto de modo não convencional a sua função. • Uso simbólico: uso de objetos com elementos imaginativos, seja com brinquedos réplicas ou realizando substituições de objetos. |
| | Verbalizações | Falas dos participantes a fim de manter ou interromper um episódio de AC. |

É importante ressaltar que embora os trabalhos dentro da perspectiva pragmática tendam a focalizar especialmente os usos de gestos ostensivos para a investigação do fenômeno da ação conjunta e atenção compartilhada, optamos aqui em realizar uma análise mais ampla sobre as estratégias usadas pelos participantes para a observação dos episódios de AC, considerando também questões como verbalizações e usos dos objetos. Esta escolha teve como

motivação o perfil de nossos participantes já que apresentavam idades acima de um ano e meio, e o quadro de TEA de um deles.

Capítulo – 5 Resultados

Os resultados serão apresentados em três etapas: 1) breve descrição da entrevista realizada com a mãe, 2) resumo de todas as sessões de videogravações e apresentação dos dados mais relevantes e 3) análise microgenética dos recortes selecionados.

Entrevista

A entrevista teve duração de aproximadamente 50 minutos e apresentou como objetivos principais estabelecer um vínculo inicial com os participantes, compreender um pouco o processo de desenvolvimento de cada criança e o funcionamento das duas tríades.

A casa situava-se em uma região administrativa do Distrito Federal (DF) e era dividida em três pavimentos onde moravam as duas crianças, o pai e a mãe, os avós paternos, uma tia e um primo, todos por parte paterna. O pai das crianças passava o dia fora trabalhando, enquanto a mãe era responsável pelos cuidados com a casa, das crianças e pelo tratamento de Tom.

Segundo relato da mãe, ela sempre se interessou pelo desenvolvimento infantil e adorava brincar e estimular seus filhos. Seu maior desejo era “*ver uma melhora no desenvolvimento de Tom e vê-lo falando melhor*”, e se cobrava por isso. Tom foi diagnosticado aos dois anos com autismo, apresentava um quadro de TEA nível 1 (autismo leve) e era verbal, embora apresentasse uma fala pouco compreensível. Os fatores que levaram a mãe a procurar um diagnóstico para o filho foram atraso na fala, dificuldade em estabelecer contato visual, dificuldades no sono e excesso de “birra”. De acordo com a mãe, ela sempre achou que Tom era diferente, mas procurava não o comparar a outras crianças pois lia que “*cada criança tinha seu tempo*”. A mãe relatou ainda que procurou pesquisar sobre os marcos do desenvolvimento e percebia que Tom aparentava estar sempre “no limite” para alcançá-los.

Quanto ao tratamento de Tom, ele frequentava o programa de Educação Precoce oferecido pela Secretaria de Educação do DF, por três vezes na semana, tinha atendimento fonoaudiológico uma vez na semana, e psicoterápico com base Analítico Comportamental, oferecido pela ABRACI, também uma vez na semana. Vale ressaltar que o atendimento psicológico recebido pela criança consistia em sessões individuais com Tom e momentos de orientações parentais, pelas quais a mãe recebia instruções do profissional em psicologia sobre como estimulá-lo em casa.

Quando perguntada sobre as diferenças observadas entre o brincar com cada filho, a mãe relatou que observava muita dificuldade de concentração de Tom nas brincadeiras, enquanto a Bia apresentava maior facilidade em prestar atenção para as ações da mãe e para os objetos propostos.

Descrição das sessões de videogravações

Como as quatro primeiras videogravações das fases 1 e 2 tiveram durações variadas, foi realizada uma média do tempo e optamos por analisar aproximadamente doze minutos destas filmagens, e na fase 3 foram analisadas as durações totais de cada vídeo (i.e., 5min e 15s da sessão de Tom, e 5min e 27s de Bia). Vale ressaltar que os valores obtidos por meio da mensuração dos episódios de atenção compartilhada e outras informações relevantes são aproximados e foram alcançadas com o auxílio do *software* ELAN.

Todas as sessões de brincadeiras ocorreram no mesmo cômodo onde mãe e crianças permaneceram sentadas a maior parte do tempo em um tapete emborrachado colorido, e sobre o qual os brinquedos estiveram disponíveis ao longo de todo o período de filmagem. A mãe se mostrou atenta as crianças e realizou demonstrações de afeto, por meio de carícias, cócegas, elogios, beijos e sorrisos. Ofereceu poucas orientações, de maneira clara e objetiva, e esperou que as crianças realizassem a maioria das ações de maneira independente. As informações mais relevantes acerca de cada sessão encontram-se mais bem detalhadas a seguir.

Sessão 1 - Tom

Mãe e criança iniciam brincando paralelamente com os brinquedos que imitam utensílios de cozinha e com massinhas, e a mãe tenta se engajar na brincadeira da criança sem muito êxito. Tom se mostra muito interessado pela máquina fotográfica que a pesquisadora utiliza como um segundo instrumento para realizar a videogravação, e se levanta para tentar pegá-la, razão pela qual ela desliga e guarda a câmera. No entanto, este objeto ainda fica à vista da criança que por diversas vezes tenta iniciar episódios de atenção compartilhada com a mãe, apontando para a máquina fotográfica. Entretanto, a mãe ignora quase todas as tentativas do filho, seja por não entender a linguagem dele ou para redirecionar a atenção da criança para outro objeto.

Mãe e criança se engajam em oito episódios de atenção compartilhada e de ações conjuntas, totalizando aproximadamente 43,5% do tempo (de um total de doze minutos), sendo quatro destes momentos iniciados pela mãe e quatro pela criança. Vale ressaltar que dos oito episódios de atenção compartilhada identificados, seis foram iniciados por meio dos usos dos objetos seguidos de verbalizações. Tom demonstra responsividade e troca turnos com a mãe durante as brincadeiras, verbalizando “*agora o Tom*”. Em algumas poucas vezes, verbaliza “*não*” para os convites de brincadeiras da mãe, e por seis vezes ignora ou não responde às iniciativas de AC e ação conjunta da mãe. Em contrapartida, ele emite 7 gestos indexicais para compartilhar algo com a mãe, o qual não foi identificado nas filmagens por estar fora da área contemplada pela câmera (porém, pelas anotações da pesquisadora, na maioria das vezes, pareceu tratar-se da máquina fotográfica), sendo que a mãe, por 6 vezes não olha para o objeto/alvo apontado, seja por não ter percebido a ação do filho, por não ter compreendido a fala dele, ou para tentar redirecionar a atenção da criança para outra atividade. Ainda sobre os gestos de Tom, por 3 vezes ele alternou o olhar entre a mãe e o objeto/alvo apontado.

A mãe tem dificuldade em compreender a fala da criança por diversas vezes e pergunta “*o quê?*”, tenta adivinhar o que o que Tom diz ou o redireciona para outra atividade, e ele, por consequência, acaba desistindo e não insiste muito em se fazer compreendido (talvez, por não conseguir ou não saber como fazê-lo). Tom se levanta algumas vezes para ver objetos ou eventos fora do contexto da filmagem e se engaja em brincadeiras corporais com a mãe. A maior parte dos usos dos objetos foi simbólico, pelos quais mãe e criança simbolizam que a massinha é uma comida e fazem de conta que a estão comendo. Tom não demonstra nenhum uso atípico dos objetos e nem se engaja em movimentos estereotipados. Outros dados a respeito da primeira sessão de Tom encontram-se mais detalhados nas Tabelas 7 e 8.

Tabela 7

Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 1

| Episódio | Duração | Iniciativa | Objetos / eventos alvos | Estratégia |
|-----------------|----------------|-------------------|----------------------------------|--|
| 1 | 16s | Criança | Colher e massinha | Criança leva a colher contendo uma bolinha de massinha a boca da mãe – usos dos objetos (simbólicos) seguidos de vocalização não identificada/compreensível. |
| 2 | 37s | Mãe | Colher e massinha | Mãe leva a colher contendo uma bolinha de massinha a boca da criança – usos dos objetos (simbólicos) seguidos de verbalizações e onomatopeias. |
| 3 | 8s | Criança | Garfo e massinha | Criança leva o garfo contendo um pedaço de massinha a boca da mãe – usos dos objetos (simbólicos). |
| 4 | 28s | Criança | Fogão, panela, massinha e concha | Criança coloca a panela contendo massinha no fogão – usos dos objetos (simbólicos) seguidos de verbalização não identificada/compreensível. |
| 5 | 35s | Criança | Pesquisadora | Criança aponta para pesquisadora (gesto indexical) e verbaliza o |

| | | | |
|--------------|------------------------|------------------------------------|--|
| | | | nome da antiga fonoaudióloga. |
| 6 | 80s | Mãe | Fantoches, massinha, pote de massinha |
| 7 | 39s | Mãe | Fantoches e massinha |
| 8 | 73s | Mãe | Potes de massinha |
| Total | 313s 43,5% do tempo | Criança = 4 vezes Mãe = 4 vezes | Mãe usa o fantoche de girafa e pede que a criança simule alimentar a girafa – usos dos objetos (simbólicos) seguidos de verbalizações e onomatopeias. Mãe entrega o objeto à criança (gesto ostensivo) seguido de verbalizações Mãe constrói uma torre com os potes de massinha – usos dos objetos (simbólico) seguidos de verbalizações e gesto de apontar indexical, |

Tabela 8

Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 1

| Participante | Tom | Mãe |
|---|----------|----------|
| Tentativas de IAC | 10 vezes | 14 vezes |
| Respostas de AC | 4 vezes | 4 vezes |
| Não responde, ignora, recusa ou não entende a proposta do parceiro | 10 vezes | 6 vezes |

Sessão 1 - Bia

Bia e a mãe passam quase toda a sessão engajadas em brincadeiras que simulam fazer “comidinhas” e experimentá-las, para tanto utilizam de maneira simbólica os brinquedos que imitam utensílios de cozinha e legumes, e as massinhas. A criança por duas vezes se levanta para oferecer a colher com a massinha para a pesquisadora e, em alguns momentos pergunta pelo irmão ou toma a iniciativa de procurá-lo, sendo redirecionada pela mãe a sentar e voltar a brincar. Foram identificados onze episódios de atenção compartilhada e ação conjunta que totalizaram 66,6% do tempo de análise, sendo seis destes iniciados pela criança. A maioria

das iniciativas de atenção compartilhada (7 momentos) contemplaram os usos dos objetos seguidos de verbalizações como estratégia para chamar a atenção do parceiro. A mãe respondeu à todas as iniciativas de AC realizadas por Bia (6 vezes), e a criança, por sua vez, das sete tentativas de iniciativa de AC apresentadas pela mãe, não respondeu apenas por uma vez. As Tabelas 9 e 10 descrevem os dados relevantes da sessão 1 de Bia.

Tabela 9

Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 1

| Episódio | Duração | Iniciativa | Eventos / objetos alvos | Estratégia |
|-----------------|----------------|-------------------|--|--|
| 1 | 52s | Mãe | Garfo e massinha | Mãe leva o garfo espetando um pedaço de massinha a própria boca, simula comer e oferece a criança – usos dos objetos (simbólico) seguidos de verbalização e onomatopeia. |
| 2 | 3s | Criança | Garfo e massinha | Criança leva o garfo espetando um pedaço de massinha a boca da mãe – usos dos objetos (simbólico). |
| 3 | 5s | Criança | Garfo e massinha | Criança leva o garfo espetando um pedaço de massinha a boca da mãe – usos dos objetos (simbólico). |
| 4 | 9s | Mãe | Garfo e massinha | Mãe pede que a criança leve o garfo espetando a massinha a sua boca, abre a boca – usos dos objetos (simbólico) seguidos de verbalizações. |
| 5 | 5s | Criança | Blusa da mãe | Criança aponta para a imagem na blusa da mãe (gesto indexical) e verbaliza. |
| 6 | 9s | Criança | Massinha | Criança mostra o objeto (gesto ostensivo) e verbaliza. |
| 7 | 69s | Mãe | Fogão, panelinhas, massinha | Mãe mostra objeto (gesto ostensivo), verbaliza e faz usos simbólicos dos objetos. |
| 8 | 21s | Mãe | Fogão, panelinhas, massinha, faca, prato | Mãe verbaliza e toca (gesto ostensivo) no objeto para que a filha execute uma ação com o objeto. |
| 9 | 107s | Criança | Massinha e faca | Criança faz uso simbólico dos objetos e verbaliza. |

| | | | | |
|--------------|--------------------------|------------------------------------|--|--|
| 10 | 31s | Criança | Massinha | Criança entrega objeto para mãe (gesto ostensivo) e verbaliza. |
| 11 | 124s | Mãe | Fantoches, massinha, utensílios de cozinha | Mãe faz uso do fantoche (simbólico) e emite verbalizações. |
| Total | 435s (60,4% do tempo) | Criança = 6 vezes Mãe = 5 vezes | | |

Tabela 10

Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 1

| Participante | Bia | Mãe |
|---|------------|------------|
| Tentativas de IAC | 6 vezes | 6 vezes |
| Respostas de AC | 5 vezes | 6 vezes |
| Não responde, ignora ou não entende a proposta do parceiro | 1 | 0 |

Sessão 2 - Tom

Como Tom demonstrou bastante interesse pela máquina fotográfica na sessão 1, a pesquisadora optou em disponibilizá-la junto com os outros brinquedos oferecidos nesta fase. Vale ressaltar que se tratou de uma câmera profissional e não de um objeto réplica. A gravação inicia já com Tom compartilhando atenção com a mãe para este objeto. Ele permanece segurando a máquina ou com ela no colo durante mais da metade da sessão, sendo que por 2 vezes a mãe tenta tirá-la dele ou direcionar sua atenção para outros objetos, e por 3 vezes se engaja em episódios de AC com Tom e a máquina fotográfica.

Tom demonstra interesse para os carrinhos e compartilha com a mãe, que imediatamente faz usos simbólicos destes objetos e ambos brincam. Em seguida, a mãe apresenta o “Zoo maluco”, um ônibus de brinquedo contendo encaixes de animais com formas geométricas em suas bases, como pode ser visualizado na Tabela.1 (ver Capítulo 3 – Metodologia), e a criança ignora mantendo sua atenção para a máquina fotográfica. A mãe

segue insistindo, mostrando e fazendo direcionamentos físicos em Tom, e ele, por sua vez, empurra a mão da mãe que segue insistindo para que ele atente ao brinquedo e nomeie os animais. Tom responde a algumas perguntas e volta a se engajar com a máquina fotográfica. A mãe enfileira os animais, segue mostrando-os e perguntando “*o que é isso?*”, e pede a ele que tire uma foto dos bichos. Tom tenta bater na mãe, cospe nos brinquedos e os empurra, enquanto a mãe ignora estes comportamentos e redireciona fisicamente a criança para os animais. Tom faz de conta que tira a foto dos brinquedos e em seguida os derruba. A mãe tira os outros animais de dentro do ônibus, e Tom tenta colocá-los novamente e empurra o veículo verbalizando “tchau”. Quando a mãe inicia o uso convencional destes objetos (i.e., encaixar os animais no ônibus) é que Tom se interessa e ambos compartilham atenção para o mesmo alvo.

Em seguida ambos compartilham atenção para um telefone de brinquedo e, posteriormente para os carrinhos e uma pista de corrida de madeira. Ao total, foram identificados 10 episódio de AC que totalizaram 86,6% do tempo total, sendo 5 iniciados por Tom e 5 pela mãe. É importante salientar que nesta sessão também foram identificados momentos em que a mãe não compreende a fala do filho e tenta fazer adivinhações e suposições. Das tentativas de AC realizadas pela mãe (10 vezes), Tom respondeu a 5 vezes, e das tentativas de AC feitas por Tom, a mãe respondeu a todas. A estratégia mais utilizada pelos participantes para iniciar episódios de AC entre eles nesta sessão foram os gestos ostensivos ou indexicais (6 vezes), e todas as iniciativas foram acompanhadas de verbalizações. É interessante ressaltar que por 2 vezes a mãe passa o brinquedo no rosto de Tom como forma de chamar a atenção dele para o objeto que ela gostaria de compartilhar, após a criança ignorar os gestos ostensivos emitidos por ela. As informações sobre a sessão de Tom encontram-se mais bem descritas nas Tabelas 11 e 12.

Tabela 11

Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 2

| Episódio | Duração | Iniciativa | Objetos / eventos alvos | Estratégia |
|-----------------|----------------|-------------------|--|--|
| 1 | 38s | Criança | Máquina fotográfica | Criança está segurando a máquina fotográfica e aponta para alguma parte dela e verbaliza – gesto indexical seguido de verbalizações |
| 2 | 104s | Criança | Carrinho de corrida | Criança aponta para o carrinho de corrida e verbaliza – gesto indexical seguido de verbalizações e onomatopeias. |
| 3 | 27s | Mãe | “Zoo maluco” (ônibus de brinquedo contendo miniaturas de animais com formas geométricas em suas bases) | Mãe mostra o ônibus e verbaliza – gesto ostensivo seguido de verbalizações |
| 4 | 12s | Mãe | Miniatura de um leão do brinquedo “Zoo maluco” | Mãe mostra e sacode o brinquedo, verbaliza e passa o brinquedo no rosto da criança – gesto ostensivo seguido de verbalizações e onomatopeias |
| 5 | 33s | Mãe | “Zoo maluco” | Mãe direciona fisicamente a criança para pegar um animal dentro do ônibus e verbaliza – usos de objetos (convencional) seguido de verbalizações. |
| 6 | 9s | Criança | Máquina fotográfica | Criança está segurando a máquina fotográfica e aponta para alguma parte dela e verbaliza – gesto indexical seguido de verbalizações |
| 7 | 4s | Criança | Máquina fotográfica | Criança mostra algo na máquina fotográfica (tocando) e verbaliza – gesto ostensivo seguido de verbalizações |
| 8 | 62s | Mãe | “Zoo maluco” | Mãe encaixa os animais nos ônibus de brinquedo – usos dos objetos |

| | | | |
|--------------|--------------------------|------------------------------------|--|
| | | | (convencional) seguido de verbalizações e onomatopeias |
| 9 | 133s | Criança | Aparelho celular de brinquedo |
| 10 | 202s | Mãe | Pista de corrida e carrinhos de madeira |
| Total | 624s (86,6% do tempo) | Criança = 5 vezes Mãe = 5 vezes | |

Tabela 12

Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 2

| Participante | Tom | Mãe |
|---|-----|-----|
| Tentativas de IAC | 5 | 10 |
| Respostas de AC | 5 | 5 |
| Não responde, ignora, recusa ou não entende a proposta do parceiro | 5 | 0 |

Sessão 2 - Bia

Para a gravação desta sessão, Bia teve que ser acordada pela mãe pois adormecera enquanto realizávamos a filmagem entre a mãe e o Tom. Vale ressaltar que, a decisão de acordar a criança partiu da própria mãe, já que a pesquisadora afirmou que poderia esperar Bia acordar naturalmente. Bia aparentava estar sonolenta e preferindo brincar sozinha, e pôde-se notar nesta sessão, uma diminuição das trocas de olhar entre ela e a mãe, dos episódios de AC e de ação conjunta, bem como das verbalizações emitidas pela criança.

Foram identificados apenas quatro episódios de atenção compartilhada e ação conjunta entre Bia e a mãe, embora eles tenham sido mais duradouros do que na sessão 1, totalizado 80% dos 12 minutos analisados. Todos os episódios de AC foram iniciados pela mãe, sendo que em dois destes a estratégia utilizada para chama a atenção da parceira foram os gestos

ostensivos, e nos outros dois, os usos dos objetos, sendo todos acompanhados por verbalizações.

Tabela 13

Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 2

| Episódio | Duração | Iniciativa | Objetos / eventos alvos | Estratégia |
|-----------------|------------------------|------------------------------------|---|---|
| 1 | 261s | Mãe | “Zoo maluco” | Mãe apresenta o brinquedo, o chacoalha e verbaliza – gesto ostensivo seguido de verbalizações. |
| 2 | 23s | Mãe | Carrinhos de corrida e caminhão cegonha | Mãe mostra os objetos, verbaliza e faz uso simbólico – gesto ostensivo seguido de verbalizações e usos dos objetos. |
| 3 | 189s | Mãe | Pescaria magnética | Criança demonstra interesse pelo brinquedo e mãe pega e entrega o objeto a criança – gesto ostensivo seguido de verbalizações. |
| 4 | 103s | Mãe | Pista e carrinhos de corrida de madeira | Mãe mostra objeto e verbaliza, mas criança ignora. Mãe começa a fazer uso convencional do brinquedo e criança se engaja em atenção compartilhada e ação conjunta – uso dos objetos. |
| Total | 576s (80% do tempo) | Criança = 0 vezes Mãe = 4 vezes | | |

Tabela 14

Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 2

| Participante | Bia | Mãe |
|---|------------|------------|
| Tentativas de IAC | 0 | 5 |
| Respostas de AC | 4 | 0 |
| Não responde, ignora, recusa ou não entende a proposta do parceiro | 1 | 0 |

Sessão 3 – Tom

Como discutido anteriormente, a sessão 3 ocorreu oito meses após a sessão 2 de vídeo gravação, devido a uma série de contratemplos, e 7 meses depois de a mãe ter assistido às filmagens, que ocorreu em dezembro de 2019. Esse fato imprimiu um carácter longitudinal a pesquisa, embora não tenha sido o objetivo inicial deste estudo.

Dessa forma, foi possível observar um desenvolvimento global das crianças, principalmente relacionado às áreas comunicativas, linguísticas e sociais. Nesta sessão, notou-se um aumento do tempo de concentração de Tom nos episódios de ação e atenção compartilhada, bem como no desenvolvimento da fala. A mãe compreendeu a maior parte que a criança verbalizou, embora Tom ainda apresentasse dificuldades em pronunciar alguns fonemas, e houve uma melhora qualitativa nos diálogos realizados pelos participantes.

Esta sessão teve duração de 5min e 17s, com a ocorrência de 3 episódios de AC que totalizaram 305s, cerca de 96,2% da duração da sessão. Todos os episódios foram iniciados pela criança, sendo dois destes por meio de usos dos objetos seguidos de verbalizações, e um iniciado apenas por meio de verbalizações por ter se tratado de um evento não visível que foi o choro da irmã que não estava presente no cômodo. Não foi observada a utilização de nenhum tipo de gestos pelos participantes para iniciar uma situação de AC. Vale ressaltar que a mãe tentou iniciar um episódio de AC com Tom, o qual recusou adequadamente o convite da mãe e sugeriu outra atividade. A Tabela 15 detalha os episódios de ação e atenção compartilhadas ocorridas nesta sessão.

Tabela 15
Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 3

| Episódio | Duração | Iniciativa | Objetos / eventos alvos | Estratégia |
|--------------|--------------------------|------------------------------------|---|---|
| 1 | 126s | Criança | Pista e carrinhos de corrida de madeira | Criança inicia uso convencional do objeto e emite verbalizações. |
| 2 | 20s | Criança | Choro da irmã | Criança escuta o choro da irmã, verbaliza, compartilha com a mãe e faz perguntas. |
| 3 | 159s | Mãe | “Zoo maluco” | Criança faz uso simbólico e convencional do objeto e emite verbalizações. |
| Total | 305s (96,2% do tempo) | Criança = 3 vezes Mãe = 0 vezes | | |

Tabela 16
Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Tom e a mãe na sessão 3

| Participante | Tom | Mãe |
|--|-----|-----|
| Tentativas de IAC | 3 | 1 |
| Respostas de AC | 0 | 3 |
| Não responde, ignora, recusa ou não entende a proposta do parceiro | 1 | 0 |

Sessão 3 – Bia

Igualmente como observado com o Tom, foi possível notar avanços na linguagem e socialização de Bia, bem como uma mudança nas posturas das participantes nas interações, a qual será mais bem explorada no Capítulo 6 – Discussão.

Essa sessão durou 5min e 27s e teve a ocorrência de 2 episódios de AC e ações conjuntas que totalizaram 303s, aproximadamente 92,7% do tempo total. Destes 2 momentos de AC, um foi iniciado pela mãe e outro pela criança, e houve a ocorrência de apenas um gesto

ostensivo emitido por Bia como estratégia de iniciativa de AC. As Tabelas 17 e 18 detalham os episódios de AC desta sessão.

Tabela 17

Episódios de ação conjunta e atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 3

| Episódio | Duração | Iniciativa | Objetos / eventos alvos | Estratégia |
|-----------------|-----------------------------|--------------------------------------|--|--|
| 1 | 221 | Mãe | Massinha e objetos réplicas que imitam utensílios de cozinha | Criança está brincando com os objetos e mãe faz verbalizações e usos dos objetos para se engajar na brincadeira. |
| 2 | 82s | Criança | Pescaria magnética | Criança verbaliza, mostra (gesto ostensivo) e faz uso convencional do objeto. |
| Total | 303s (92,7% do tempo) | Criança = 1 vez Mãe = 1 vez | | |

Tabela 16

Frequências de tentativas e respostas de atenção compartilhada entre Bia e a mãe na sessão 3

| Participante | Bia | Mãe |
|---|------------|------------|
| Tentativas de IAC | 1 | 1 |
| Respostas de AC | 1 | 1 |
| Não responde, ignora, recusa ou não entende a proposta do parceiro | 0 | 0 |

De maneira geral, foram identificados 38 episódios de AC somando-se todas as sessões de Tom e Bia, totalizando aproximadamente 59 min de filmagens analisadas. Destes episódios de AC observados, não foram verificados os usos dos objetos alvos de atenção compartilhada entre os participantes em apenas 8 situações. Realizando uma breve síntese comparativa de todas as sessões, Tom e a mãe apresentaram mais episódios de AC (21 cenas) do que Bia e a mãe (17 cenas), embora a filha e a mãe tenham permanecido por mais tempo em situações de AC e ações conjuntas (i.e., Bia e a mãe ficaram 1.314 segundos em episódios de AC, somando-se as três fases, enquanto Tom e a mãe permaneceram 1.242 segundos).

Com relação as iniciativas de AC apresentadas pelos participantes, a mãe tentou iniciar episódios de AC com mais frequência com Tom (25 vezes) do que com a Bia (12 vezes), e comparando-se as duas crianças, Tom imitiu mais tentativas de IAC (iniciativa de atenção compartilhada) com a mãe (18 vezes) do que a irmã com a mãe (7 vezes). Relativo às respostas de AC observadas pelos participantes, Tom deixa de responder a algumas iniciativas da mãe com mais frequência do que a irmã, ou seja, ele não responde às tentativas de AC da mãe por 16 vezes, enquanto sua irmã deixa de responder às iniciativas da mãe por apenas 2 vezes. Já a mãe deixa de responder às iniciativas de AC de Tom por 6 vezes, ao passo que este fato não foi observado com a Bia, em outras palavras, a mãe responde a todas as tentativas de AC iniciadas pela filha. Finalmente, sobre as estratégias mais utilizadas pelos participantes para iniciar episódios de AC, os usos simbólicos dos objetos foram as mais frequentes (11 vezes), seguidos pelos gestos ostensivos (7 vezes). Os gráficos a seguir apresentam sucintamente os dados aqui apresentados.

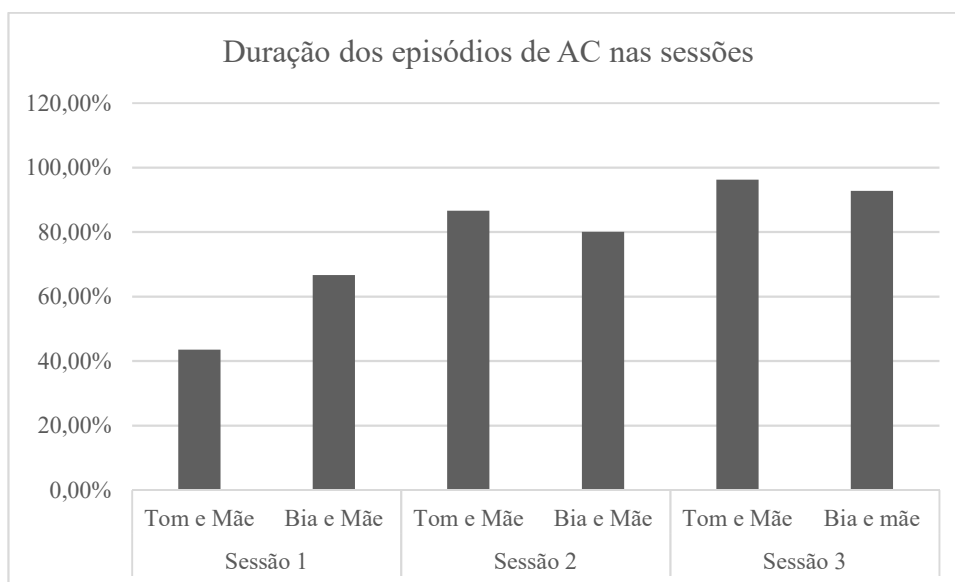


Figura1. Duração dos episódios de AC nas sessões. Eixo y = porcentagens das durações totais dos episódios de AC das tríades analisadas em cada sessão de filmagem. Eixo x = sessões de gravação de cada tríade separadamente.

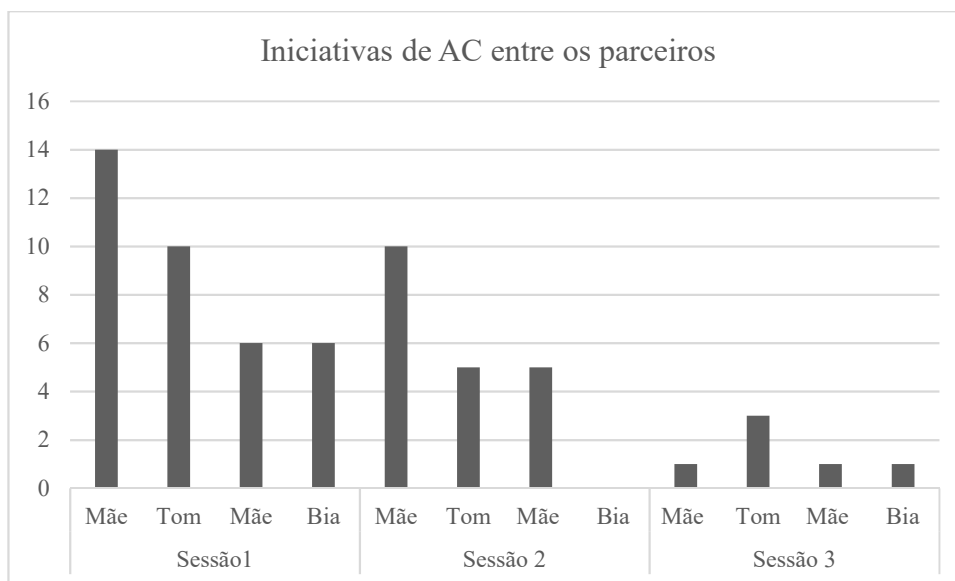


Figura 2. Iniciativas de AC entre os parceiros. Eixo y = frequências de iniciativas de AC realizadas por cada participante em cada sessão de filmagem separadamente. Eixo x = sessões de videogravação das tríades separadamente.

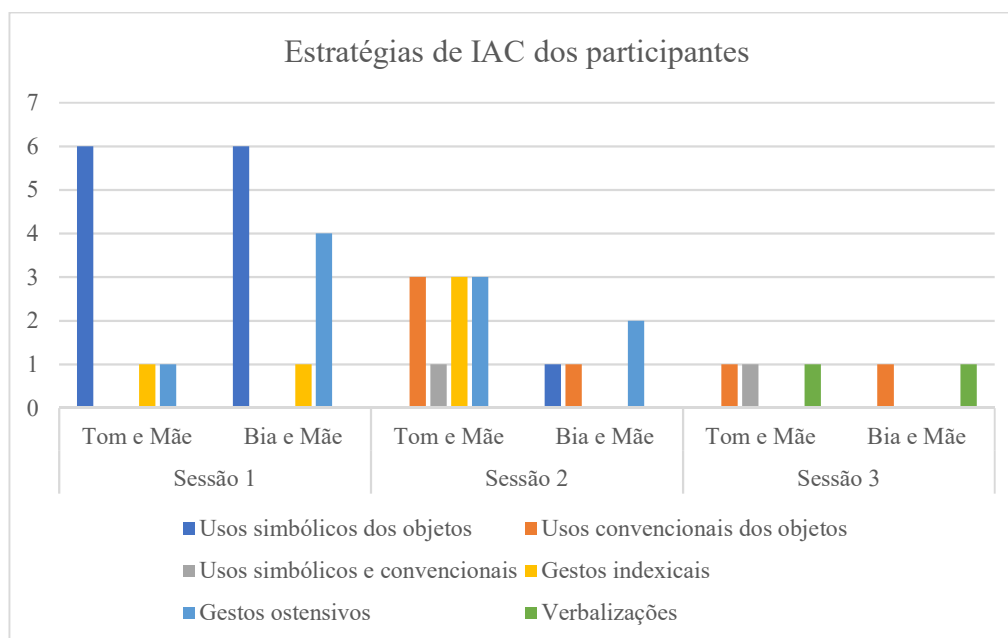


Figura 3. Iniciativas de AC entre os parceiros. Eixo y = frequência de cada estratégia utilizada pelos participantes para iniciar um episódio de AC. Eixo x = participantes analisados separadamente em cada sessão de videogravação. Legenda: em azul-escuro = usos simbólicos dos objetos; em cinza usos simbólicos e convencionais simultaneamente; em azul claro = gestos ostensivos; em laranja = usos convencionais dos objetos; em amarelo = gestos indexicais; em verde = verbalizações.

Um aspecto importante a ser ressaltado nos gráficos das figuras 2 e 3 refere-se ao fato de as sessões de videograções da fase 3 terem durado apenas cerca de 5 min, diferentemente das sessões 1 e 2, que tiveram duração de 12 min aproximadamente. Este fato pode explicar a diminuição das frequências observadas das variáveis apresentadas pelos participantes nesta sessão nos gráficos acima.

Análise microgenética

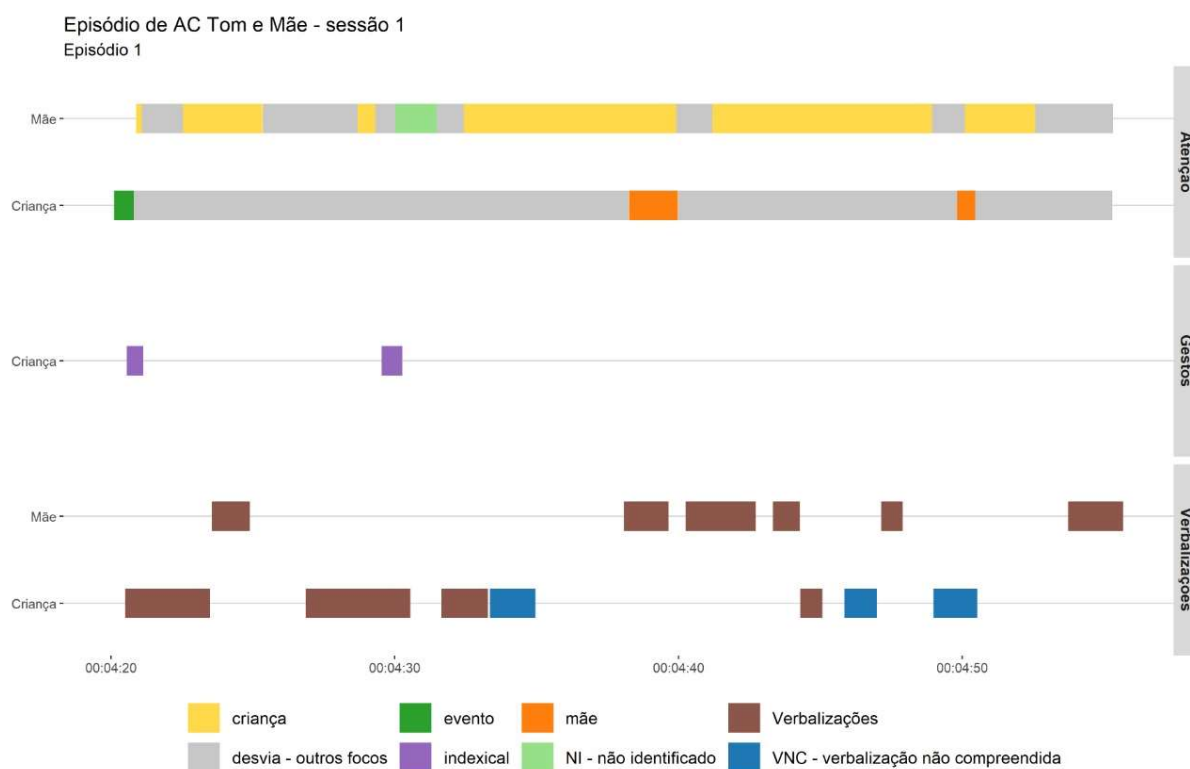
Como já citado anteriormente, a análise microgenética foi realizada inicialmente a partir de dois recortes selecionados em cada sessão de videogravação dos participantes. Para a seleção desses recortes foram estabelecidos três critérios: 1) que tivessem duração mínima de 5 segundos; 2) que fossem evidenciadas as estratégias de iniciativa, resposta, manutenção e ruptura de atenção compartilhada entre os participantes; e 3) que uma das cenas contemplasse o usos dos objetos alvos de atenção compartilhada entre os participantes, e que a outra não envolvesse os usos dos objetos nos episódios de AC. Nas sessões em que não foram encontrados recortes que obedecessem a todos critérios estabelecidos, foi selecionado apenas um recorte que contemplasse o uso dos objetos como estratégia de IAC, visto que este artifício pôde ser observado em todas as sessões de filmagens.

A síntese de cada episódio está apresentada a seguir, assim como os aspectos mais relevantes. Os resultados da análise microgenética também serão apresentados separadamente por participante e sessão de videogravação.

Tom - Sessão 1 - Episódio 1 (sem usos dos objetos alvos)

Esta cena não contemplou os usos de objetos no episódio de AC, teve duração de aproximadamente 35 segundos, foi iniciada pela criança por meio de gestos indexicais e o alvo de atenção compartilhado pelos participantes foi a própria pesquisadora. Tom e a mãe estão sentados brincando com utensílios de cozinha de brinquedo, e a criança está segurando

uma concha. Tom olha para pesquisadora, sorri, direciona a concha para a pesquisadora (como se estivesse apontando) e verbaliza o nome da antiga fonoaudióloga que trabalhava com ele em domicílio no ano anterior, quando ele ainda morava em outro estado. A mãe olha para a criança, sorri, e verbaliza o nome da profissional em tom de interrogação, mas tenta redirecionar Tom para voltar a brincar. A criança insiste, verbalizando o nome da antiga fonoaudióloga, aponta para a pesquisadora novamente, e a mãe explica para a criança que a profissional está em outro estado. Tom emite algumas verbalizações não compreendidas pela mãe nem pela pesquisadora durante a análise, e a mãe então o convida novamente para brincar com os utensílios de cozinha. Os dados obtidos por meio da análise microgenética encontram-se mais bem detalhados no gráfico¹⁷ a seguir.



¹⁷ Orientações para elaboração de gráficos no *software* Studio retirada do site https://rpubs.com/rafaeldeacypreste/dissertacao_luana_ribas

Figura 4. AC entre Tom e a mãe na sessão 1 – episódio 1. Categorias de análise: Atenção, Gestos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. Em amarelo = direção do olhar da mãe para criança; em cinza = desvia o olhar para outros focos; em verde-escuro = direção do olhar para o evento alvo de atenção compartilhada; em roxo = gestos indexicais; em laranja = direção do olhar da criança para a mãe; em verde-claro = NI (direção do olhar não identificado na filmagem); em marrom = verbalizações emitidas pelos participantes; em azul = verbalizações não compreendidas durante a análise.

É possível notar que Tom direciona o olhar para o evento alvo de AC (pesquisadora) apenas uma vez, e a mãe não olha na direção da pesquisadora nenhuma vez, mas entende que quando a criança verbaliza o nome da profissional, na verdade, está querendo se referir à pesquisadora, uma vez que Tom já havia confundido a pesquisadora com a antiga fonoaudióloga em outros momentos antes do início da gravação. Além disso, a criança olha para a mãe duas vezes e no restante do tempo desvia o olhar para outros focos, mas segue conversando com a mãe a respeito do evento alvo. Já a mãe, durante o episódio, direcionou a atenção por mais tempo para a criança. Sobre os gestos, Tom emite dois gestos indexicais para a pesquisadora, um no momento de início de AC e outro ao longo do episódio. Ademais, a criança emite 7 verbalizações direcionadas a mãe, sendo 3 destas não identificadas pela pesquisadora durante a análise, e uma pergunta com o objetivo de verificar se a mãe estava de fato prestando atenção ao mesmo alvo que ele (*i.e.*, “*você viu a Tia...?*”). Já a mãe verbaliza 6 frases ao longo do episódio a maioria delas a fim de explicar que a pesquisadora não era a antiga fonoaudióloga.

Tom - Sessão 1 - Episódio 2 (Usos dos objetos)

Este episódio de AC foi iniciado pela mãe por meio de usos simbólicos dos objetos alvos de interesse compartilhado (*i.e.*, fantoche de girafa e massinha) e durou cerca de 80 segundos. Inicialmente, a mãe coloca o fantoche na mão e simula que a girafa está pedindo comida, Tom olha para o objeto, pega um pote de massinha, tira a tampa e começa a batê-lo no chão, mas não aparenta compartilhar a atenção com a mãe para o fantoche, inclusive chega até

a empurrá-lo uma vez. Após 30 segundos, a mãe simula que o fantoche está comendo as bolinhas de massinha e o episódio de AC entre ela e a criança é iniciado. Em seguida, Tom simula que está dando o pote de massinha para o fantoche comer e ambos fazem usos simbólicos dos objetos alvos simultaneamente algumas vezes. Em um dado momento a mãe encena que a girafa está perguntando ao Tom se ele teria água. A criança responde que não e segue oferecendo massinhas ao fantoche. A mãe então lhe mostra um copo para que ele simulasse dar de beber a girafa, mas Tom ignora e ela desiste da demanda. O episódio de AC é finalizado quando Tom puxa o fantoche da mão da mãe, e verbaliza “*agora o Tom*”, tenta colocá-lo em sua mão, não consegue e acaba desistindo. A mãe tenta oferecer ajuda, mas Tom demonstra já ter perdido o interesse no fantoche. O gráfico a seguir detalha os dados obtidos por meio da análise microgenética desta sessão.

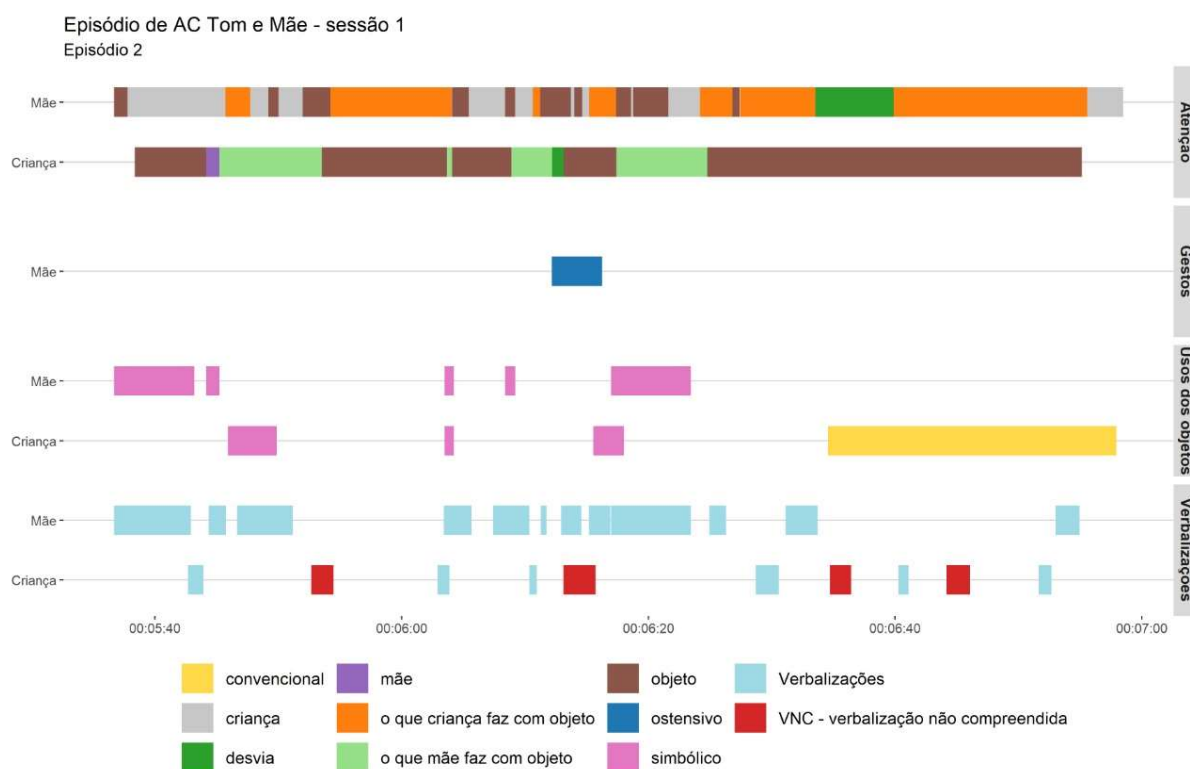


Figura 5. AC entre Tom e a mãe na sessão 1 – episódio 2. Categorias de análise: Atenção, Gestos, Usos dos objetos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. Em amarelo = uso convencional do objeto; em cinza = direção do olhar da mãe para a criança; em verde-escuro = desvia o olhar para outros focos; em roxo = direção do olhar da criança para a mãe; em laranja = direção do olhar da mãe para o que a criança faz com o objeto; em

verde-claro = direção do olhar da criança para o que a mãe faz com o objeto; em marrom = direção do olhar para o objeto; em azul-escuro = gesto ostensivo; em lilás = usos simbólicos do objeto; em azul-claro = verbalizações emitidas pelos participantes; em vermelho = verbalizações não compreendidas durante a análise.

Para responder ao episódio de AC, Tom direciona o olhar para o objeto e em seguida, olha para a mãe. A criança atenta para a mãe ou para o que ela faz com o objeto por 5 vezes, e olha apenas para o objeto também por 5 vezes. Já a mãe olha na direção de Tom ou para o que ele faz com o objeto por 17 vezes e somente para o objeto por 10 vezes. Ainda sobre este episódio, observa-se a ocorrência de um gesto ostensivo, emitido pela mãe ao longo do momento de manutenção de AC para mostrar um copo a criança para que ela simulasse dar de beber ao fantoche de girafa. Quanto aos usos dos objetos, foram identificados 5 usos simbólicos realizados pela mãe e 4 por Tom, sendo 3 usos simbólicos (simular alimentar a girafa), e 1 uso convencional (colocar o fantoche na própria mão). É importante salientar que por 3 vezes a mãe e a criança usaram o objeto simultaneamente. Referente as verbalizações, Tom emitiu 10 vocalizações ao longo do episódio, sendo 4 destas não compreendidas pela pesquisadora, enquanto a mãe verbalizou 12 vezes, 4 destas acompanhadas por onomatopeias.

Tom - Sessão 2 - Episódio 1 (Sem usos dos objetos)

Este episódio, que durou cerca de 20 segundos, foi iniciado pela mãe por meio de gestos ostensivos e teve como objeto de interesse compartilhado o brinquedo “Zoo maluco”. Antes do episódio de AC iniciar, a mãe tenta chamar a atenção do Tom para este brinquedo mostrando, chacoalhando-o, e emitindo verbalizações. A criança, por sua vez, ignora as iniciativas da mãe e chega a empurrar o objeto em uma das tentativas. O episódio inicia quando a mãe retira um leão de brinquedo de dentro do ônibus e passa o objeto no rosto da criança. Contudo, esta cena de AC apresenta uma curta duração e é interrompida após a mãe demandar Tom a retirar outro animal de dentro do ônibus. A criança, então, direciona sua atenção para a máquina fotográfica que está em seu colo e tenta colocar a alça da máquina

fotográfica no pescoço da mãe, que bloqueia essa ação e redireciona fisicamente mão de Tom para o brinquedo “Zoo maluco” novamente. O gráfico a seguir ilustra as categorias analisadas neste episódio.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 6. AC entre Tom e a mãe na sessão 2 – episódio 1. Categorias de análise: Atenção, Gestos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. Em amarelo = direção do olhar da mãe para a criança; em cinza = desvia o olhar para outro foco; em verde-escuro = direção do olhar para o objeto; em roxo = gestos ostensivos; em laranja = quando a mãe tenta iniciar a AC, criança está atentando para outro foco; em verde-claro = verbalizações emitidas pelos participantes.

Embora Tom não tenha direcionado o olhar para a mãe ao longo do episódio de AC, ele demonstra estar compartilhando a atenção com ela por meio de reações emocionais (i.e., sorrisos e expressões faciais) e respostas de verbalizações. De modo geral, a criança alterna a direção do olhar entre o objeto alvo e outros focos. Já a mãe alterna por 7 vezes o olhar entre a criança e o objeto. Ao longo do episódio de AC, a mãe exibe 3 gestos ostensivos para iniciar e manter a atenção de Tom para o objeto (i.e., mostrar, chegando inclusive, a passar o objeto no rosto da criança e chacoalhar) e emite 8 verbalizações, sendo 2 onomatopeias. Ainda sobre

as verbalizações, por duas vezes a mãe solicita que a criança olhe para o objeto alvo, e por 3 vezes ela demanda que a criança pegue um animal dentro do ônibus de brinquedo, contudo a criança não atende às solicitações. Tom emite duas verbalizações, sendo uma com alteração do tom de voz e apresenta reações emocionais por meio de sorrisos e expressões faciais, como já citado anteriormente.

Tom – Sessão 2 - Episódio 2 (Usos dos objetos)

Esse episódio durou cerca de 62 segundos, foi iniciado pela mãe e também teve como objeto alvo de atenção compartilhada o brinquedo “Zoo maluco”. Mãe e criança já haviam compartilhado atenção para este objeto segundos antes, sendo o episódio interrompido pela criança que direciona o olhar para a máquina fotográfica que está em seu colo. A mãe, então, tenta recuperar a atenção da criança emitindo verbalizações e gestos, sendo um indexical, (i.e., apontar), e outro ostensivo, (i.e., chacoalhar). Tom, por sua vez, ignora as tentativas da mãe direcionando sua atenção a máquina fotográfica. Quando a mãe faz o uso convencional do objeto (i.e., encaixa o animal no ônibus) seguido de verbalização, Tom responde à tentativa de atenção compartilhada da mãe e o episódio se inicia. A criança faz três usos convencionais do objeto e emite 5 gestos indexicais para compartilhar aspectos do brinquedo com a mãe. O episódio é interrompido por Tom, que se interessa por um carrinho de corrida de madeira, e a mãe tenta redirecioná-lo para o brinquedo “Zoo maluco”, mas sem sucesso. O gráfico a seguir ilustra os dados mais relevantes deste episódio.

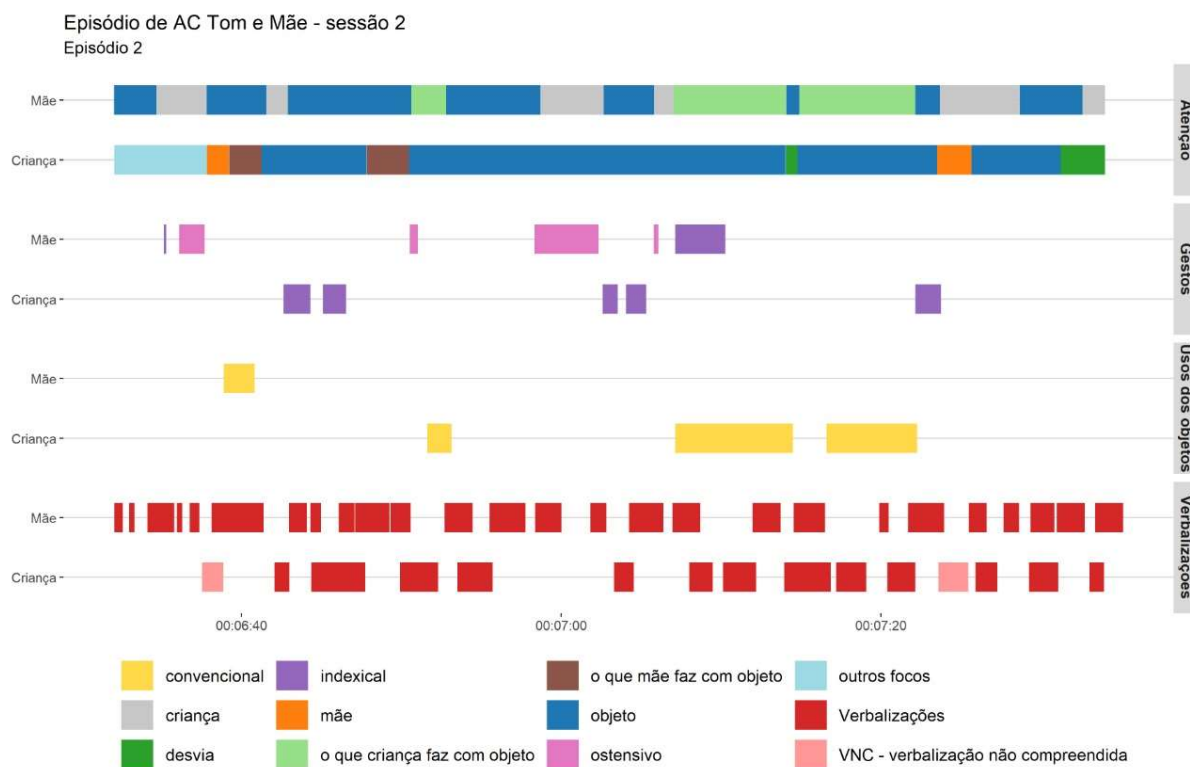


Figura 7. AC entre Tom e a mãe na sessão 2 – episódio 2. Categorias de análise: Atenção, Gestos, Usos dos objetos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. Em amarelo = usos convencionais do objeto; em cinza = direção do olhar da mãe para a criança; em verde-escuro = desvia o olhar para outros focos; em roxo = gestos indexicais; em laranja = direção do olhar da criança para a mãe; em verde-claro = direção do olhar da mãe para o que a criança faz com o objeto; em marrom = direção do olhar da criança para o que a mãe faz com o objeto; em azul-escuro = direção do olhar para o objeto; em lilás = gestos ostensivos; em azul claro = quando a mãe tenta iniciar a AC, criança está atentando para outro foco; em vermelho = verbalizações emitidas pelos participantes; em rosa = verbalizações não compreendidas durante a análise.

Quanto à atenção, a mãe alternou a direção do olhar para o objeto, a criança e o que ela fazia com objeto, direcionando a atenção por mais tempo para o objeto. Já Tom, direcionou o olhar tanto para a mãe quanto para o que ela realizava com objeto por duas vezes, passando mais tempo do episódio atentando para o objeto somente. Sobre os gestos, a mãe exibe 2 gestos indexicais (i.e., apontar) sendo um para tentar iniciar o episódio de AC, e outro ao longo da manutenção do episódio, e 4 gestos ostensivos. Já Tom emite 5 gestos indexicais, como já relatado no parágrafo anterior. Referente às verbalizações, a mãe emitiu 26 vocalizações, sendo 4 onomatopeias, 4 para perguntar qual era o animal e onde seria o local

que ele deveria ser encaixado, e o restante das verbalizações foram feitas a fim de chamar a atenção da criança, confirmar o que Tom havia falado ou tentar compreender a fala da criança. Já Tom, emitiu 15 verbalizações, sendo 2 não compreendidas pela pesquisadora durante a análise, e o restante, em sua grande maioria, para descrever aspectos dos brinquedos.

Tom - Sessão 3 – Episódio 1 (Usos dos objetos)

Ao longo da sessão de filmagem da sessão 3 de Tom, não foram identificadas cenas de AC que não contemplassem os usos dos objetos, apenas em um momento, mas que se tratou de um evento alvo não presente no cômodo de filmagem, que foi o choro da irmã, conforme relatado anteriormente, por esta razão optamos por não o analisar, uma vez que disse respeito a um evento que não foi visto, nem passível de uso ou gestos. Assim, nesta sessão foi escolhido apenas um episódio para análise microgenética.

O episódio aqui analisado foi iniciado por Tom, teve duração de 126s e o objeto alvo de atenção compartilhada foi a pista de corrida contendo quatro carrinhos de madeira. A estratégia para iniciar a AC com a mãe foi o uso convencional do objeto (i.e., colocar o carrinho na pista para que ele deslizasse por ela). A criança emite verbalizações compartilhando e descrevendo o que está fazendo e vocalizando onomatopeias, como por exemplo “*olha o azul, pá, pá, pá...*”, a mãe confirma e elogia os comportamentos do filho. Tom e a mãe trocam turnos com os objetos, ou seja, cada um coloca o carrinho por vez e aguarda o movimento do outro. Em um dado momento, a mãe enfileira todos os quatro carrinhos na pista e não os solta, a criança tenta empurrar, mas a mãe bloqueia o movimento do filho. Tom, então desvia sua atenção para outro objeto e a mãe emite um gesto ostensivo para redirecionar a atenção da criança para o objeto, mas sem sucesso. A mãe então verbaliza “*vamos lá, vai começar a corrida, olha!*” e a criança retorna a compartilhar atenção com a mãe para o objeto, contudo a mãe direciona Tom para que ele verbalize com ela o que ele quer fazer, perguntando “*como que fala?*”, “*(...) e como que conta?*”, para que a criança

pedisse para empurrar os carrinhos e contasse “1, 2, 3 e já”, Tom, então, atende às solicitações da mãe, e ela retira a mão. O episódio é interrompido quando Tom ouve o choro da irmã, que estava em outro cômodo, e pergunta para mãe “*onde a Bia quer?*” [sic]. O gráfico a seguir ilustra detalhadamente este episódio de AC.

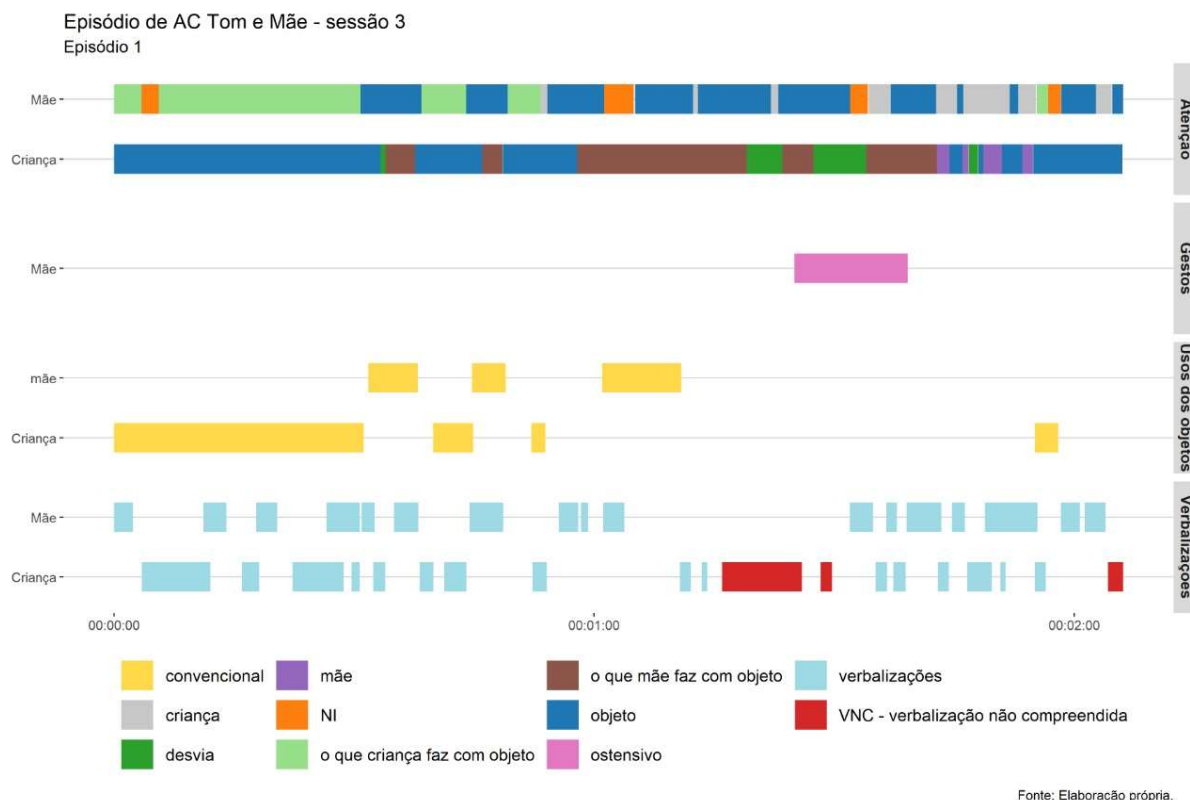


Figura 8. AC entre Tom e a mãe na sessão 3 – episódio 1. Categorias de análise: Atenção, Gestos, Usos dos objetos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. Em amarelo = usos convencionais do objeto; em cinza = direção do olhar da mãe para a criança; em verde-escuro = desvia o olhar para outros focos; em roxo = direção do olhar da criança para a mãe; em laranja = NI (direção do olhar não identificado na filmagem); em verde-claro = direção do olhar da mãe para o que a criança faz com o objeto; em marrom = direção do olhar da criança para o que a mãe faz com o objeto; em azul-escuro = direção do olhar para o objeto; em lilás = gesto ostensivo; em azul-claro = verbalizações emitidas pelos participantes; em vermelho = verbalizações não compreendidas durante a análise.

Como pode ser observado no gráfico, Tom inicia a AC direcionando o olhar para o objeto e passa a maior parte do episódio atentando para ele, depois para o que a mãe faz com o objeto e apenas aproximadamente 6s no total olhando para a mãe (que foi quando ela bloqueou os carrinhos para que ele pedisse para empurrá-los). A mãe igualmente passa mais

tempo observando o objeto, depois para o que a criança faz com o objeto e cerca de 18s direcionando o olhar para Tom. Quanto aos gestos, foi observada a emissão de um gesto ostensivo pela mãe (i.e., sutilmente chacoalhar os carrinhos pela pista). Sobre os usos dos objetos Tom apresentou 4 usos convencionais dos carrinhos na pista, enquanto a mãe utilizou 3 vezes os objetos, também de modo convencional. Finalmente, a respeito das verbalizações, Tom emitiu cerca de 19 verbalizações, sendo 4 destas onomatopeias e 3 não compreendidas pela mãe nem pela pesquisadora durante a análise. Dois aspectos interessantes sobre as verbalizações da criança, disseram respeito ao fato dela por vezes verbalizar “ó” (uma forma coloquial de dizer “olha”) para que a mãe prestasse atenção ao que ele estava fazendo, e imitar a contagem “1, 2, 3 e já” por 2 vezes após a mãe fazê-lo. A mãe emitiu 17 verbalizações, contendo 4 onomatopeias, todas simulando comemoração (i.e., “ae!”) o restante contemplou basicamente elogios, descrição de cores, direcionamentos e solicitações de atenção.

Bia - Sessão 1 - Episódio 1 (Sem usos dos objetos)

Este episódio não contemplou o uso do objeto alvo de AC, foi iniciado pela criança por meio de gesto indexical, durou aproximadamente 5s e teve como evento compartilhado a blusa da mãe. Bia estava em pé brincando com a mãe com massinhas e os brinquedos que imitam utensílios de cozinha, quando se agacha, olha para a blusa da mãe, que tinha uma imagem da personagem Minnie, aponta e verbaliza “Minnie”. Imediatamente, a mãe olha para própria camisa, toca na roupa e confirma “é a Minnie, é!”. Em seguida, filha e mãe redirecionam novamente a atenção para os objetos da atividade que estavam brincando anteriormente. O gráfico a seguir detalha as categorias analisadas no episódio.

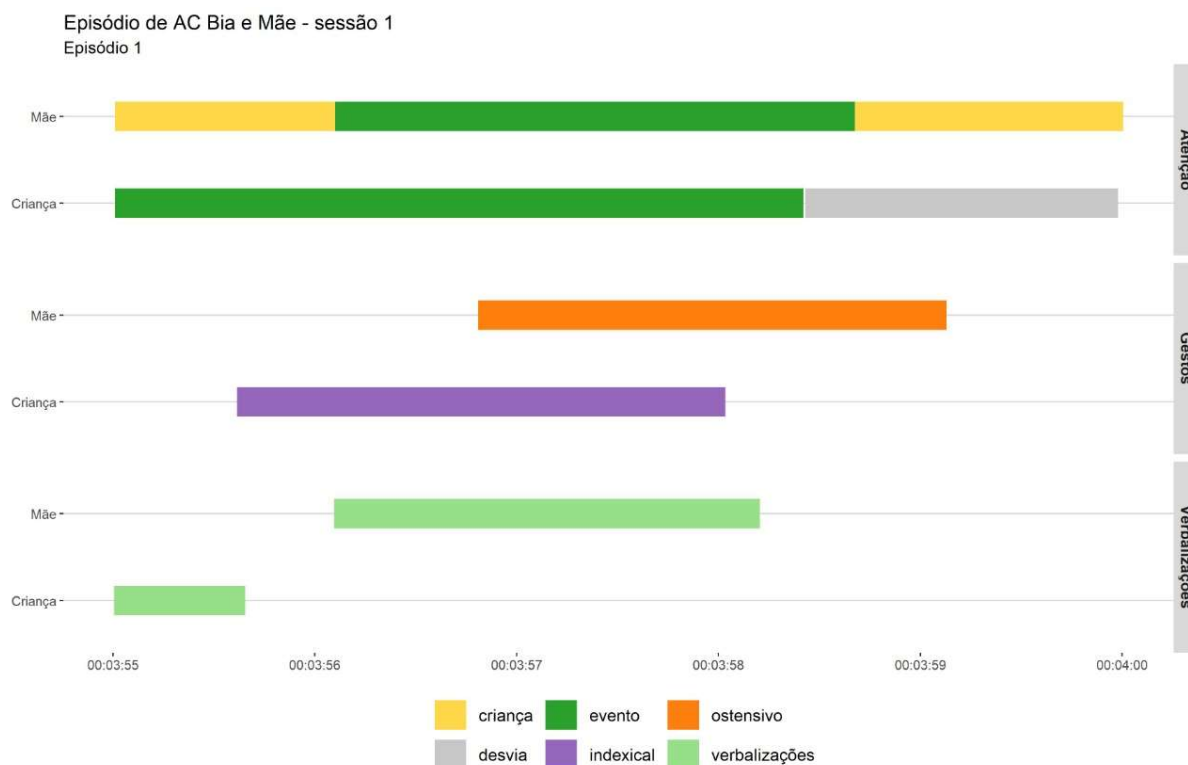


Figura 9. AC entre Bia e a mãe na sessão 1 – episódio 1. Categorias de análise: Atenção, Gestos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. Em amarelo = direção do olhar da mãe para a criança; em cinza = criança desvia olhar para outro foco; em verde-escuro = direção do olhar para o evento alvo de interesse compartilhado; em roxo = gesto indexical; em laranja = gesto ostensivo; em verde-claro = verbalizações emitidas pelos participantes.

Como pode ser observado no gráfico acima, a criança, ao longo do episódio direciona o olhar apenas para o alvo de atenção compartilhada, enquanto a mãe, olha para a criança, em seguida para o objeto e retorna o olhar para Bia. Quanto aos gestos, Bia emite um gesto indexical (i.e., apontar) para iniciar a AC, enquanto a mãe utiliza um gesto ostensivo (i.e., tocar) para manter o episódio. Sobre as verbalizações, tanto Bia quanto a mãe vocalizaram apenas uma vez cada uma, sendo que a criança utilizou a fala na iniciativa de AC, e sua mãe, na manutenção de AC com o sentido de validar e confirmar a fala da filha.

Bia – Sessão 1 - Episódio 2 (Usos dos objetos)

O episódio foi iniciado pela mãe por meio de usos simbólicos dos objetos, seguidos de verbalizações e teve duração de aproximadamente 124s. Os objetos alvos de AC foram um fantoche de girafa, bolinhas de massinha e um garfo. Esta cena basicamente se resumiu no ato de a mãe fazer de conta que a girafa estava com fome e a Bia oferecer bolinhas de massinha para alimentá-la, utilizando o garfo em um momento para fazê-lo. Igualmente como ocorreu no episódio 2 da sessão 1 de Tom, a mãe, em um certo momento, simula que a girafa está com sede e pergunta à Bia se ela teria água. A criança afirma que sim, balançando com a cabeça, e começa a procurar por algo. Imediatamente, a mãe lhe mostra um copo e a criança, diferentemente de seu irmão, simula dar de beber ao fantoche. O episódio de AC é finalizado quando a mãe finge que a girafa comeu toda a massinha e a criança verbaliza “*acabou*”, em seguida a mãe pede que Bia dê um beijo no fantoche, a criança atende à solicitação e a cena de AC é interrompida. É pertinente ressaltar que foi possível observar a ocorrência de muitas reações emocionais por parte das participantes como a expressão de sorrisos e risadas. O gráfico a seguir detalha esta cena de AC.

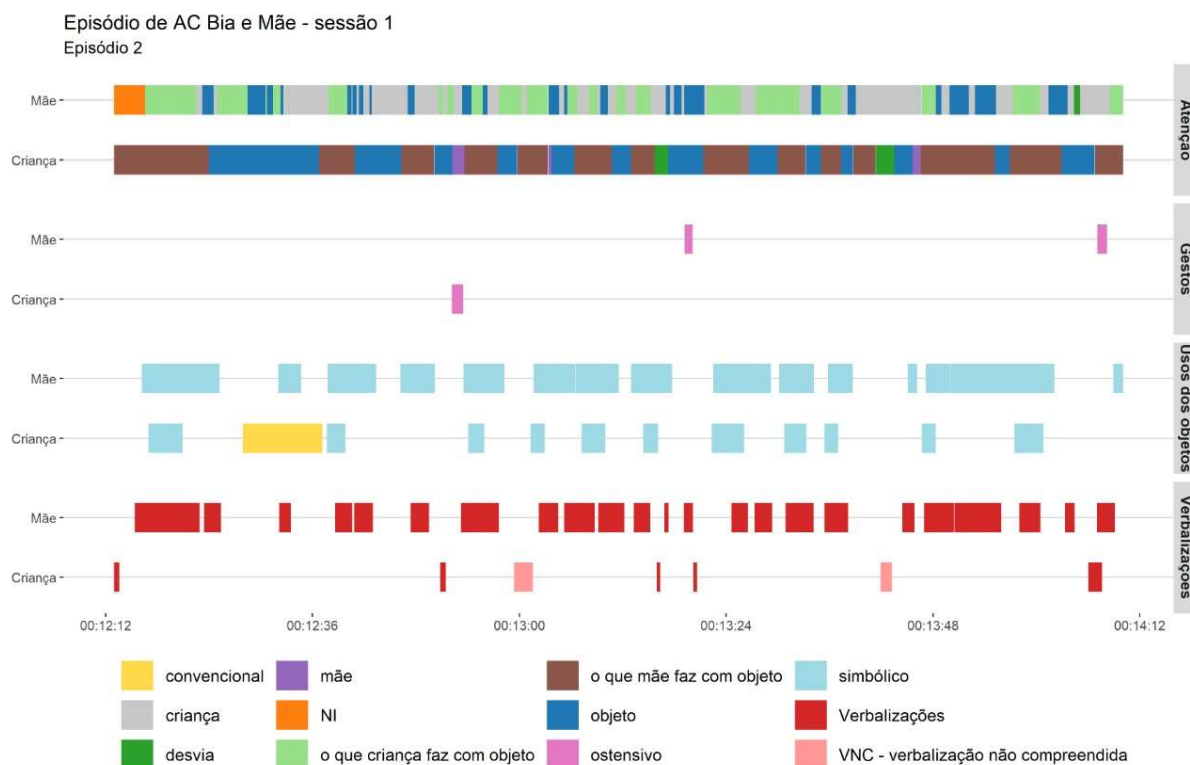


Figura 10. AC entre Bia e a mãe na sessão 1 – episódio 2. Categorias de análise: Atenção, Gestos, Usos dos objetos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. Em amarelo = uso convencional do objeto; em cinza = direção do olhar da mãe para a criança; em verde-escuro = desvia o olhar para outros focos; em roxo = direção do olhar da criança para a mãe; em Laranja = NI (direção do olhar não identificado na filmagem); em verde-claro = direção do olhar da mãe para o que a criança faz com o objeto; em marrom = direção do olhar da criança para o que a mãe faz com o objeto; em azul-escuro = direção do olhar para o objeto; em lilás = gestos ostensivos. em azul-claro = usos simbólicos dos objetos; em vermelho = verbalizações emitidas pelos participantes; em rosa = verbalizações não compreendidas durante a análise.

De um modo geral, a mãe alterna a direção do olhar entre a criança, o objeto e o que a criança realiza com o objeto. Já Bia, alterna a atenção por mais tempo entre o objeto e o que a mãe faz com o objeto, olhando somente para a mãe por duas vezes. Quanto aos gestos, foram observados 3 gestos ostensivos neste episódio ao longo da manutenção de AC, sendo um emitido pela criança (i.e., mostrar) e dois exibidos pela mãe (i.e., entregar e chacoalhar). Sobre os usos dos objetos, Bia fez 12 usos, sendo um convencional (i.e., espetar a massinha no garfo) e o restante simbólico que disseram respeito ao fato de ela levar a bolinha de massinha à boca do fantoche de girafa como se estivesse o alimentando, ou oferecer o copo,

simulando dar de beber. Já a mãe realizou 15 usos simbólicos do fantoche (i.e., fazer de conta que o fantoche estava falando, comendo, bebendo ou dando um beijo). Vale ressaltar que por 12 vezes mãe e filha usaram os objetos alvos de AC simultaneamente, ou seja, enquanto Bia simulava dar de comer ou beber ao fantoche, a mãe fazia de conta que a girafa estava executando as ações de comer ou beber. Com relação as verbalizações, Bia vocalizou por 7 vezes, sendo 2 destas não compreendidas pela mãe e nem pela pesquisadora, e uma onomatopeia. A mãe verbalizou 23 frases, sendo 14 onomatopeias. A maioria das falas disseram respeito à mãe fazendo de conta que era o fantoche quem estava verbalizando.

Nas sessões 2 e 3 de Bia não foram identificados episódios de AC que não contemplassem os usos dos objetos ao longo da análise das filmagens. Por esta razão foi selecionado apenas um recorte para a realização da análise microgenética em cada uma delas, como já justificado anteriormente.

Bia - Sessão 2 - Episódio 1 (Usos dos objetos)

Este episódio foi iniciado pela mãe, durou cerca de 103s, teve como alvo de atenção compartilhada a pista de corrida e os 4 carrinhos de madeira, e foi iniciado por meio dos usos convencionais dos objetos. Inicialmente, mãe e criança estavam brincando com a pescaria magnética, e após Bia pescar todos os peixes, a mãe sugere que elas brinquem com outro brinquedo e apresenta a pista e os carrinhos de corrida. Para tanto, emite um gesto ostensivo com os carrinhos (i.e., mostra os objetos e passa-os de uma mão para a outra). Contudo, Bia recusa verbalizando “*não, mamãe*”, e volta a se engajar com a pescaria magnética. Quando a mãe inicia o uso convencional da pista e do carrinho (i.e., coloca o carrinho em cima da pista para que ele desça deslizando), o episódio de AC é iniciado. A mãe exhibe algumas demonstrações de usos do objeto e dois direcionamentos físicos (i.e., coloca sua mão sobre a da filha para que ela compreendesse o uso do objeto), em seguida, mãe e Bia trocam turnos com os objetos (i.e., cada uma empurra o carrinho por vez), e o episódio é finalizado quando

Bia não encontra a vista nenhum carrinho e verbaliza “*acabou*”. O gráfico a seguir melhor detalha os dados analisados nesta cena.



Figura 11. AC entre Bia e a mãe na sessão 2 – episódio 1. Categorias de análise: Atenção, Gestos, Usos dos objetos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. em amarelo = usos convencionais do objeto; em cinza = direção do olhar da mãe para a criança; verde-escuro = desvia o olhar para outros focos; em roxo = NI (direção do olhar não identificado na filmagem); em laranja = direção do olhar da mãe para o que a criança faz com o objeto; em verde-claro = direção do olhar da criança para o que a mãe faz com o objeto; em marrom = direção do olhar para o objeto; em azul-escuro = gestos ostensivos; em lilás = verbalizações emitidas pelos participantes.

De acordo com o gráfico, Bia passa a maior parte do episódio direcionando o olhar para os objetos, e não foi identificada na análise a direção do olhar para a mãe, apenas para o que ela realizava com os objetos. Já a mãe alterna a atenção entre a filha, os objetos e o que a filha fazia com os objetos, direcionando o olhar por mais tempo para o objeto. Quanto aos gestos, Bia não emitiu nenhum, enquanto a mãe realizou 3 gestos ostensivos, sendo um para tentar iniciar o episódio e dois na manutenção da AC (i.e., mostrar o carrinho). Sobre os usos dos objetos, Bia fez usos de modo convencional por 8 vezes, sendo 2 vezes com o direcionamento

físico da mãe. A mãe usou os objetos por 11 vezes, todas elas também de modo convencional. Com relação as verbalizações, foram identificadas 3 falas da criança e 33 frases vocalizadas pela mãe, sendo 9 com a presença de onomatopeias, e o restante basicamente verbalizado com o intuito de mostrar os objetos, elogiar a filha ou validar o comportamento dela, explicar o uso do objeto ou fazer alguma solicitação. É importante salientar que, como relatado anteriormente, para essa sessão de filmagem a criança havia sido acordada e aparentava estar sonolenta e introspectiva, fato que pode ter influenciado a não identificação de mais trocas visuais da criança com a mãe, a emissão de mais verbalizações e a expressão de reações emocionais por parte de Bia. Entretanto, foi observada a ocorrência de 3 comportamentos metacomunicativos da criança como balançar a cabeça com se estivesse afirmando, e por duas vezes a gesticulação com as mãos (i.e., virar as palmas das mãos para cima, como se estivesse indicando dúvida), após a mãe indagar “*e agora?*” devido ao fato de elas não encontrarem nenhum dos carrinhos no campo de visão de Bia.

Bia - Sessão 3 - Episódio 1 (Usos dos objetos)

Este episódio foi iniciado pela criança, durou cerca de 82s, teve como objeto alvo de atenção compartilhada o brinquedo pescaria magnética e teve como estratégia de iniciativa de AC um gesto ostensivo e os usos dos objetos. Bia e a mãe estavam brincando de fazer “comidinhas” com as massinhas e os brinquedos que imitavam utensílios de cozinha, quando a criança olha para a pescaria magnética e sugere “*agora vamos brincar*”. A mãe concorda e ambas fazem usos convencionais do brinquedo (i.e., pescam as peças com a utilização da varinha de pescar com imã na ponta), alternando turnos. Vale ressaltar que em seguida dos usos dos objetos, tanto a criança quanto a mãe utilizavam-se de gestos ostensivos para mostrar ou entregar a peça a que haviam pescado. Após finalizarem a pescaria, Bia faz usos simbólicos das peças, fazendo de conta que a peça do tubarão estava perseguindo a peça de

um peixe, e em seguida, faz usos convencionais das peças as encaixando no local adequado, e o episódio de AC é finalizado. A figura 12 ilustra este episódio.

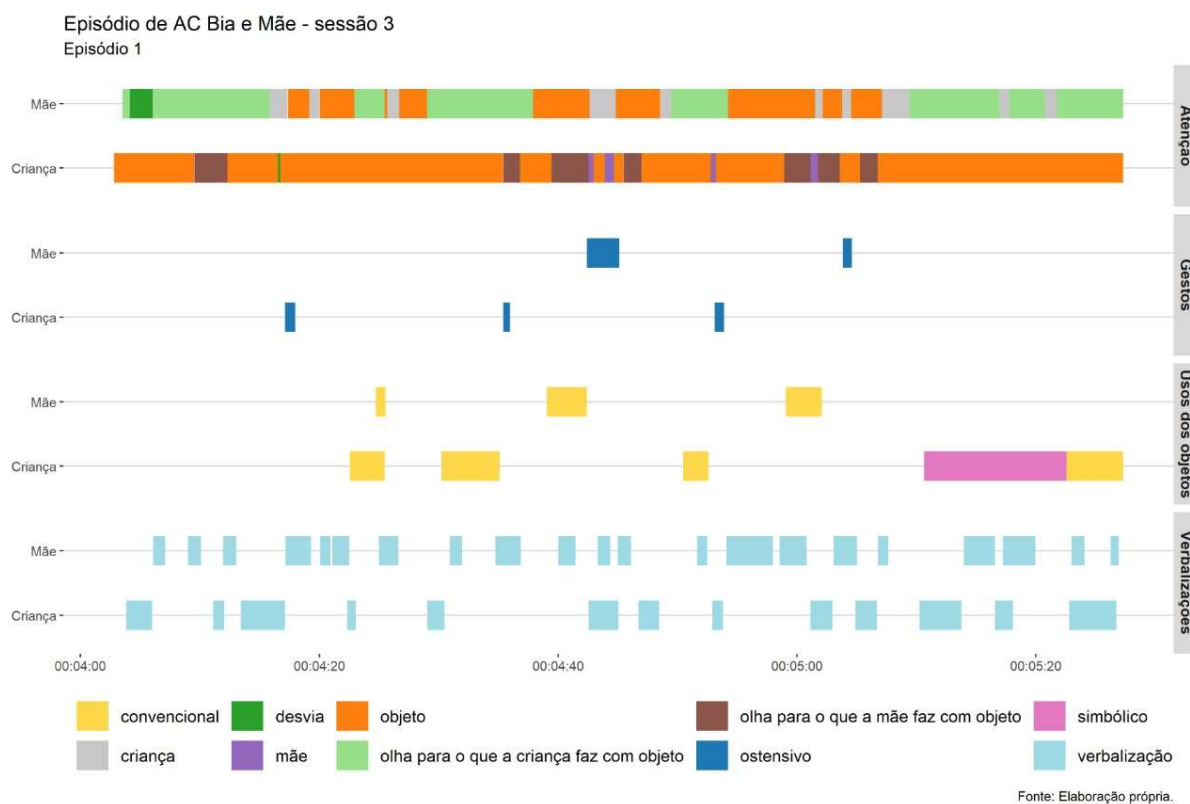


Figura 12. AC entre Bia e a mãe na sessão 3 – episódio 1. Categorias de análise: Atenção, Gestos, Usos dos objetos e Verbalizações emitidos pela mãe e pela criança separadamente. Em amarelo = usos convencionais do objeto; em cinza = direção do olhar da mãe para a criança; em verde-escuro = desvia o olhar para outros focos; em roxo = direção do olhar da criança para a mãe; em laranja = direção do olhar para o objeto; em verde-claro = olhar da mãe para o que a criança faz com o objeto; em marrom = direção do olhar da criança para o que a mãe faz com o objeto; em azul-escuro = gestos ostensivos; em lilás = uso simbólico do objeto; em azul-claro = verbalizações emitidas pelos participantes.

Com relação à atenção, a mãe alterna direção do olhar entre a filha, os objetos e o que a filha fazia com os objetos, enquanto Bia passa maior parte do episódio olhando para o objeto, em seguida para o que a mãe faz com o objeto e 5 vezes diretamente para a mãe. Sobre os gestos, Bia exibiu três gestos ostensivos, sendo um para mostrar o quebra-cabeças, empurrando o objeto para próximo da mãe, logo no início da AC, e 2 gestos de entregar a peça retirada do brinquedo por meio da vara de pescar com imã, a fim de mostrar para a mãe o animal que havia pescado. Já a mãe, emitiu 2 gestos, também ostensivos, ao longo da

manutenção da AC, mostrando a filha a peça que havia pescado. Quanto aos usos dos objetos, Bia utilizou os objetos 4 vezes de modos convencionais (i.e., 3 vezes pescando a peça com a utilização da varinha magnética e uma vez encaixando a peça no local determinado), e uma vez de maneira simbólica, como relatado no parágrafo anterior. A mãe utilizou os objetos por 3 vezes, todas de forma convencionais, pescando a peça com a utilização da varinha de imã. Finalmente, com relação às verbalizações, a criança emitiu 13 falas, sendo 2 onomatopeias, 4 para responder a questionamentos da mãe, e o restante verbalizado a fim de convidar a mãe para brincar, compartilhar o que estava realizando ou perguntar e comentar sobre os usos dos objetos feitos pela mãe, como por exemplo, após a mãe pescar uma peça de caranguejo, Bia interroga a mãe “*você gosta de caranguejo?*”, ou quando a mãe pesca a peça de um camarão e pergunta à criança: “*você sabe o que é isso?*”, e Bia responde que não, a mãe, então, explica que é um camarão e Bia pergunta “*um camarão?!?*”. Sobre as verbalizações da mãe, foram identificadas 21 frases, sendo 4 onomatopeias, 5 questionamentos a fim de obter informações sobre os objetos (e.g., “*o que é isso?*”, “*você sabe?*”, “*aonde vai?*”), e o restante a fim de responder às perguntas da filha e validar ou reforçar o comportamento da criança. Vale ressaltar que foi observada nesse episódio a presença de expressões de reações emocionais como sorrisos e risadas por parte das duas participantes.

Capítulo 6 – Discussão

A presente pesquisa teve como objetivo observar como os diferentes sistemas semióticos podem se relacionar com a ocorrência de episódios de atenção compartilhada em duas tríades, sendo uma composta por uma criança com autismo e outra com sua irmã, uma criança com o desenvolvimento típico, analisando as mediações da mesma mãe, tendo em vista a pouca atenção dada na literatura ao papel dos signos e dos objetos neste fenômeno, bem como ao papel educacional do adulto nestas relações (Rodríguez & Moro, 1999; 2008; Moreno-Nuñez et al., 2017; Benassi & Rodríguez, 2020).

Observamos nos achados de pesquisas anteriores que os déficits ou alterações apresentadas pelas crianças com TEA no desenvolvimento da atenção compartilhada parecem estar relacionados, em sua grande maioria, às questões neurocognitivas (Baron-Cohen, 1989; 1995; Mundy & Newel, 2007; Mundy, 2018) e às suas dificuldades em interagirem com pessoas e objetos (Williams et al., 1999, 2018; Bruckner & Yoder, 2007). Falhas em estabelecer contato visual entre parceiros sociais e alternar atenção ente pessoas e objetos também têm sido apontadas como fatores que podem prejudicar o engajamento de crianças com autismo (Krstovska-Guerrero & Jones, 2016; Swanson & Siller, 2013). Vale ressaltar que nosso objetivo aqui não foi verificar se de fato há alterações no desenvolvimento e ocorrência da AC no TEA, tampouco comparar o caso da criança com autismo à sua irmã com desenvolvimento típico, mas observar as diferenças qualitativas nas duas tríades, focalizando principalmente a mediação semiótica e as atividades da mãe com cada criança nas interações.

Antes de discutir os resultados aqui obtidos, é importante destacar dois aspectos ocorridos ao longo da condução da pesquisa e construção dos dados que disseram respeito especificamente à fase 3 de videograções das tríades. O objetivo dessa etapa, inicialmente, era observar se ocorreriam mudanças nas atividades da mãe após ela assistir às filmagens e

conversar com a pesquisadora, razão pela qual esta sessão de videogravação apresentaria uma menor duração, de cinco minutos. Entretanto, quando a pesquisadora foi à casa da mãe para realizar este procedimento, a mãe não conseguiu assistir a todas as filmagens uma vez que as crianças fizeram muitas interrupções, e conseqüentemente mãe e pesquisadora não puderam conversar direito a respeito dessas filmagens. Outra questão ocorrida nesta fase, refere-se ao longo intervalo para realização das filmagens que aconteceu sete meses após a mãe ter assistido às gravações, devido à uma série de contratemplos e ao isolamento social imposto pela pandemia de coronavírus ocorrida no ano de 2020, como já relatado anteriormente. Como consequência, esta fase acabou tendo um caráter longitudinal, embora este não tenha sido objetivo inicial desta pesquisa.

Ao analisar quantitativamente os resultados obtidos nas três sessões de Tom e Bia, observa-se que ele apresentou mais episódios e tentativas de iniciativas de AC do que sua irmã, e durações de momentos de atenção compartilhada com a mãe similares às de Bia, ainda que ela tenha apresentado um total de duração de situações de AC um pouco superior que o dele. Vale ressaltar que em geral, a literatura demonstra que apesar de as crianças com TEA serem capazes de se engajar em episódios de AC com adultos, essas situações tendem a ser menos frequentes, duradouras e essas crianças propendem a apresentar menos iniciativas de AC com os cuidadores e apresentam diferenças qualitativas quando comparadas a pares com desenvolvimento típico (Adamson et al., 2019; Gangi, Ibañez, & Messinger, 2014) ou com pares com outros transtornos do desenvolvimento (Warreyn et al., 2007; Kasari et al., 1990; Hurwitz & Watson, 2016). Contudo, observando a realidade dos participantes desse estudo, é fundamental salientar que as crianças não tinham a mesma faixa-etária, Tom era cerca de dois anos mais velho que Bia, tratou-se de um caso de autismo nível 1 (i.e., quadro de autismo leve, apresentando poucos comprometimentos nas áreas sociocomunicativas e comportamentais), de uma criança que apresentava estimulação precoce e intensiva, e que não se engajou em

comportamentos estereotipados e nem demonstrou usos atípicos dos objetos, fato que pode prejudicar muito o engajamento em situações de AC, como já discutido anteriormente. Ademais, outro aspecto a ser salientado deveu-se ao fato de Bia ter sido acordada para a segunda sessão de filmagem o que pode ter influenciado as frequências de iniciativas de AC apresentadas por ela nesta etapa.

Ainda sobre os dados mensurados, analisando-se as três sessões de cada criança de maneira geral, Tom não respondeu, ignorando ou recusando, às iniciativas de AC apresentadas pela mãe em uma frequência significativamente maior do que sua irmã, não atendendo por 16 vezes, enquanto Bia não respondeu apenas por duas vezes no total. De um modo geral, a literatura indica que dificuldades em responder e iniciar episódios de AC estão presentes no TEA e podem ser importantes indicativos de autismo ainda no primeiro ano de vida da criança (Mundy, 2018; Dawson et al., 2004; Schietecatte et al., 2012). Entretanto, é interessante observar que ao analisar longitudinalmente os resultados de Tom, é possível notar uma redução nas recusas e no comportamento de ignorar os convites de AC da mãe, bem como um aumento na frequência das ações de recusar adequadamente os convites de ação conjunta da mãe para atividades que não eram do interesse dele, ao invés de simplesmente ignorá-los.

Outro aspecto relevante ainda sobre os dados de Tom, diz respeito às tentativas de iniciativas de AC com a mãe, que muito embora tenham sido mais frequentes quando comparadas às de Bia, ele apresentou mais dificuldade em demonstrar qual alvo estava querendo compartilhar, devido ao seu prejuízo na linguagem que alterava a pronúncia de palavras e dificultava a estruturação de frases. Outrossim, Tom mesmo se utilizando de gestos indexicais para apontar para itens distantes, por algumas vezes parecia não conseguir demonstrar e explicar com clareza o que de fato gostaria de compartilhar com a mãe. Essas dificuldades não foram observadas no caso de Bia, mesmo se tratando de uma criança mais nova, já que todas as tentativas de iniciativas de AC apresentadas por ela foram compreendidas

e atendidas pela mãe, praticamente todas as falas emitidas pela criança também foram entendidas pela mãe e a criança aparentava dispor de mais recursos sociocomunicativos para evidenciar o que estava querendo compartilhar.

Quando observadas as diferenças nas atividades da mãe com cada criança, mensurando-se os dados obtidos por meio das tentativas de iniciativa de AC nas 3 sessões, observou-se que ela se empenhou em iniciar episódios de AC com Tom mais de modo mais frequente quando comparado com as tentativas para com a filha mais nova (i.e., 25 tentativas com Tom e 12 tentativas com Bia). Estes achados vão de encontro aos resultados observados nos trabalhos de Williams et al. (2018) que, ao comparar tríades (cuidador – criança – objeto) compostas por crianças com autismo a outras com crianças típicas e Síndrome de Down em situações de AC, observaram que os cuidadores de crianças com TEA iniciaram proporcionalmente menos iniciativas de atenção e ações compartilhadas. Contudo, os autores identificaram que as frequências de usos atípicos apresentados pelas crianças com autismo, bem como a dificuldades delas em atentar para as iniciativas de AC dos pais quando engajadas isoladamente com outros objetos, poderiam estar correlacionadas com a quantidade de convites inferiores dos cuidadores para as situações de AC. Este fato não pôde ser verificado presente pesquisa já que, conforme já relatado, a criança com autismo aqui avaliada não demonstrou usos atípicos ou estereotipados em nenhum momento da análise, embora apresentasse momentos de isolamento com os objetos e tenha apresentado um período de latência maior quando comparado a irmã para responder aos momentos de AC.

Outro aspecto relevante, disse respeito ao fato de a mãe não ter respondido às iniciativas de AC apresentadas por Tom por 6 vezes, situação que não ocorreu com a filha caçula. Analisando as filmagens, pôde-se notar que as vezes em que a mãe não respondeu às tentativas apresentadas pelo filho estiveram relacionadas a momentos em que a ela não conseguiu compreender a linguagem do filho, identificar qual alvo ele estava tentando compartilhar, ou

quando conseguia entender a linguagem ou o objeto demonstrado por ele, tentava redirecionar a atenção de Tom para outro alvo de interesse dela. Este fato, pôde ter sido identificado nas vezes em que a criança tentou compartilhar a atenção com a mãe para a máquina fotográfica na sessão 1 e ela ignorou as ações do filho, tentando direcionar a atenção dele para outros objetos, por exemplo.

Ainda sobre as ações da mãe, observou-se ao longo das 3 sessões de filmagens uma redução nas tentativas de iniciativas de AC emitidas por ela, tanto para com Tom, quanto para com a Bia, bem como uma diminuição na responsabilidade dela em manter os episódios de AC, ao passo que foi possível notar um aumento na iniciativa (com exceção da sessão 2 de Bia), atenção e verbalizações das crianças, assim como um desenvolvimento global na linguagem dos dois. Ou seja, nesta pesquisa foi possível identificar mudanças de posturas dos participantes ao longo do tempo nos episódios de AC, tanto no caso da criança com autismo, quanto na criança com desenvolvimento típico, que passaram a demonstrar mais iniciativas e maior agencialidade dentro das tríades, enquanto a mãe tendeu a renunciar progressivamente essa responsabilidade. Tal questão corrobora com os achados de Moreno-Nuñez et al. (2015, 2017), embora estes estudos tenham sido realizados com bebês com desenvolvimento típico, e tiveram com foco as mudanças ocorridas nos tipos de usos dos objetos apresentados pelos participantes, principalmente a importância dos usos rítmicos-sonoros em situações de referência compartilhada. Contudo, os dados aqui obtidos podem elucidar também a reflexão de como essas mudanças ocorreriam com crianças mais velhas em episódios de AC, inclusive nos casos de autismo.

Mediação semiótica, usos dos objetos e atenção compartilhada

Como já discutido anteriormente, os estudos em atenção compartilhada parecem focar majoritariamente no uso dos gestos de apontar com funções declarativas e imperativas, desde os trabalhos de Bates e colaboradores na década de 70; nas questões relativas ao surgimento da

intencionalidade na vida da criança por volta dos 9 meses de vida, tendo Tomasello (1995, 1999/2003; Tomasello et al., 2005) como principal expoente; nas explicações neurocognitivas como as propostas de sistemas modulares para a ocorrência da AC descritas por Baron-Cohen (1989, 1995, 1997); ou em perspectivas conexionistas entre as funções cognitivas e as áreas cerebrais, como pode ser observado nos trabalhos de Mundy e colaboradores (2007, 2009, 2018). Outro aspecto fundamental observado nas pesquisas em atenção compartilhada refere-se à importância do contato visual nessas relações, nas quais os parceiros trocam olhares entre si e o objeto (Mundy & Newel, 2007; Swanson & Siller, 2013) e nas funções declarativas e imperativas dos gestos de apontar (Legerstee & Fisher, 2008; Clifford & Dissayanake, 2008, Baron-Cohen, 1989a, 1989b).

Ainda sobre os estudos sobre AC ao longo dos anos, muitos defendem a emergência da AC na vida da criança como capacidade cognitiva interna da criança, que pode se desenvolver de maneira inata, desconsiderando-se os contextos interativos nos quais esses processos ocorrem (Bosa, 2002) e mundo material que permeia este fenômeno (Rodríguez & Moro, 2008; Moreno-Nuñez et al., 2017; Benassi & Rodríguez, 2020). Finalmente, pode-se afirmar que pesquisas em AC tendem a estudar este objeto através de interações diádicas, eliminando importância dos objetos e seus usos dentro destes processos, e desconsiderando seu caráter sócio, histórico e cultural.

Desse modo, esta pesquisa focalizou especialmente os aspectos semióticos presentes nas situações de atenção compartilhada nas tríades observadas para além de questões relativas ao contato visual e as funções dos gestos indicativos de apontar.

Para Rodriguez et al. (2015) os gestos ostensivos seriam a primeira forma de referência compartilhada no início da vida da criança. E ao longo do desenvolvimento infantil, quais mudanças poderiam ser observadas? E qual seria o papel dos usos dos objetos nos episódios de

AC? Quais seriam as diferenças observadas nas tríades compostas por crianças típicas e crianças com TEA?

Os resultados aqui obtidos revelam que os usos dos objetos foram estratégias poderosas para iniciar episódios de AC com os parceiros e responsáveis por uma maior duração na manutenção destes episódios. Vale ressaltar que o objetivo aqui não foi identificar qual signo seria mais importante na ocorrência e manutenção de AC nas tríades analisadas, mesmo porque entendemos que este é um fenômeno complexo que envolve uma série de combinações de signos e significados. Contudo, os dados indicam que, ao analisar todas as iniciativas de AC realizadas pelos participantes, os usos dos objetos foram a principal estratégia utilizada tanto pelas crianças quanto pela mãe. Além disso, podemos observar que nos episódios em que não foram identificados os usos dos objetos alvos de atenção compartilhada pelos parceiros, estas cenas tenderam a ser menos duradouras quando comparadas com aquelas em que os objetos foram usados pelos participantes.

Outro aspecto interessante identificado por meio da análise microgenética dos episódios, disse respeito aos momentos em que a combinação de gestos ostensivos e verbalizações não foram suficientes para iniciar uma situação de AC entre os participantes. Por algumas vezes, a mãe ao tentar iniciar um episódio de AC tanto com o filho com TEA, quanto com a filha caçula, utilizou-se de gestos ostensivos, como mostrar ou chacoalhar o objeto, combinados com verbalizações a fim de chamar a atenção das crianças para a sua atividade, sendo ignorada por elas. Entretanto, ao fazer o uso dos objetos, as crianças passaram a se interessar pelo brinquedo e iniciaram momentos de compartilhamento de ação e atenção com a mãe.

Ainda sobre os usos dos objetos dentro dos episódios de AC, embora tenha sido realizada a análise dos tipos de usos realizados pelos participantes em todas as cenas de AC identificadas, o objetivo aqui não foi analisar como cada uso se relaciona com a ocorrência,

manutenção e interrupção de situações de atenção compartilhada, ainda que este tema seja de extrema importância para o estudo da mediação semiótica e AC, principalmente em casos de TEA. Entretanto, de uma maneira geral, foram identificados na análise dois tipos de usos realizados pelos participantes, os simbólicos e convencionais. Como já discutido anteriormente, os usos atípicos e estereotipados dos objetos costumam ser comportamentos frequentes em casos de TEA, e tendem a se apresentarem como barreiras importantes para a interação social, atenção compartilhada, aprendizagem sobre os usos convencionais dos objetos e jogos simbólicos (Stern & Rodríguez, 2012; Williams et al., 1999, 2018; Williams et al., 2005). Contudo, a criança com autismo aqui analisada não demonstrou, ao longo das filmagens, nenhum uso atípico dos objetos, nem interesses restritos ou incomuns para a sua faixa-etária, bem como apresentou ser capaz de compreender e aprender os usos convencionais dos objetos e utilizá-los de modos simbólicos, ainda que com diferenças sutis quando comparados aos da irmã. Este fato, alerta para a necessidade de mais estudos que tenham participantes que manifestem outros níveis de TEA.

Os usos mais recorrentes no início de situações de AC exibidos por todos os participantes deste estudo, bem como os mais utilizados ao longo da manutenção destes episódios foram os simbólicos. A alta frequência deste tipo de usos pode ser explicada pela faixa-etária dos participantes que apresentavam idades superiores a 15 meses, período em que os usos simbólicos já podem ser observados em todos os níveis no desenvolvimento da criança (Palacios & Rodríguez, 2015; Palacios et al., 2018) embora a literatura indique dificuldades dos usos simbólicos por parte das crianças com TEA (Williams et al., 1999; Williams, Reddy & Costall, 2001).

Quanto aos outros aspectos semióticos presentes nas interações compartilhadas aqui analisadas, os gestos ostensivos foram a segunda estratégia mais utilizadas na iniciativa e manutenção nas tríades. A mãe foi quem mais emitiu esses gestos, principalmente para com o

filho com autismo, por meio de ações como chacoalhar, entregar, mostrar, e por duas vezes, passar o objeto no rosto de Tom. Algumas questões nos levam a refletir sobre a alta frequência dos gestos ostensivos em comparação aos gestos indexicais. Em primeiro lugar, os participantes estavam sentados um contexto proximal, em um cômodo, que de alguma maneira estava controlado, sem a ocorrência de eventos externos e cercados de objetos próximos e de fácil acesso para serem pegados e tocados, e os participantes estavam posicionados um de frente ao outro, o que facilitava a entrega dos brinquedos. Em segundo lugar, ao comparar qualitativamente as duas crianças, foi possível identificar que ainda que Tom tenha se engajado em situações de AC com frequências e durações similares às da irmã, ele ainda demonstrava um menor tempo de concentração nas atividades com a mãe, e maior latência para responder às iniciativas de AC dela, principalmente quando ele estava engajado solitariamente com outros objetos. Sobre os momentos em que a mãe passa o brinquedo no rosto de Tom, é interessante ressaltar que este comportamento acabou colaborando para o início de situações de atenção compartilhada entre eles, e merece ser objeto de estudo para pesquisas futuras uma vez que pode estar relacionado a questões sensoriais no autismo.

Finalmente, sobre as outras combinações de signos responsáveis pelos episódios de AC nas tríades observadas, as verbalizações estiveram sempre presentes como poderosas vias para iniciar e manter uma situação de AC, apresentando-se como estratégias para os parceiros verificarem e confirmarem suas atenções para um alvo, descreverem atividades, elogiarem e validarem ações. Contudo, as vocalizações sozinhas ou combinadas com gestos não se mostraram suficientes para garantir uma maior duração nos episódios quando comparadas com as situações em que os usos dos objetos estiveram presentes. Outro aspecto relevante sobre as verbalizações, refere-se à alta frequência na utilização de onomatopeias como estratégias de iniciativas e manutenção de AC combinadas aos usos dos objetos, tanto convencionais quanto

simbólicos, e pôde ser observada na fala de todos os participantes, inclusive pela criança com autismo, e sendo mais utilizadas pela mãe.

Não podemos deixar de destacar também a importância das reações emocionais e aspectos metacomunicativos como estratégias de manutenção de AC, que muito embora não tenham sido analisados neste estudo, igualmente se mostraram como importantes estratégias para os participantes demonstrarem reciprocidade, compartilhem experiências positivas e de indicarem um ao outro que estavam simultaneamente compartilhando atenção para um alvo de interesse comum. Embora a literatura indique que essas questões também estejam prejudicadas no quadro de TEA (Kasari et al., 1990; Gangi, Ibañez, & Messinger, 2014), foi possível notar que a criança aqui investigada foi capaz de realizar e compreender de algum modo as reações emocionais e fazer trocas de experiências positivas com a mãe, obviamente com diferenças qualitativas quando comparado a sua irmã, ainda que esses dados não tenham sido criteriosamente analisados.

Essas combinações de signos como usos dos objetos, gestos, verbalizações, reações emocionais e aspectos metacomunicativos, podem gerar reflexões acerca do lugar do contato visual dentro dos momentos de AC, principalmente em casos de TEA. Não é consenso na literatura sobre de que maneira exatamente o contato visual estaria prejudicado no autismo em situações de AC e quais seus processos subjacentes, mesmo porque este quadro é extremamente neurodiverso e apresenta múltiplas manifestações. Entretanto é aceito que estas alterações de algum modo estão presentes no TEA e interferem na maneira como essas crianças se engajam em momentos de atenção compartilhada (Schietecatte et al., 2012; Swanson, & Siller, 2013).

Diante deste cenário e conforme já discutido aqui anteriormente, nosso objetivo não é comprovar se existe ou não comprometimento no engajamento de uma criança com TEA em situações de AC, tampouco negar ou minimizar as alterações que este quadro apresenta nestas interações, assim como as características presentes relativas ao contato visual no autismo em

episódios de atenção compartilhada. Estas questões já foram e permanecem sendo fontes de estudo por diversos pesquisadores ao redor do mundo, servem como importantes vias de detecção precoce de autismo ainda na primeiríssima infância e devem ser contempladas nos processos de intervenções. Contudo, embora não tenha sido realizada uma análise minuciosa a respeito da direção do olhar dos participantes ao longo dos episódios analisados, observou-se que as medidas das alternâncias visuais não apresentaram diferenças significativas entre as crianças aqui investigadas, ainda que Tom tenha apresentado um maior tempo de latência para responder visualmente quando comparado a sua irmã e tenha olhado menos para a mãe nos momentos de AC. Além disso é importante ressaltar que todos os participantes passaram mais tempo olhando para os objetos ou para o que o parceiro realizava com eles e houve situações de AC em que, tanto o Tom quanto a Bia deixaram de direcionar o contato visual para a mãe. Em algumas interações analisadas, não foi possível identificar a triangulação da direção do olhar, em que a criança olha para o objeto, em seguida direciona o olhar para o adulto e posteriormente retorna o olhar para o objeto em situações de resposta de AC; ou olha para o adulto, seguido da direção visual para o objeto de interesse compartilhado, e finalmente retorna o olhar para o adulto em situações de iniciativas de AC.

Logo, é fundamental que consideremos quais outros aspectos os participantes lançaram mão para demonstrar uns aos outros que estavam iniciando, respondendo ou mantendo atenção para um mesmo alvo compartilhado para além do contato visual e dos gestos indicativos de apontar. Assim, concordamos com Benassi (2012) quando a autora ressalta que antes de o contato visual se constituir como uma fonte de informação e trocas afetivas, existem outros tipos de sentir e trocar experiências com os outros, ainda que no autismo estes modos se desenvolvam de maneiras distintas quando comparadas às crianças com desenvolvimento típico e estariam relacionados às possibilidades de comunicação. Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que uma perspectiva semiótica se mostra como uma abordagem adequada

para refletirmos sobre quais seriam os acordos comunicativos que os parceiros utilizam para iniciar, responder e manter episódios de AC.

Por meio do exposto até aqui, se não há como pensar em desenvolvimento infantil sem levar em consideração o mundo material, logo não é possível investigar o fenômeno da atenção compartilhada sem contemplar os objetos e seus usos, que possuem regras públicas resultantes de convenções sociais que são aprendidas em situações educativas e comunicativas (Benassi, 2012). Por outro lado, sobre a relação do TEA com o mundo dos objetos, ao cairmos na tentação de considerar que as pessoas com autismo parecem preferir ou se relacionar melhor com os objetos do que com as pessoas, baseando-se nas concepções como as descritas por Leo Kanner, em 1943, Benassi (2012) questiona como seria possível uma “boa relação” com objetos abstendo o outro desta interação? Rodríguez e Moro (2008) salientam que o adulto é o responsável por segmentar e apresentar os objetos para as crianças em contextos comunicativos, as introduzindo em situações de significados compartilhados, antes mesmo que estas crianças se engajem nestas interações de modo intencional, provocando situações de ação e atenção compartilhadas. Indo ao encontro desta noção, Williams, Costall e Reddy (2018) ressaltam que as ações da criança e do adulto são interdependentes em situações de atenção compartilhada, assim como o modo como as crianças como se relacionam com os objetos pode influenciar o desenvolvimento ou interrupção desses momentos de AC.

Refletindo ainda na atenção compartilhada para além do olhar, Gernsbacher et al. (2008) sugerem que ainda que as crianças com TEA não utilizem o contato visual e os gestos de formas apropriadas e convencionais para compartilhar um interesse ou responder uma iniciativa de AC dos parceiros sociais, elas se engajariam em episódios de atenção compartilhada tão frequentes como seus pares sem autismo, só que de modos atípicos e não convencionais. Os autores seguem afirmando então que deveríamos nos esforçar para identificar as maneiras atípicas pelas quais essas pessoas com TEA utilizariam para se engajar

em situações de AC, tentando agir reciprocamente com elas unindo nosso foco de atenção, e diminuindo nosso nível de intrusão e insistência para que elas atendem para estímulos apenas que nos são interessantes. Desse modo, seria possível pensar nos prejuízos apresentados pela criança com autismo sem considerar as interações em que eles ocorrem, os objetos compartilhados e o papel do adulto neste processo? Observando as diferenças nas ações da mãe com cada criança aqui analisada, foi identificado que além de perder oportunidades de se engajar em episódios de AC com o filho com TEA por 6 vezes, e nenhuma vez com a filha caçula, seja por não compreender a iniciativa do filho ou desejar redirecionar a atenção dele para outro foco, ela ofereceu mais demandas e realizou perguntas relativas a questões pedagógicas (como cores e tipos de animais) com muito mais frequência para ele quando comparado com a filha caçula.

Embora a criança com autismo aqui analisada não tenha sido “prejudicada” por apresentar usos atípicos e comportamentos e interesses restritos e estereotipados nas situações de AC, seu comprometimento na fala e linguagem, bem como sua dificuldade em tornar claro para a mãe o alvo que gostaria de compartilhar se apresentaram como barreiras para a resposta de AC da mãe, como por exemplo em um dado momento em que ele olha para a mãe, aponta para um determinado ponto da máquina fotográfica verbaliza “*uba*” [*sic*] e em seguida, gira o braço em movimentos circulares e emite chiado, a mãe por sua vez, pergunta: “*é chuva?*” “*é uva?*” “*você quer água?*”. Tom ignora as perguntas da mãe e volta se engajar solitariamente com a máquina fotográfica.

Nesse sentido, os achados encontrados no presente estudo evidenciam a importância de se seguir analisando os usos dos objetos em contextos de atenção compartilhada, assim como o papel do outro nestas interações, principalmente em casos de TEA, tendo como base a Perspectiva da Pragmática do Objeto a fim de que se possa compreender melhor tanto a gênese quanto o desenvolvimento deste fenômeno e assim, se possível, pensar em práticas cada vez

mais eficazes de intervenções precoces, tendo em vista a importância que este fenômeno desempenha no desenvolvimento infantil.

Capítulo 7 – Considerações finais

Acreditamos que a presente pesquisa pôde propor novos pontos de vista acerca do fenômeno da atenção compartilhada ainda pouco explorados na literatura. Foi possível identificar a importância que os usos dos objetos desempenham na iniciativa, resposta e manutenção deste fenômeno, alertando para a necessidade de compreender esta habilidade para além de questões como contato visual, intencionalidade e os gestos de apontar com funções declarativas e imperativas.

Além disso, os achados aqui obtidos ressaltaram a importância do papel educacional do adulto na qualidade da interação da AC, tanto para com a criança com desenvolvimento típico, quanto no caso da criança com autismo, e a possibilidade de se refletir sobre as alterações apresentadas pelas crianças com quadro de TEA, para além de questões cognitivas ou apenas através de seus prejuízos internos.

Como já amplamente discutido, nosso objetivo não foi minimizar as alterações apresentadas pelas crianças com autismo em episódios de AC, mesmo porque a criança aqui analisada demonstrou diferenças quantitativas e qualitativas nestas interações quando comparadas com a irmã mais nova e com desenvolvimento típico. Contudo, foi relevante observar como a postura da mãe foi fundamental para a ocorrência, manutenção e ruptura de situações de AC com cada filho.

Outra questão relevante desta pesquisa, diz respeito ao risco que corremos quando estudamos o fenômeno da atenção compartilhada e autismo fundamentando-se na dualidade mundo social *versus* mundo material, uma vez que esta interação, composta por adulto – criança – objeto se mostrou intrinsecamente recíproca, nas quais os usos dos objetos não podem ser excluídos do mundo social.

Desse modo, algumas implicações deste estudo podem ser pensadas a fim de contribuir com questões de intervenções mais eficazes e para a sugestão de pesquisas futuras. Ao refletir sobre os achados da pesquisa aqui apresentada, torna-se possível afirmar que os usos dos objetos podem ser estratégias de promoção de momentos de atenção compartilhada com crianças com TEA, assim como a utilização de gestos ostensivos mesmo com crianças mais velhas. Faz-se interessante considerar também, quais outros recursos, muitas vezes atípicos, essas crianças podem lançar mão para iniciar e manter situações de AC com os parceiros sociais, a fim de ampliar maneiras alternativas de sentir e atuar juntos.

É interessante observar que a mãe aqui analisada em alguns momentos perdeu oportunidades de se engajar em situações de AC com o filho, por não considerar o foco de interesse dele e desejar redirecioná-lo para o que era de interesse dela. Estratégias que apresentem menos intrusão, considerando o foco de interesse da criança, aliadas aos usos dos objetos talvez seja um contexto rico para promoção de situações de atenção compartilhada com crianças com autismo e de episódios mais duradouros. Contudo, mais estudos se mostram necessários para compreendermos este fenômeno em termos práticos.

As reações emocionais, os aspectos comunicativos e as verbalizações, dentre elas a utilização de onomatopeias, também foram importantes vias de manutenção de episódios de atenção compartilhada nas duas tríades observadas, como estratégias de compartilhar reciprocidade e trocas de experiências afetivas, e devem ser contempladas em pesquisas futuras combinadas com os usos dos objetos nestas interações.

Algumas limitações deste estudo devem ser destacadas. Em primeiro lugar, tratou-se da análise de duas tríades compostas pelo mesmo adulto. Logo, torna-se essencial novas pesquisas que contemplem mais participantes, dentre eles, professores e outros profissionais que trabalhem em contextos educativos e de educação precoce. Em segundo lugar, a criança com autismo aqui analisada apresentava um quadro nível 1, como poucos comprometimentos

sociocomunicativos e sem a presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados, e embora apresentasse prejuízos na linguagem e na fala, conseguia realizar estas habilidades com funções comunicativas. Assim, é fundamental que novos estudos sejam realizados com participantes que apresentem diversas manifestações de TEA a fim de identificar como os usos atípicos e repetitivos dos objetos podem influenciar a ocorrência e ruptura de episódios de AC. Finalmente, se faz interessante pensar em mais pesquisas longitudinais que tenham como participantes crianças mais novas e com risco de autismo a fim de observar o surgimento e o desenvolvimento da habilidade de AC na vida delas, antes da emergência da noção de intencionalidade, e como os usos dos objetos se relacionam com este fenômeno com o propósito de contribuir cada vez mais com a detecção precoce e intervenções mais eficazes no TEA.

Referências Bibliográficas

- Abreu, C., Cardoso-Martins, C., & Barbosa, P. (2014). A Relação entre a Atenção Compartilhada e a Teoria da Mente: Um Estudo Longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 409-414. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427222>
- Adamson, L., & McArthur, D. (1995). Joint Attention, affect, and culture. En C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 205-221).
- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child development*, 75(4), 1171-1187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x>
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child development*, 90(1), e1-e18. <https://doi.org/10.1111/cdev.12973>
- Akhtar, N. (2005). Is joint attention necessary for early language learning? In B. D. Homer & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 165–179). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (4a ed. rev.). Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Aquino, F., & Salomão, N. (2009). Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 233-241. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000200003>

- Aquino, F., & Salomão, N. (2011). Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 107-115. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000100013>
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 1278-1289.
- Baron-Cohen, S. (1989a). Joint-attention deficits in autism: Towards a cognitive analysis. *Development and psychopathology*, 1(3), 185-189.
- Baron-Cohen, S. (1989b). Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7(2), 113-127.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, 1, 233-251.
- Baron-Cohen, S. (1995). The eye direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. In *Portions of this paper were presented at the Society for Research in Child Development Conference, New Orleans, Mar 1993; the British Psychological Society, Welsh Branch, "Faces" Conference, U Wales Coll of Cardiff, Sep 1993; and the British Society for the Philosophy of Science "Roots of Joint Reference" Conference, U Bristol, Nov 1993.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baron-Cohen, S. (1997). How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading. *The maladapted mind: Classic readings in evolutionary psychopathology*, 207-239.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *Br J Psychiatry*, 161, 839-43.

- Baron-Cohen, S. & Ring, H. (1994). A model of the mindreading system: Neuropsychological and neurobiological perspectives. *Children's early understanding of mind: Origins and development*, 183.
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2011). Usos, gestos y vocalizaciones privadas: de la interacción social a la autorregulación. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 181–194. doi:10.1174/021037011795377593
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2016). How toddlers think with their hands: Social and private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1971–1986. doi:10.1080/03004430.2016.1202944
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quaterly*, 21, 205–226.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy*. New York, NY: Academic Press.
- Batista, C. G., & Leme, M. E. S. (2004). Resenha: El mágico número tres: Cuando los niños aún no hablan. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 1-3.
- Benassi, J. (2012). Las concepciones de signo en los estudios de detección y desarrollo temprano de los niños con trastornos del espectro autista: revisión teórica a la luz de una perspectiva semiótico pragmática. *Unpublished Master's degree thesis*.
- Benassi, J., & Rodríguez, C. (2020). The genesis of shared reference. A pragmatic perspective of autism (Génesis de la referencia compartida. Una mirada pragmática sobre el autismo). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 779-792. doi: 10.1080 / 02103702.2020.1814600
- Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and psychopathology*, 15(2), 259.

- Bono, M. A., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(5), 495-505. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-2545-x>
- Bosa, Cleonice. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 77-88. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000100010>
- Bottema-Beutel, K. (2016). Associations between joint attention and language in autism spectrum disorder and typical development: A systematic review and meta-regression analysis. *Autism Research*, 9(10), 1021-1035. <https://doi.org/10.1002/aur.1624>
- Branco, A., & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 14(3), 251-258.
- Bruckner, C. T., & Yoder, P. (2007). Restricted object use in young children with autism: Definition and construct validity. *Autism*, 11(2), 161-171. <https://doi.org/10.1177/1362361307075709>
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 10(3), 169-175. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20036>
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, 2(1), 1-19.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*.
- Bruner, J. (1995). From joint attention to the meeting of minds: An introduction. *Joint attention: Its origins and role in development*, 1-14.
- Butterworth, G., & Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British journal of developmental psychology*, 9(1), 55-72.

- Cárdenas, K., Rodríguez, C., & Palacios, P. (2014). First symbols in a girl with Down syndrome: A longitudinal study from 12 to 18 months. *Infant Behavior and Development*, 37, 416–427. doi:10.1016/j.infbeh.2014.06.003
- Carpenter, M., & Tomasello, M. (1995). Joint attention and imitative learning in children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees. *Social Development*, 4(3), 217-237.
- Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders* (pp. 31-54). Baltimore: Brookes.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for research in child development*, i-174.
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2001). Understanding of others' intentions in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(6), 589-599.
- Carpenter, M., & Call, J. (2013). How joint is the joint attention of apes and human infants. *Agency and joint attention*, 4961.
- Castañares, W. (2002). Signo y representación en las teorías semióticas. *Estudios de Psicología*, 23(3), 339-357.
- Centers for Disease Control and Prevention (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Surveillance Summaries*: 67(6);1–23. Recuperado de <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>
- Centers for Disease Control and Prevention (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*: 69(4);1–12.

Recuperado de

https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w

- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, 15(4), 481-498. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00037-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00037-5)
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism?. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 315-324. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1199>
- Clifford, S. M., & Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(5), 791. DOI: [10.1007 / s10803-007-0444-7](https://doi.org/10.1007/s10803-007-0444-7)
- Colus, K. M. (2019). O Estabelecimento da Atenção Conjunta em um Bebê com Deficiência Visual Severa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, 1-10.
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(9), 1268-1277. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0741-4>
- Corkum, V., & Moore, C. (1998). The origins of joint visual attention in infants. *Developmental psychology*, 34(1), 28.
- Ferreira, J. M., Moura, G. G., & de Melo Mieto, G. S. Children's Sociability in Institutional Contexts: Theoretical Reflections on Cognitive Development Within Peer Interactions. *Human Arenas*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00113-x>
- Fonte, R. F. L. (2013). Cenas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega: contribuições à aquisição da linguagem. *Signótica*, 25(2), 393-412. <https://doi.org/10.5216/sig.v25i2.25195>

- Deák, G. O., Flom, R. A., & Pick, A. D. (2000). Effects of gesture and target on 12-and 18-month-olds' joint visual attention to objects in front of or behind them. *Developmental psychology*, 36(4), 511. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.511>
- Ferreira, D. A., Ferreira, W. A., & Oliveira, M. S. (2010). Pensamento e linguagem nas crianças com Síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. *Ciências & Cognição*, 15(2), 216-227.
- Fiore-Correia, O., & Lampreia, C. (2012). A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(4), 926-941. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000400012>
- Gangi, D. N., Ibañez, L. V., & Messinger, D. S. (2014). Joint attention initiation with and without positive affect: Risk group differences and associations with ASD symptoms. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(6), 1414-1424.
- Gernsbacher, M. A., Stevenson, J. L., Khandakar, S., & Goldsmith, H. H. (2008). Why does joint attention look atypical in autism?. *Child Development Perspectives*, 2(1), 38-45. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00039.x>
- Grieser, D. L., & Kuhl, P. K. (1988). Maternal speech to infants in a tonal language: Support for universal prosodic features in motherese. *Developmental psychology*, 24(1), 14-20.
- Hobson, P. (1993). Understanding persons: The role of affect. Em S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Orgs.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 205-227). Oxford: Oxford Medical Publications
- Hobson, P. (2008). Interpersonally situated cognition. *International Journal of Philosophical Studies*, 16(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/09672550802113300>
- Hobson, J. A., & Hobson, R. P. (2007). Identification: The missing link between joint attention and imitation?. *Development and Psychopathology*, 19, 411-431. DOI: 10.10170S0954579407070204

- Hurwitz, S., & Watson, L. R. (2016). Joint attention revisited: Finding strengths among children with autism. *Autism, 20*(5), 538-550. <https://doi.org/10.1177/1362361315593536>
- Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 42*(8), 1768-1773. DOI: [10.1007 / s10803-011-1423-6](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1423-6)
- Jones, A. & Carr, G. (2004). Joint attention in children with autism: Theory and intervention. *Focus on autism and other developmental disabilities, 19*(1), 13-26. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010301>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of autism and developmental disorders, 20*(1), 87-100.
- Krstovska-Guerrero, I., Jones, E.A. Social-Communication Intervention for Toddlers with Autism Spectrum Disorder: Eye Gaze in the Context of Requesting and Joint Attention. *J Dev Phys Disabil 28*, 289–316 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9466-9>
- Lacerda, L. (2017). *Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução uma brevíssima introdução*. Curitiba: CRV.
- Lampreia, C. (2004). Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17* (1), 111-120. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100014>
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia (Campinas), 24*(1), 105-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100012>

- Legerstee, M., & Fisher, T. (2008). Coordinated attention, declarative and imperative pointing in infants with and without Down syndrome: Sharing experiences with adults and peers. *First Language*, 28(3), 281-311. <https://doi.org/10.1177/0142723708091045>
- Leavens, D., & Racine, T. P. (2009). Joint attention in apes and humans: are humans unique?. *Journal of Consciousness Studies*, 16(6-7), 240-267.
- Lyra, M. e Moura, M. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 217-222. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000200002>
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Henning, A., Striano, T., & Tomasello, M. (2004). Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental science*, 7(3), 297-307. DOI: [10.1111 / j.1467-7687.2004.00349.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00349.x)
- Markus, J., Mundy, P., Morales, M., Delgado, C. E. F., & Yale, M. (2000). Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. *Social Development*, 9, 303-315. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00127>
- McLean, L. (2009). *The relation between early joint attention responding and later theory of mind in younger siblings of children with autism* (Doctoral dissertation, Vanderbilt University).
- Moore, C., & Dunham, P. J. (Eds.). (1995). Joint attention: Its origins and role in development. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moreno-Núñez, A. (2014). Ostensive gestures in triadic interactions: From rhythmic ostensive gestures of the adult to children's gestures at the end of the first year of life (Tese de Doutorado). Universidade Autônoma de Madri, Espanha.
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Del Olmo, M. J. (2015). The rhythmic, sonorous and melodic components of adult-child-object interactions between age 2 and 6 months.

- Integrative Psychological and Behavioral Science, 49 (4), 737-756. DOI: 10.1007/s12124-015-9298-2
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Olmo, M. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant behavior & development*, 49, 168-181. DOI:10.1016/j.infbeh.2017.09.003
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 20(1), 115-128. DOI: [10.1007 / BF02206861](https://doi.org/10.1007/BF02206861)
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 27(6), 653-676. DOI: [10.1023 / a: 1025802832021](https://doi.org/10.1023/a:1025802832021)
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant behavior and development*, 21(3), 469-482.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current directions in psychological science*, 16(5), 269-274. DOI: [10.1111 / j.1467-8721.2007.00518.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x)
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child development*, 78(3), 938-954. DOI: [10.1111 / j.1467-8624.2007.01042.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x)
- Mundy, P., Sullivan, L., & Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition and autism. *Autism research*, 2(1), 2-21. DOI: [10.1002 / aur.61](https://doi.org/10.1002/aur.61)
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514. DOI: [10.1111 / ejn.13720](https://doi.org/10.1111/ejn.13720)

- Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., & Prendeville, J. A. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(1), 5-14. DOI: [10.1371 / journal.pone.0178859](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178859)
- Naber, B., Swinkels, H., Buitelaar, J., Dietz, C., Van Daalen, E., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Engeland, H. (2007). Joint attention and attachment in toddlers with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(6), 899-911. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912487>
- Nogueira, S. E., & de Moura, M. L. S. (2007). Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Journal of Human Growth and Development, 17*(2), 128-132. DOI: <https://doi.org/10.7322/jhgd.19839>
- Norte, D. M. (2017). Prevalência mundial do Transtorno do Espectro do Autismo: revisão sistemática e metanálise (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/178988/001063354.pdf?sequence=1>
- O'Madagain, C., & Tomasello, M. (2019). Joint attention to mental content and the social origin of reasoning. *Synthese, 1-22*. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02327-1>
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Hill, M. M., Hutman, T., & Young, G. S. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 49*(3), 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2009.11.009>

- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: A pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*, 24(1), 23–43. doi:10.1002/icd.1873
- Palacios P, Rodríguez C, Méndez-Sánchez C. Communicative mediation by adults in the construction of symbolic uses by infants. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2018 Jun;52(2):209-27. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9422-1>
- Paula, C. S., Ribeiro, S. H., Fombonne, E., & Mercadante, M. T. (2011). Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(12), 1738-1742. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1200-6>
- Petinou, K., & Minaidou, D. (2017). Neurobiological bases of autism spectrum disorders and implications for early intervention: a brief overview. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 69(1-2), 38-42. <https://doi.org/10.1159/000479181>
- Ribas, L. & Acypreste, R. de. (2021). RPubS - Nota sobre a organização de tabelas e elaboração de gráficos a partir das informações analisadas com o software Elan 5.7. Rpubs. https://rpubs.com/rafaeldeacypreste/dissertacao_luana_ribas
- Rivière, A. (1996/2003). Actividad y Sentido en Autismo. In M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), Ángel Rivière. Obras escogidas, Vol III. Metrarrepresentación y Semiosis (pp. 123–131). Madrid: Ed. Médica Panamericana
- Rivière, A. (2000). ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del Trastorno Autista. In A. Rivière & J. Martos (Comp.), El niño pequeño con autismo (pp. 7–22). Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1998). El uso convencional también hace permanentes a los objetos [Objects are made permanent also by their conventional use]. *Infancia y*

Aprendizaje/Journal for the Study of Education and Development, 21(84), 67–83.

doi:10.1174/021037098760378793

Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan.

Barcelona: Paidós.

Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement: Object use by infants and adults. *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity*, 89-114.

Rodríguez, C., & Palacios, P. (2007). Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant Behavior & Development*, 30, 180-194.

<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.02.010>

Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., & Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142-

149. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>

Rodríguez, C. (2006/2009). O nascimento da inteligência: Do ritmo ao símbolo. Porto Alegre, RS: Artmed.

Rodríguez, C. (2012a). El adulto como guía:¿ el eslabón perdido de desarrollo temprano?. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (344), 23-26.

Rodríguez, C. (2012b). The functional permanence of the object: A product of consensus. *After piaget*, 1, 123.

Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Hultman, C., Larsson, H., & Reichenberg, A. (2017). The heritability of autism spectrum disorder. *Jama*, 318(12), 1182-1184. DOI:

10.1001 / jama.2017.12141

Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2004). Joint attention and early intervention with autism: A conceptual framework and promising approaches. *Journal of Early Intervention*, 27(1),

42-54. <https://doi.org/10.1177/105381510402700104>

- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(8), 1562-1575. DOI 10.1007/s10803-006-0290-z
- Schietecatte, I., Roeyers, H. & Warreyn, P. (2012). Exploring the Nature of Joint Attention Impairments in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Associated Social and Cognitive Skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 1. DOI 10.1007/s10803-011-1209-x
- Sevilla, M., Bermúdez, M. & Sánchez, J. (2013). Aumentando a Prevalência de Distúrbios do Espectro Autístico: Uma Revisão Teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 747-764.
- Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46(6), 606.
- Silva, M. & Mulick, J. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 116-131. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>
- Slaughter, V., & McConnell, D. (2003). Emergence of joint attention: Relationships between gaze following, social referencing, imitation, and naming in infancy. *The Journal of genetic psychology*, 164(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/00221320309597503>
- Sterner, A. & Rodríguez, C. (2012). Valoración de signos de alarma en autismo entre los 9 y los 16 meses de edad. *Psicología Educativa*, 18(2), 145–158. <https://doi.org/10.5093/ed2012a15>
- Swanson, M. R., & Siller, M. (2013). Patterns of gaze behavior during an eye-tracking measure of joint attention in typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1087-1096. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.05.007>

- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 1454-1463.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675-691. DOI: [10.1017 / s0140525x05000129](https://doi.org/10.1017/s0140525x05000129)
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. *Joint attention: Its origins and role in development*, 103130.
- Tomasello, M. (1999/2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Martins Fontes.
- Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(2), 37-40. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00056>
- Trevarthen, C. (1978). *Modes of perceiving and modes of acting* (pp. 99-136). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development, and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 22(1-2), 95-131.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701>
- Warren, P., Roeyers, H., Van Wetswinkel, U., & De Groote, I. (2007). Temporal coordination of joint attention behavior in preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of*

autism and developmental disorders, 37(3), 501-512. DOI:10.1007/s10803-006-0184-0

Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social Communication Profiles of Children with Autism Spectrum Disorders Late in the Second Year of Life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 960. DOI: 10.1007/s10803-006-0237-4

WHO. Classificação das doenças mentais da CID 10. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

Williams, E., Costall, A., & Reddy, V. (1999). Children with autism experience problems with both objects and people. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(5), 367-378. <https://doi.org/10.1023/A:1023026810619>

Williams, E. I., Costall, A., & Reddy, V. (2018). Autism and triadic play: an object lesson in the mutuality of the social and material. *Ecological Psychology*, 30(2), 146-173. <https://doi.org/10.1080/10407413.2018.1439140>

Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(1), 67-77. <https://doi.org/10.1023/A:1005665714197>

Williams, E., Kendell-Scott, L., & Costall, A. (2005). Parents' experiences of introducing everyday object use to their children with autism. *Autism*, 9(5), 495-514. <https://doi.org/10.1177/1362361305057869>

World Health Organization. (2018). WHO releases new International Classification of Diseases (ICD 11). Genebra: Comunicado de imprensa. Recuperado de [https://www.who.int/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11))

- World Health Organization. (2019). Autism spectrum disorders. Key facts. Recuperado de <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Zanon, R. B., Backes, B., & Bosa, C. A. (2015). Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. *Psicologia: teoria e prática*, 17(2), 78-90.
- Zaqueu, L., Teixeira, M., Alckmin-Carvalho, F. & Paula, C. (2015). Associações entre Sinais Precoces de Autismo, Atenção Compartilhada e Atrasos no Desenvolvimento Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 293-302. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032243293302>

ANEXOS

ANEXO A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Autismo e atenção compartilhada nas relações triádicas: um estudo a partir da mãe e seus filhos”** de responsabilidade de Thaís Neves Gerbassi, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar, por meio de uma análise microgenética, como os diferentes sistemas semióticos podem se relacionar com a ocorrência de episódios de atenção compartilhada em tríades compostas por uma criança com desenvolvimento típico e outra com diagnóstico de TEA.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes da participação de seus filhos na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação, entrevista semiestruturada e vídeogravação. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa avançar do conhecimento científico na área da Psicologia do Desenvolvimento humano, com ênfase no Transtorno do Espectro de Autismo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do e-mail thaisgerbassi02@gmail.com, ou pelo número de telefone (61) XXXXXXXX.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião com responsáveis, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br, ou pelo número de telefone (61) 3107-0710.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

_____XXXXXXXXX_____

Assinatura do/da participante

_____XXXXXXXXX_____

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Brasília, ____ de _____ de _____