

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção

 Joanna de Paoli *
Juarez Oliveira Sampaio **

Resumo: Pretendeu-se com este artigo promover uma reflexão acerca da gênese e do desenvolvimento da atenção da criança, dentro de um sistema interfuncional complexo e de algumas de suas especificidades nas condutas de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta investigação teve como delineamento a pesquisa bibliográfica sobre o tema “atenção atípica” e foi problematizada neste artigo à luz da Teoria Histórico-Cultural, matriz que fundamenta nossos argumentos. Nosso foco se direcionou, especialmente, para o estudo da atenção compartilhada (conjunta) que, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) e estudos da área, apresenta-se prejudicada ou com a ausência dos gestos indicativos em crianças com autismo. Como conclusão do estudo interpretamos que não se pode admitir que crianças com autismo não desenvolvam atenção compartilhada por não se apropriarem dessa conduta de modo típico. Destacamos a existência de comportamentos compensatórios que se diferenciam de condutas habituais, dessa forma, defende-se que a atenção, em realidade, manifesta-se atipicamente nas pessoas com autismo. Por fim, enfatizamos a importância do papel crucial da práxis envolvendo ações coletivas, pois podem propiciar trocas enriquecidas entre pares com distintas experiências e provocar o desenvolvimento de diversas naturezas nas condutas humanas.

Palavras-chave: Autismo. Atenção. Atenção atípica. Gesto indicativo. Teoria Histórico-Cultural.

* Joanna de Paoli é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC-UnB) e membro do Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB). Psicomotricista que atua em intervenções com crianças e jovens com autismo. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: joanna.paoli@edu.se.df.gov.br

** Juarez Oliveira Sampaio é doutorando do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física (FEF-UnB), membro do Laboratório de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE-UnB) e do Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB). Coordenador do Projeto Brincando e Aprendendo (UnB) - intervenção em grupos heterogêneos com crianças com autismo. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: juarez.sampaio@edu.se.df.gov.br

Introdução

A gênese, o desenvolvimento e a definição do autismo são ainda poucos conhecidos pela população em geral. O desconhecimento de suas singularidades produz idealizações que podem dificultar e afastá-los de intervenções necessárias às suas reais possibilidades de desenvolvimento. Várias são as interpretações sobre a maneira de ser e de agir consolidadas e reproduzidas no cotidiano quando se referem às pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quem já não ouviu uma destas expressões? Que elas “vivem em um mundo próprio”, “não vivem em nosso mundo”, “são seres solitários”, “são introspectivos”, “parece que não nos escutam”, “não interagem”.

Essas impressões à primeira vista, a nosso ver, podem levar a situações que venham a obstaculizar o desenvolvimento de pessoas com autismo. Explicamo-las: com a preocupação de não interromper seus estados aparentes de introspecção e de solidão, de não incomodá-las, de não irritá-las, de não tirá-las de seu equilíbrio, pelo receio de se frustrarem com a recusa de uma possível busca de interação ou por não saber como estabelecer o contato, as pessoas, em seus ambientes de convivência mais próximos (escola, espaços de lazer, festas de aniversário etc.), acabam por se afastarem; com isso, excluem as pessoas com TEA das condições objetivas que orientam seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, quais sejam: **as múltiplas relações sociais**.

As relações sociais são consideradas a raiz e a condutora do desenvolvimento de todos os comportamentos culturais da criança. Esse é o fundamento central que nos inspira a interpretar e a analisar o tema do presente estudo – Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção. Em decorrência disso, nossas reflexões estarão fundadas em aportes teórico-metodológicos advindos da Teoria Histórico-Cultural.

As impressões problematizadas por nós sobre o modo de ser das pessoas com autismo são descrições de quem as percebem e, que em nossa compreensão, são ainda a aparência do fenômeno que não podem ser desprezadas, mas entendemos que sejam questões que necessitam ser investigadas com o devido rigor científico para que possamos desvelar o que está realmente por trás desses comportamentos. Com este trabalho, temos a intenção de deslocar as impressões sobre o comportamento das pessoas com autismo da superfície da observação ao aprofundamento de sua essência, buscando refletir sobre alguns aspectos que revelam a gênese e o desenvolvimento dessas condutas.

Para tanto, faremos uma reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a interação das pessoas com autismo e seus processos de desenvolvimento tendo como foco determinadas especificidades dessa interação. Por exemplo, partindo de um estudo sobre a gênese e o desenvolvimento da atenção, envolvendo as ações primárias do bebê (movimentos expressivos – gestos, gritos, olhar, ações motoras), discutiremos algumas singularidades da atenção e da comunicação da criança com autismo. Problematizaremos a concepção do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) sobre a atenção compartilhada (conjunta) da criança com o transtorno autista, quando afirma que se encontra “prejudicada e se manifesta

pela falta do gesto de apontar” (DSM-5, 2014, p. 56). E, por fim, analisaremos alguns comportamentos da criança com o autismo, buscando, refletir sobre a atenção em momentos de interação social nos quais a criança não olha para o interlocutor e, às vezes, até dá as costas para ele, fazendo parecer que “não o escuta”, “não interage”, “vive em seu mundo próprio”, “parece que se basta”.

Neste sentido, fez-se uma investigação que teve como delineamento a pesquisa bibliográfica sobre o tema para que possamos ampliar nossa compreensão acerca de determinadas particularidades da criança com TEA – suas dificuldades e possibilidades –, visando contribuir com reflexões que incidam sobre processos interventivos dirigidos a essas pessoas tanto em meio às suas relações sociais cotidianas quanto nos espaços formais, no âmbito da educação e da clínica.

Para tanto, neste estudo, iremos inicialmente apresentar alguns aspectos sobre a constituição histórica do Transtorno do Espectro Autista, identificando contribuições de pesquisadores que foram cruciais para a construção do quadro clínico do diagnóstico das pessoas com autismo. Em seguida, faremos uma breve discussão sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente, focar-nos-emos na maneira como se origina o gesto indicativo (dedo de apontar) e como se relaciona com o desenvolvimento da atenção da criança, dentro de um sistema interfuncional complexo. Para a partir daí, analisaremos algumas das singularidades do TEA, especialmente, a sua atenção que se manifesta, segundo alguns autores do nosso estudo, atipicamente. Além disso, faremos uma discussão sobre a atenção compartilhada, tema amplamente discutido por pesquisadores que investigam o autismo. Será analisada, por nós, sob as bases da Teoria Histórico-Cultural. Por fim, faremos mediações entre a teoria envolvida nesse estudo com o processo interventivo.

Autismo: gênese e desenvolvimento

O psiquiatra Leo Kanner (1894-1981) investigou um grupo de onze crianças com características comuns, principalmente: dificuldades no estabelecimento de relações sociais, isolamento extremo, obsessividades, estereotípias e ecolalias que ele próprio denominou como uma “síndrome única, até agora não descrita e bastante rara”¹ (KANNER, 1997, p. 156) e publicou como *Distúrbios autísticos de contato afetivo*².

Enquanto, nos anos de 1940, nos Estados Unidos, Kanner (1997) tentava definir o autismo; no mesmo período, em Viena, Hans Asperger³ (1991)⁴ e sua equipe⁵ identificavam um grupo de pessoas com alguns comportamentos semelhantes, tais como: falta de empatia, dificuldades em fazer amigos, conversas unilaterais, falavam muito sobre assuntos de interesses específicos e apresentavam movimentos desajeitados. Hans denominou a síndrome de *psicopatia autista*, contudo, a psiquiatra Lorna Wing (1928-2014), posteriormente, preferiu adotar o termo síndrome de Asperger (WING, 1981; 1991).

A existência de duas síndromes, a de Kanner e a de Asperger; a primeira, com o foco no diagnóstico dirigido à infância e, a segunda, voltada à adolescência ambas as síndromes remete-nos à seguinte questão: e quando uma criança que foi diagnosticada com base na primeira e passa, na adolescência, a

apresentar-se mais com as características da segunda, mudaria seu diagnóstico de uma síndrome para a outra ou continuaria seguindo sua vida com a denominação de pessoa com autismo? Essa indagação mobilizou a vida pessoal, investigativa e de atuação profissional clínica da psiquiatra Wing.

Lorna Wing foi mãe de uma criança com autismo, Susie, diagnosticada nos anos de 1950 com a síndrome de Kanner. O fato de o achado de Kanner estar circunscrito à infância e, ainda, por ele ter afirmado que se tratava de uma síndrome pouco frequente, inquietava Wing, na qualidade de mãe e de profissional, por não estar contemplado nessa síndrome critérios para o diagnóstico de crianças que fugiam desse quadro homogêneo, como também, adolescentes e adultos (SILBERMAN, 2016). Essa questão preocupava Wing e se fez evidente em vários de seus trabalhos publicados (WING, 1981; 1991; 1988; 1997; WING et al., 2011).

Essa autora defendeu a possibilidade de existência de um *continuum* autista que se expressa além de “simplesmente uma linha reta de grave a leve” (WING, 1988, p. 92, tradução nossa). Nesse *continuum* inclui-se inúmeras formas intermediárias do autismo, inclusive, pessoas que anteriormente eram diagnosticadas com Síndrome de Asperger (WING, 1991). A hipótese de eles estarem em um *continuum* deriva de observações mostrando que as crianças podem mudar de um ponto a outro em seus processos de desenvolvimento com o aumento da idade ou por meio de processos interventivos em diferentes ambientes.

A ideia de um *continuum*, a nosso ver, expressa-se também nas palavras de Birman (1997), quando usa o termo autismo no plural: autismos. Mesmo diante de singularidades há características comuns observadas, desde Kanner (1997), que nos ajuda a compreender melhor o espectro com suas dificuldades e, o mais importante, a intervir sobre elas buscando superá-las, destacamos: dificuldades de comunicação social acompanhadas por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.

As ideias de Kanner, Asperger e Wing influenciaram profundamente as formas de perceber os autismos. Desde, então, as tentativas em delinear mais precisamente o quadro clínico do autismo, visando melhor diagnosticá-lo, não cessaram. Atualmente, em suas versões mais recentes, os dois sistemas de diagnóstico do autismo mais utilizados no mundo são: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), publicado em 2013, que adotou a terminologia – proposta por Wing (1997) – “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” e a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), publicado em 2018. A CID apresentou sua nova versão que gradualmente vem sendo utilizada e que, oficialmente, entrará em vigor em 1º de janeiro de 2022, a CID-11 também incorporou o termo TEA e as caracterizações propostas pelo DSM-5.

Fica evidente a importância das contribuições de Wing nas perspectivas atuais de estudos do autismo e o destaque dado às dificuldades no estabelecimento das relações sociais recíprocas como um dos fundamentos mais importantes para lidar com o diagnóstico do espectro autista. Para a psiquiatra (WING, 1988; 2011), o interesse de interagir com os outros é uma capacidade crescente no desenvolvimento desde o nascimento. A dificuldade nas relações sociais é reconhecida, por ela, como estando na raiz dos problemas das pessoas com TEA.

Fundamentos da “atenção” na perspectiva Histórico-Cultural

As relações sociais – segundo Vigotski (2000)⁶ – são a gênese do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, percepção, construção de conceitos etc.) e das condutas culturais complexas (o ato de movimentar-se de forma coordenada e intencional, a linguagem, o desenho, a leitura, a escrita, o cálculo etc.) que, aos poucos, vão se organizando, interiorizando-se. Nesse processo, são as relações sociais materializadas nas intervenções mediadas pelos mais experientes que protagonizam o percurso de transformação na criança de formas externas de comportamento em formas internas. Ao interiorizarem-se, funções e condutas superiores, a criança passa a dominar seu próprio comportamento. Dessa forma, a criança, intencionalmente, guiada pela sua própria vontade, age sobre a realidade com o poder de transformá-la, ao mesmo tempo, que é transformada por ela.

Nesse processo intenso de desenvolvimento, é a atenção – partícipe de um sistema interfuncional complexo – em interação com a percepção, com a memória, com a construção de conceitos e demais funções, que orienta a criança e organiza seu comportamento no ato de interação com o mundo dos objetos e das pessoas. Inicialmente, nos seus primeiros anos de vida, é a atenção do outro (externa – olhares, gestos, palavras) que orienta e organiza suas ações e, somente, mais tarde, no início de sua vida escolar, ela própria já terá condições de conduzir sua atenção voluntária rumo à apreensão da realidade.

Em um processo de interações recíprocas entre sujeitos são consolidadas maiores complexidades do psiquismo humano e um melhor controle da conduta. Nesse sentido, se a via principal e condutora do desenvolvimento, as relações sociais, encontra-se interrompida em alguma proporção em crianças com o autismo, a nosso ver, a consequência será um prejuízo importante na aquisição de todas as formas de comportamentos complexos. Uma consequência importante seria um prejuízo na aquisição da linguagem, responsável por funções essenciais (comunicação, meio de organização do pensamento, generalização) que orientam os processos de desenvolvimento da criança. É diante desse problema que entendemos como crucial o papel de um determinado modo de intervenção, qual seja, o que priorize a superação dos conflitos de interações sociais.

O problema das relações sociais no autismo é um nó que necessita ser desatado para que se minimize as dificuldades da criança no ato de apropriação do mundo por meio das significações e da linguagem. Diante desse cenário, inicialmente, faz-se necessário levantarmos uma questão: como as relações sociais iniciam processos de transformação no desenvolvimento típico da criança já nas primeiras semanas de vida?

À luz da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI e LURIA, 1996)⁷, o sujeito tem como ponto de partida de seu desenvolvimento a natureza biológica, as reações hereditárias. Os instintos são as primeiras manifestações do comportamento do bebê, são modos inatos de condutas, que apresentam como função predominante a autopreservação. Desde o início de sua existência, a criança está imersa em meio cultural repleto de estímulos. Nesse momento, o choro, o movimento (de mãos, de pés, de rosto, de braços, de tronco), o olhar, o sorriso tem uma origem de caráter espasmódica, mas quando se imbricam com os atos

humanos, dão origem gradualmente a movimentos expressivos que mais tarde constituem-se em gestos significativos (PINO, 2005; VIGOTSKI, 2012a⁸).

Angel Pino Sirgado (1933-2013) constrói uma interessante abordagem teórica e de análise para tentar interpretar essas primeiras reações do bebê logo após o nascimento e o seu percurso de desenvolvimento. O autor identifica nas manifestações desses comportamentos, nos indícios, transformações que ocorrem nas funções biológicas em sua trama com a cultura. Para ele, nesse período precoce de desenvolvimento da criança as manifestações observáveis nos dão importantes informações que possibilitam a interpretação do que pode estar ocorrendo internamente na criança, o que está oculto (PINO, 2005).

As primeiras manifestações do bebê que expõem esses indícios revelam o processo de desenvolvimento e gênese das funções psíquicas humanas. As funções, à princípio, constituem um todo indiferenciado e, aos poucos, vão se diferenciando dentro de um sistema dinâmico e interfuncional, complexificando o desenvolvimento da criança. Nesse processo, as funções elementares (atenção, memória, sensações etc.) imbricam-se, gradualmente, nos diversos modos de relação da criança – pessoas e objetos que a rodeiam – reestruturando-se e transformando-se em funções especiais de carácter cultural (VIGOTSKI, 2018)⁹.

Dentre essas funções especiais, neste estudo, deter-nos-emos na atenção e sua relação com o desenvolvimento de condutas involuntárias e culturais. Percebe-se, já nas primeiras semanas de vida do bebê, que diversos estímulos (luz, som, objetos de distintas naturezas e cores, etc.) despertam-lhe facilmente sua atenção. Quando a mãe chama o bebê pelo nome, aproxima-se e o acaricia, direciona-o para um complexo sensorial que contempla a voz, o sorriso, o brilho do olhar, o cheiro e o toque das mãos maternas. Esse complexo faz a criança involuntariamente focar-se nos estímulos advindos da figura humana, deixando de lado diversos outros estímulos presentes no espaço circundante. Essas ações do adulto dirigidas ao bebê iniciam seu processo de organização da atenção. No princípio, involuntária, destituída de uma compreensão do estímulo que o atrai, porém fundamental no seu processo histórico no desenvolvimento de sua conduta. Em síntese, “a história da atenção da criança é a história do desenvolvimento de seu comportamento organizado” (VIGOTSKI, 2012a, p. 213, tradução nossa).

Quando a criança reage a essas primeiras investidas da mãe, seu comportamento expressa um mecanismo de adaptação ao meio ainda muito primário que, pouco a pouco, vai se complexificando com a multiplicidade de relações sociais que o orientam em direção a formas mais elaboradas de sua conduta. Um exemplo importante desse grau de organização do comportamento mais elaborado é o gesto indicativo que ocorre pela primeira vez, aproximadamente, entre o nono e décimo mês de vida do bebê.

Gesto indicativo

O gesto indicativo é “a base primitiva de todas as formas superiores do comportamento” (VIGOTSKI, 2012a, p.149). Esse movimento indicativo tanto corresponde aos rudimentos da linguagem quanto contribui com a catálise da atenção. O autor

dedicou-se ao detalhamento desse ato, desde sua função cultural externa à criança até a significação como função cultural internalizada por ela. O autor descreve os três momentos do processo, do gesto de apontar: (1º) “em si”, (2º) “para o outro” e, por fim, (3º) “para si”. Iremos descrever essas três fases pelas quais se consolidam a manifestação do gesto indicativo (de apontar), por meio de uma situação cotidiana.

Imagine-se como observador(a) do seguinte contexto: um bebê sentado em um tapete no centro de uma sala repleta de objetos (brinquedos). A mãe sentada em uma cadeira próxima ao bebê, observando-o manipular alguns desses objetos (cubos coloridos, bola e argolas). Há uma boneca vestida de vermelho mais distante do bebê, que se encontra em seu campo visual, porém, fora de seu alcance. Repentinamente, o bebê perde o interesse pelos brinquedos mais próximos. O brilho da boneca chama-lhe a atenção. O bebê dirige seu olhar em direção à boneca e, mesmo estando fora de seu alcance, estende as mãos para agarrá-la, fazendo movimentos indicadores com os dedos (1º momento – gesto indicativo em si). A mãe ao ver o movimento fracassado do filho – braços estendidos no ar em direção à boneca –, ajuda-o na execução da ação (com gestos ou palavras) interpretando o movimento do filho como uma indicação, conferindo-lhe um sentido (2º momento – gesto indicativo para os outros).

São as pessoas que se encontram em torno da criança que, inicialmente, conferem uma significação aos seus gestos. Mais tarde, quando a criança estabelece relações entre suas tentativas fracassadas de pegar objetos e o contexto de auxílio dos outros, a própria criança começa a considerar seu movimento como uma indicação (3º momento – gesto indicativo para si). Dessa forma, “nasce o gesto indicativo, o primeiro precursor da linguagem humana” (VIGOTSKI, 2012a, p.336), com a função de sinalizar, atrair a atenção do outro.

Vemos, portanto que, aparentemente, nas distintas situações, o gesto permanece o mesmo. Porém, mudam-se, radicalmente suas funções. No primeiro momento, *no gesto em si*, a relação é direta, ocorre apenas entre a criança e o objeto, destituída de qualquer significação. A atenção está dirigida apenas ao objeto. A criança com esse movimento manifesta o que pretende conseguir. No segundo momento, quando a mãe ajuda o filho, interpretando seu movimento como um gesto indicativo, a situação muda e a função do gesto se modifica, transformando a indicação em *gesto para os outros*, ou seja, a atenção, do bebê e da mãe, em direção ao objeto é compartilhada. Esse cenário nos mostra a total dependência do bebê da presença de pessoas mais experientes nessa operação. Isso implica dizer que essa operação exprime a natureza social da organização da atenção.

Alexander Romanovich Luria (1902-1977) contribui com uma bela síntese desse processo, mostrando-nos como a atenção elementar é transformada, negada, superada e incorporada no percurso do processo de desenvolvimento da atenção voluntária, diz ele:

Nos estágios iniciais de desenvolvimento a função psicológica complexa era **compartilhada** por duas pessoas: o adulto deflagrava o processo psicológico ao nomear e apontar o objeto; a criança respondia a este sinal e reconhecia o objeto mencionado, seja fixando-o com o olhar,

seja segurando-o com a mão. Nos estágios subsequentes de desenvolvimento esse processo socialmente organizado se torna reorganizado. A própria criança aprende a falar. Agora ela mesma o distingue do resto do ambiente e, assim, dirige a sua atenção para ele. (LURIA, 1981, p. 229, grifo nosso) ¹⁰.

As primeiras palavras que gradualmente vão se incorporando à comunicação da criança, acompanhando ou substituindo o gesto indicador cumprem uma função indicativa de conexão com o entorno, influenciando seus semelhantes (VIGOTSKI, 2012a). A criança, ao longo de toda sua vida, desenvolverá e enriquecerá uma intrincada amalgama entre comunicação não verbal (olhar, expressão corporal etc.) e verbal.

Portanto, o gesto indicativo é um signo social que, assim como os demais, inicia-se como um meio de interação social para afetar os outros e depois passa afetar a si mesmo. Esse movimento indicativo constitui-se como uma das minúcias da gênese da comunicação não verbal, verbal e, também, desdobra-se nas demais apropriações culturais que nos constitui humanos. Baseado nessa premissa e nos fundamentos que já desenvolvemos nesse estudo até o momento, podemos afirmar que a insuficiência das relações sociais no percurso do desenvolvimento da criança pode vir a acarretar como consequência prejuízo na aquisição de condutas humanas complexas (linguagem, imaginação, construção de conceitos etc.).

Atenção atípica no autismo

O DSM-5 identifica nas pessoas com TEA dificuldades de apropriação dos comportamentos de comunicação não verbal como contato visual, gestos, expressões faciais e orientação corporal. Assim como, precocemente, uma dificuldade de compartilhar seus interesses, de estabelecer relações de comunicação. Muitas vezes essa dificuldade é tão latente que não consegue “seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas” (DSM-5, 2014, p. 54), prejudicando a **atenção compartilhada**, fundante da comunicação humana.

No entanto, não se reconhece com precisão estas características do autismo desde o nascimento de uma criança, além disso, não há, até o momento, compatibilidade de marcadores biológicos que comprovem amplamente esse transtorno. Mesmo quando os comportamentos de um bebê levantam suspeitas de uma complicação em seu desenvolvimento, com o passar do tempo, tal impressão pode resultar-se infundada, pois as crianças podem se desenvolver em ritmos diversos, superando limitações observadas nos seus primeiros anos de vida (SILBERMAN, 2016; FRITH, 2017 ¹¹; WING, 1988; BOSA, 2002).

Uta Frith, estudiosa do autismo, descreve em seu livro (FRITH, 2017) inúmeras tentativas empregadas para se diagnosticar precocemente o autismo por sinais de indiferença social em bebês, entre os estudos, reporta a pesquisa de Knobloch e Pasamanick (*Some etiologic and prognostic factors in early infantile autism and psychosis apud Uta Frith, p. 30-31*) ¹². Essa foi uma importante pesquisa longitudinal realizada na década de 1970, em uma clínica nos Estados Unidos (EUA), envolvendo 1900 crianças que apresentavam atraso no desenvolvimento. Os pesquisadores identificaram 50 crianças com dificuldade de interação e reconhecimento do outro, bem como movimentos

repetitivos. Dentre essas, 22 tinham mais de um ano de idade. Os investigadores supuseram que algumas dessas crianças poderiam, posteriormente, ser diagnosticadas com autismo. Durante o acompanhamento, entre três e dez anos mais tarde, identificaram que os sintomas sumiram em todas as crianças nas quais foram detectados com menos de um ano de idade. Das que tinham mais de um ano, apenas seis delas apresentaram o diagnóstico de autismo. A conclusão dos pesquisadores foi que o diagnóstico de autismo baseado na conduta não é confiável quando o repertório de comportamentos é limitado como ocorre no caso de bebês menores, com a idade inferior a um ano.

Tanto sinais de alerta precoce podem ser infundados quanto um desenvolvimento sem incidentes não excluem a possibilidade de presença oculta que pode desencadear o autismo, pois o transtorno “pode manifestar-se por trás de um desenvolvimento aparentemente normal” (FRITH, 2017, p. 30, tradução nossa). Em todos os autismos, algumas características apenas aparecem posteriormente, enquanto outras, gradualmente, vão se extinguindo, pois, dialeticamente o “autismo afeta o desenvolvimento e, por sua vez, o desenvolvimento afeta o autismo” (FRITH, 2017, p. 16, tradução nossa).

Na busca por marcadores precoces do autismo, pesquisadores começaram a se direcionar para a **atenção compartilhada**. Cleonice Bosa (2002) indica que desde a década dos anos de 1970 começaram a documentar os comprometimentos da atenção compartilhada nas habilidades dos bebês e de crianças com características do autismo. Para os estudiosos, esses comprometimentos não estavam ligados tanto aos movimentos protoimperativos, aqueles que buscam assistência ou manifestam desejos imediatos, ou outras formas afiliadas de comportamento social. As dificuldades estavam mais evidentemente na compreensão e manifestação de atos protodeclarativos que englobam o propósito de envolver a atenção de alguém em um vínculo social.

Sobre a atenção compartilhada, Bosa (2002)¹³ destaca as contribuições dos modelos: Baron-Cohen (1995)¹⁴, Mundy e Sigman (1989)¹⁵ e Hobson (1993)¹⁶. Esses modelos justificam as dificuldades da atenção compartilhada nas crianças com autismo tendo como base a ênfase dada aos sistemas cognitivos e afetivos. O primeiro autor primazia as causas nos aspectos cognitivos e os dois outros se direcionam aos processos afetivos.

O antropólogo e psicólogo, Michael Tomasello, um dos expoentes da área de estudos da atenção compartilhada e estudioso das relações com as pessoas com autismo, detalha como se desenvolve esse processo. No princípio, as primeiras relações do bebê com o mundo são diáticas, inicialmente, interagindo com as pessoas, depois com os objetos. Ainda não consegue dividir sua atenção, quando interage com uma pessoa, ignora o objeto, e vice-versa. Aos poucos, vai mudando seu comportamento e, por volta dos nove meses, inicia um processo de relação triádica que envolvem uma coordenação com pessoas e objetos (ou fenômenos). Essa triangulação de sintonia entre criança, adulto e objeto é chamada de atenção compartilhada. Essa situação pode ser observada, por exemplo, quando o bebê acompanha o olhar do adulto e imita seu referencial olhando para o mesmo objeto ou também quando começa a dirigir a atenção dos adultos de forma imperativa ou declarativa para seus interesses, por exemplo, utilizando o dedo de apontar

para o que deseja ou segurando um objeto e mostrando para o outro (TOMASELLO, 2003).

Levando-se em conta que o DSM-5 (2014) afirma que crianças com autismo sofrem prejuízo na manifestação da atenção compartilhada, levantamos a seguinte questão: como a atenção nessas pessoas pode se expressar em suas relações com o meio (pessoas e objetos)?

De acordo com Gernsbacher e colaboradores (2008), vultuosos estudos analisados sugerem que crianças com TEA comportam-se em suas ações e reações à atenção compartilhada de forma prejudicada ou, até mesmo, ausente. Elas, de uma forma geral, apresentam-se pouco propensas a usar o dedo indicador para manifestar e compartilhar interesse com o outro, assim como, desinteressadas em acompanhar o gesto de apontar de alguém. Por exemplo, quando um adulto tenta chamar sua atenção apontando o dedo a um objeto, ao invés de acompanhar seu movimento e compartilhar o seu interesse, a criança pode virar a cabeça em outra direção. Porém, os mesmos autores, abordam outras pesquisas que contestam essa visão da atenção como prejudicada ou ausente nas pessoas com autismo, destacam a existência de comportamentos compensatórios que se diferenciam da atenção das condutas típicas, dessa forma, defendem que a atenção, em realidade, manifesta-se atipicamente.

Nesse momento, emerge um dito popular sobre o autismo que convidamos à reflexão: “a pessoa com autismo é o surdo que ouve, é o cego que vê”. Nos opomos a essa colocação, acreditamos, fortalecidos por Gernsbacher e colaboradores (2008), que pessoas com autismos apresentam como característica uma percepção atípica no domínio visual e auditivo e não uma ausência dela ou, mesmo, da atenção compartilhada. Como Dakin e Frith (2005, p. 497, tradução nossa) compartilhamos que essas pessoas singulares percebem o mundo de maneira diferente, portanto, interagem com ele de forma peculiar, refletindo “em desempenho às vezes até mesmo superior em tarefas perceptivas, é talvez o mais intrigante de todos os quebra-cabeças criados pelo autismo”.

Contudo, não desconsideramos os conflitos porque passam as pessoas com autismo em seus processos de apropriação do patrimônio cultural construído historicamente pela humanidade. É essa relação com a cultura, a condição que lhes possibilitam o desenvolvimento de suas funções e condutas superiores. Porém, em decorrência de ordem primária (biológica) ou secundária (sociocultural) as pessoas com autismo podem apresentar dificuldades em estabelecer relações sociais que são as responsáveis pela gênese, organização e desenvolvimento dessas formas complexas de comportamento.

Nossa compreensão teórica e nossa experiência em práticas interventivas nos leva a considerar como ponto de partida a interpretação dessas contradições e agir apesar delas ou a partir delas, visando superá-las. O que tomamos aqui de fundamental e gerador deste estudo é que as condutas atípicas precisam ser reconhecidas pela população em geral e pelos profissionais que atuam com o autismo e que as intervenções propiciem a ampliação de seus modos de interação social e de comunicação.

O essencial é entender que o problema da dificuldade não é da criança ou de limitações biológicas como tem sido interpretado, e, sim, resultado da inadequação dos instrumentos culturais direcionados à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento

e da incompreensão sobre seus modos de ser e de agir, de suas condutas atípicas.

Para fundamentar nossa reflexão retomamos a palavra para Gernsbacher e colaboradores (2008) que, assim como nós, trazem um outro olhar para esse universo em que o comportamento e a atenção compartilhada das pessoas com autismo são menosprezados. Os autores, direcionam nossa percepção para as sutilezas; afinal, a atenção compartilhada não corresponde apenas as ações explícitas, chamadas de abertas¹⁷, como o movimento da cabeça ou o dedo de apontar. As manifestações da relação podem não estar tão evidentes, mas expressas em indícios mais sutis, secretos, a uma observação pouco atenta, nas manifestações de comportamentos encobertos.

Suas pesquisas indicam que pessoas com autismo, de várias idades, compreendem a intencionalidade das ações de outras pessoas e, encobertamente, são capazes de acompanhar, até mesmo, a direção do olhar de uma pessoa. Há algo curioso nessa situação que nos remete à seguinte reflexão: se compreendem a intencionalidade de outras pessoas, por que respondem de forma atípica aos estímulos sociais, e comunicam-se de forma atípica para solicitar a atenção das pessoas? Em outras palavras, por que sua atenção compartilhada é atípica? Os autores sugerem “que a resistência atípica dos autistas à distração, a habilidade atípica na percepção paralela e a execução atípica de ações volitivas estejam subjacentes às manifestações atípicas da atenção conjunta” (GERNSBACHER et al., 2008, p. 39, tradução nossa).

A atenção pode operar sem movimentos da cabeça, muito menos movimentos dos olhos, ela pode apresentar-se, dessa forma, velada. Experimentos com pessoas com TEA, em todas as faixas etárias, evidenciam que elas são mestras na atenção encoberta, encobrem melhor sua atenção que as pessoas que não estão no espectro. As pesquisas indicam que em demonstrações mais sutis, como acompanhar a direção do olhar de outra pessoa, chama mais a atenção encoberta das crianças com TEA do que a seus pares que não apresentam autismo (GERNSBACHER et al., 2008).

Tais pesquisas envolvendo a atenção compartilhada no processo de desenvolvimento de pessoas com autismo revelaram uma peculiaridade importante na forma pela qual a criança com o comprometimento nessa função se relaciona com o meio. Essas particularidades, também tem sido objeto de nossa observação em trabalhos de intervenção que realizamos com crianças e adolescentes com autismo.

Ao buscarmos na literatura subsídios teóricos para interpretar e analisar determinados comportamentos atípicos envolvendo a atenção nas interações sociais, deparamo-nos com a escassez de trabalhos que enfocam esse tema à luz de nossa matriz teórico-metodológica – a Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski, no tempo em que viveu não contemplou o autismo em seus estudos referentes à pessoa com deficiência (Defectologia). Como discutimos, a caracterização do autismo realizada por Kanner, em 1943, só ocorreu nove anos após a morte de Vigotski. Porém, Vigotski contribuiu amplamente para os estudos de pessoas que se desenvolvem de modos distintos. Atualmente, seus fundamentos são as bases de interpretação e de análise de vários estudos de pesquisadores que investigam o autismo no Brasil (MARTINS, 2013; BAGARROLO, 2005;

CHIOTE, 2013; SILVA, 2017; RODRIGUES, 2019). Porém, ainda, são poucos os trabalhos que referenciam a atenção compartilhada em uma Perspectiva Histórico-Cultural.

Foi nesse sentido, que resolvemos investigar o tema em outras abordagens (psicologia cognitiva, psicologia comportamental, entre outras) para entender como concebem os processos atípicos de desenvolvimento. Feito isso, cabe-nos agora, buscar interpretar e analisar esses comportamentos, à luz dos fundamentos advindos de nossa matriz.

Reflexões sobre processos interventivos

Compartilharemos um exemplo de observação de atenção atípica de uma criança com autismo de nossa convivência, em nossos projetos de intervenção e o analisaremos à luz de fundamentos da teoria Histórico-Cultural.

Mateus uma criança de 12 anos que possui uma boa linguagem receptiva dos signos culturais. Contudo, apresenta dificuldades na linguagem expressiva, comunica-se apenas no essencial, não desenvolve diálogos longos, impedindo que no confronto argumentativo mais elaborado com o outro amplie seu repertório de entendimento do mundo e complexifique seu desenvolvimento. Um dia Mateus chegou na sala e encontrou um adulto conhecido, o adulto o cumprimentou, perguntou como foi o seu dia e tentou estabelecer uma conversa. Mateus passou pela pessoa sem olhar e seguiu ficando de costas para ela, sem responder. Outro adulto que estava presente na sala, de frente para Mateus, ficou apenas observando de frente, não identificou expressões explícitas de compartilhamento de Mateus com o adulto que falava. O adulto encerrou o diálogo e o surpreendeu dizendo: “tudo bem, Mateus, eu sei que você está me ouvindo” e, complementou: “eu sei que você não está me ignorando”. O observador silencioso percebeu que Mateus, ainda de costas para o outro comunicador, minimizou mais seus movimentos corporais, paralisou-se por um momento, deu um sorrisinho de canto de boca e saiu da sala para ir em busca de seu brinquedo de interesse.

A forma como Mateus modificou seu corpo “voltando as costas para seu interlocutor e diminuindo a velocidade dos movimentos até uma paralização”, para nós, é um indício de comportamento que, provavelmente, remete-se a uma forma de orientar a si próprio, de controle da sua conduta (um gesto indicativo para si), uma forma de atenção atípica, cujo o comportamento é orientado pela própria criança. Ele fez uma escolha entre continuar correndo e parar para “dar ouvidos” a quem lhe provocara. Esse “dar ouvidos”, em nossa compreensão, manifestou-se como uma forma de se comunicar com o outro, apoiando-se na percepção auditiva e orientando seu corpo para uma forma peculiar de atenção, como se enxergasse com os ouvidos. Depois de processar a informação à sua maneira, respondeu-o com um sorriso de canto de boca. Mesmo que não estivesse olhando diretamente para seu interlocutor, Mateus, exteriorizou indícios em sua conduta que, de alguma forma, fez com que seu interlocutor compreendesse que havia ali uma certa receptividade (compartilhamento). Dessa forma, estabeleceu-se modos singulares de comunicação entre pessoas com distintas possibilidades de linguagem (oralidade, gestualidade, olhares etc.).

Este tipo de relato é comum entre pessoas que convivem com autismo. Silberman (2016) descreve um relato sobre uma situação envolvendo uma mãe e seu filho com autismo. A criança apresentava características de comunicação semelhantes ao exemplo anterior. Ele gostava de comprar rosquinhas em uma loja específica. Um dia, a mãe passando em frente à loja de carro com o seu filho, falando consigo própria em voz alta, disse: “hoje não compraremos nenhuma maldita rosquinha!” (SILBERMAN, 2016, p. 66, tradução nossa), afirmou nunca usar aquele tipo de colocação. Acreditava que seu filho não prestava atenção, descobriu o equívoco quando em outras situações similares a criança repetia a sua frase. A partir daí compreendeu que seu filho, a seu modo, estava atento em momentos em que ela se expressava, “inclusive quando parece estar em seu mundo próprio” (SILBERMAN, 2016, p. 66, tradução nossa). Ou seja, seu filho mesmo quando não estava lhe dirigindo o olhar, parecendo ausente, manifestava uma forma singular de orientação do próprio comportamento de *prestar atenção* (atenção e conduta atípicas).

Asperger em suas investigações com crianças (a partir de seis anos de idade) e jovens com autismo também teve a impressão de que eles, em determinadas situações, não estavam ouvindo, que sua atenção (ativa e passiva) estava perturbada. Contudo, frequentemente lhe era revelado, por acaso, os aprendizados enriquecidos que apresentavam nesses momentos de aparente ausência. O psiquiatra concluiu que estas crianças pareciam “ver muito utilizando apenas a ‘visão periférica’, ou absorvendo as coisas a partir ‘do limite da atenção’” (ASPERGER, 1991, p. 49, tradução nossa). Para ele, essas crianças eram capazes de analisar e reter o que captavam em tais vislumbres, o distanciamento parecia implicar em um modo particular de pensamento abstrato.

Portanto, contrariando a aparente noção popular de que as pessoas com autismo “vivem em um mundo próprio”, como se estivessem em um mundo paralelo, os exemplos demonstram que pessoas com autismo e sem autismo convivem em um mesmo mundo, em nosso mundo.

Uma reflexão se faz necessária após a análise de ambas as situações. A qualidade de nossa interpretação sobre as repostas desenvolvidas por Mateus durante a comunicação estabelecida com o adulto, bem como o julgamento feito pela mãe ao compreender as atitudes do seu filho, são fruto de experiências de muitos encontros que envolveram diversas intervenções, no nosso caso e, no caso da mãe. Houve uma história de encontros e desencontros para se chegar a uma compreensão das particularidades envolvidas nesses processos comunicativos. Há movimentos, gestos e trocas de olhares que foram se constituindo em significações dentro de um processo histórico de construção de vínculos que possibilitaram a interação de reciprocidade comunicativa. Não podemos perder de vista que cada criança tem sua história, está imersa em um contexto socioeconômico que pode favorecer ou comprometer suas idiosincrasias, todas as determinações resultam nos processos de desenvolvimento singulares de sua personalidade.

Quando nos referimos à atenção atípica no autismo, estamos nos remetendo ao autismo dentro de inúmeras flutuações do espectro, em sua forma plural, por isso, muitas vezes são inconcebíveis interpretações que possam ser generalizadas. No entanto, é fundamental estarmos atentos aos indícios atípicos

de atenção e de comunicação para podermos intervir a partir deles, criando cada vez mais formas complexas de interação envolvendo uma multiplicidade de mediações (oralidade, gestualidade, olhares, contatos). Essas pessoas quanto mais se apropriam do repertório social, mais desenvolvem sua atenção, sua conduta e sua vontade.

Conforme Vigotski (2012b)¹⁸, as leis que regem o desenvolvimento, tanto de crianças com desenvolvimento típico como de crianças com o desenvolvimento atípico são no fundamental as mesmas, o diferencial é que se desenvolvem de modos distintos.

Em situações como as descritas, aliadas a um desconhecimento da atenção atípica pode levar um interlocutor que desconheça as singularidades das pessoas com autismo a uma frustração ou afastamento da relação. Essa postura do outro pode aprofundar o isolamento da pessoa com autismo, além de não contribuir com intervenções que propiciem um enriquecimento do repertório daquele indivíduo com autismo. Para Maria Fernanda Bagarollo, o estranhamento e a paralisação dos outros frente às características da criança com autismo se entrelaçam, cada vez mais, levando à dificuldade de se estabelecer interações e apropriações culturais, provocando, por exemplo, a constituição de um brincar estereotipado (BAGAROLLO, 2005).

Compartilhamos com Alessandra Dilair Formagio Martins que a chave das intervenções em pessoas com autismo está, essencialmente, no deslocamento do olhar das dificuldades para as possibilidades compensatórias, como as ações podem ser interpretadas e significadas nas relações com as pessoas que a rodeiam. Na significação do mundo, dos conceitos, dos contextos sociais, a escola se apresenta como um importante espaço na elaboração dos sentidos culturais (MARTINS, 2013).

Desde 1943, Kanner apontava que as crianças com distúrbios autísticos, ainda que mantivessem, fundamentalmente, as características de isolamento e dificuldades com mudanças e intrusões externas, com direcionamento adequado, “todos evoluíram de maneira muito interessante” (KANNER, 1997, p. 168). Com o passar do tempo, as intervenções familiares, pedagógicas e terapêuticas, proporcionaram àquelas crianças estabelecer “gradualmente compromissos estendendo tentáculos circunspectos em um mundo em que desde sempre foram estrangeiros” (KANNER, 1997, p. 169).

Considerações finais

Como afirmamos, anteriormente, é preciso uma investigação científica rigorosa de formas atípicas de comportamentos

de crianças com autismo para buscarmos compreender suas diversas formas de exteriorização de ideias, de sentimentos, de emoções e de mecanismos compensatórios que utilizam para se comunicar. Tendo em vista que as crianças que se apropriaram da linguagem falada e que tem desenvolvido sua atenção, sua memória e dominado conceitos, entre outras funções superiores – como no caso de nosso aluno Mateus – ainda assim, respondem às provocações que lhe impõe o mundo relacional de forma também singular, atipicamente.

Em uma perspectiva Histórico-Cultural de intervenção sobre a atenção, é fundamental o papel do outro para que essas crianças signifiquem suas ações e o mundo ao seu entorno. Quando as ações *em si*, mesmo atípicas e mínimas das crianças com autismo são ignoradas, não se contribui para que elas se apropriem dos significados culturais dos seus movimentos, das suas tentativas de comunicação, da forma de brincar e de se relacionar. Apenas a partir do olhar atento do outro é possível valorizar, identificar e intervir em suas manifestações atípicas, significando seus movimentos, evidenciando que seu comportamento apresenta um significado *para o outro*. Dessa forma, o outro é o responsável por significar as ações da criança que, gradualmente, interioriza os sentidos sociais e complexifica sua conduta, passando a ser ações *para si*.

Dessa forma, obviamente, não podemos admitir que crianças com autismo não desenvolvam atenção por apresentarem dificuldades em apropriar-se da atenção compartilhada de modo típico. Também seria um equívoco supor que a ausência de fala, por si só, impeça a comunicação social, pois assim como ocorre em outras situações, são possíveis estratégias alternativas eficazes. Assim, seria um erro rotular qualquer pessoa com deficiências como menos desenvolvidas do que crianças com o desenvolvimento neurotípico.

Partindo do nosso objeto aqui em estudo e alicerçados nos supostos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos como crucial o papel da práxis envolvendo ações coletivas em grupos heterogêneos de crianças (socialização de crianças com autismo em grupos de crianças com desenvolvimento típico), em distintos contextos, sejam eles cotidianos ou formais, no âmbito da educação ou da clínica. Nas múltiplas interações que se estabelecem entre crianças em atividades coletivas que podem propiciar trocas enriquecidas entre pares com distintas experiências, provocam desenvolvimento de diversas naturezas nas condutas humanas.

Diante das contradições apresentadas neste texto, encerramos com a afirmação: todos e todas, típicos(as) e atípicos(as), vivemos em um mesmo mundo. ■

Notas

¹ A publicação de Kanner, em 1943, foi a síntese de investigações realizadas com um grupo de crianças desde 1938. As crianças que mais tarde se caracterizaram como autistas já eram observadas e descritas na literatura médica, mas com outras denominações como observa o autor, entre os diagnósticos que recebiam, estavam: esquizofrenia ou fraqueza de espírito (KANNER, 1996, p. 156). Segundo Silberman (2016) e Edith Sheffer (2019), apesar de outros pesquisadores terem publicado anteriormente estudos clínicos de crianças com características autísticas e, até mesmo, utilizado o termo autismo, ou variações próximas para descrever alguns comportamentos, foi Kanner o primeiro a caracterizar e publicar oficialmente como uma síndrome diferenciada.

² Texto traduzido da edição francesa por Monica Seincman e apresentado no livro Autismos (KANNER, 1997).

³ A apresentação da tese de pós-doutorado de Asperger ocorreu em 1943, mesmo ano da divulgação do artigo de Kanner, mas só foi publicada em 1944 (SILBERMAN, 2016; SHEFFER, 2019). Asperger apresentou em sua pesquisa apenas quatro casos de crianças com linguagem, mas descreveu que nos últimos dez anos de estudos encontrou inúmeras variações, inclusive sem linguagem, do que cha-

mou de psicopatia autista (ASPERGER, 1991). Para Silberman (2016) e Sheffer (2019), uma das possibilidades desse foco específico nas crianças e jovens com autismo que apresentavam linguagem e maior apropriação cultural estaria relacionado com os programas de eugenia e eutanásia em pessoas com deficiências do governo nazista, instalado em Viena. Sheffer (2019) expõem contradições na história de Asperger durante o período nazista, suposto, por alguns, como redentor que tentou, ao menos, “salvar” algumas pessoas ou grupos de deficientes do extermínio e, por outros, como participante e apoiador do governo. Para a autora (SHEFFER, 2019, p. 11), Asperger “realmente apoiava as crianças que acreditava serem capazes de aprender”, no entanto, quando “ignorava aquelas que acreditava serem mais deficientes”, seus pareceres tornavam-se sentenças de vida ou morte.

⁴ Texto publicado originalmente em 1944, traduzido e divulgado por Uta Frith em 1991.

⁵ Curiosamente, dois pesquisadores que faziam parte do corpo médico da clínica dirigida por Asperger, Anni Weis e Georges Frankl, e que haviam publicado nos anos de 1930 e 1940 estudos de caso de crianças com características autistas, às vezes, utilizando variações dessa expressão, ambos por serem judeus, fugiram para os Estados Unidos, tornaram-se um casal e passaram a fazer parte do círculo de amizades de Kanner (SILBERMAN, 2016; SHEFFER). De acordo com os autores, Georges Frankl deveu sua migração à família de Kanner, também judia e que auxiliou inúmeros profissionais de saúde a sair do Terceiro Reich. Frankl passou a trabalhar diretamente com Kanner, inclusive, auxiliando-o nas descrições de duas, das onze crianças, como destaca o próprio Kanner (1997, p. 114 e 153).

⁶ O ano de publicação original foi 1934.

⁷ O ano de publicação original foi 1930.

⁸ O ano de publicação original foi 1931.

⁹ Conferências realizadas entre os anos de 1933-1934.

¹⁰ O ano de publicação original foi 1973.

¹¹ O ano de publicação original foi 1989.

¹² KNOBLOCH, H.; PASAMANICK, B. Some etiologic and prognostic factors in early infantile autism and psychosis. **Pediatrics**, n. 55, p. 182-191, 1975.

¹³ Não foi foco deste artigo detalhar as distintas abordagens da atenção compartilhada, trouxemos apenas os elementos centrais. Para iniciar um aprofundamento sugerimos a leitura de Bosa (2002).

¹⁴ BARON-COHEN, S. **Mindblindness**. Cambridge, MA: MIT, 1995.

¹⁵ MUNDY, P., SIGMAN, M. Specifying the nature of the social impairment in autism. In: DAWSON, G. (Org.). **Autism: new perspectives on nature, diagnosis, and treatment**. New York: Guilford, p. 3-21, 1989.

¹⁶ HOBSON, P. Understanding persons: The role of affect. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (Orgs.). **Understanding other minds: perspectives from autism**. Oxford: Oxford Medical Publications, p. 205-227, 1993.

¹⁷ A psicologia comportamental distingue os comportamentos em “abertos” e “encobertos”. Os comportamentos abertos são as manifestações públicas, explícitos, como andar, dirigir, escrever. Os comportamentos encobertos são aqueles mantidos privados sob a nossa pele, como nossos pensamentos, sentimentos. Um mesmo comportamento, como cantar pode apresentar-se aberto ou encoberto. Ainda que não tenhamos acesso a intimidade de uma pessoa, podemos observar indícios do que sente e pensa pelas suas relações com o ambiente (VALENTIM, 2010).

¹⁸ Produções, apresentações e publicações originais entre os anos de 1924-1935.

Referências

- ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (Ed.). **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, p. 37-92, 1991.
- BAGAROLLO, M. F. **A (re)significação do brincar das crianças autistas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.
- BIRMAN, J. Apresentação: a gramática do impossível. In: ROCHA, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta Ltda., nov., p. 111-170, 1997.
- BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.
- CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.
- DAKIN, S.; FRITH, U. Vagaries of visual perception in autism. **Neuron**, v. 48, nov., p. 497-507, 2005.
- DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- GERNSBACHER, M. A.; STEVENSON, J. L.; KHANDAKAR, S.; GOLDSMITH, H. H. Why Does Joint Attention Look Atypical in Autism? **Child Development Perspectives**, v. 2, n. 1, p. 38-45, 2008.

- MARTINS, A. D. F. **Processos de significação e o aluno autista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.
- KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. *In*: ROCHA, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta Ltda., nov., p. 111-170, 1997.
- FRITH, U. **Autismo**: hacia una explicación del enigma. Tradução de Celina González. Madrid: Alianza Editorial, 2017.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski, São Paulo: Cortez, 2005.
- RODRIGUES, M. L. D. **Mediação na aprendizagem de crianças com autismo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.
- SHEFFER, E. **Crianças de Asperger**: as origens do autismo na Viena nazista. Tradução Alessandra Bonruquer. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- SILBERMAN, S. **Una tribu propia autismo y asperger**: outras maneiras de entender el mundo. Tradução de Gemma Deza Guil. Barcelona: Editora Planeta, 2016.
- SILVA, M. A. **O brincar de faz de conta da criança com autismo**: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VALENTIM, M. Aberto ou encoberto, público ou privado, físico ou mental: afinal, o que é comportamento? **Terapia comportamental**, 2010. Disponível em: < <http://terapia-comportamental.blogspot.com/2010/01/aberto-ou-encoberto-publico-ou-privado.html> > Acesso em 7 mar. 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012a.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Tradução Julio Guillermo Blank. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012b.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychol Med**, n. 11, p. 115-129, 1981.
- WING, L. The continuum of autistic characteristics. *In*: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. **Diagnosis and assessment in autism**. New York: Plenum, p. 91-110, 1988.
- WING, L. The relationship between Asperger's Syndrome and Kanner's Autism. *In*: FRITH, U. (ed.). **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WING, L. The autistic spectrum. **Lancet**, n. 350, p. 1761-1766, 1997.
- WING, L.; GOULD, J.; GILLBERG, C. Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? **Research in Developmental Disabilities**, n. 32, p. 768-773, 2011.