



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Bosa, Cleonice

Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 15, núm. 1, 2002

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815110>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo

Cleonice Bosa^{1,2}

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O objetivo desse artigo é discutir sobre o desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. A revisão da literatura baseia-se nas teorias do desenvolvimento e da comunicação. Para tanto, parte-se de uma discussão mais ampla acerca do desenvolvimento da comunicação e do conceito de intenção, na qual inserem-se as principais questões sobre a habilidade de atenção compartilhada (AC). Subsequentemente, a importância da presença da habilidade de AC no repertório comportamental da criança. Argumenta-se que os déficits de AC estão entre os mais fortes preditores de comprometimento do desenvolvimento infantil, em especial no caso do autismo.

Palavras-chave: Desenvolvimento sócio-comunicativo; atenção compartilhada; autismo; identificação precoce.

Joint Attention and Early Identification of Autism

Abstract

The aim of this article is to discuss the development of the joint attention ability and its implications for the early identification of autism. The literature review is based on both developmental theories and empirical evidence. For this purpose, a discussion about the development of communication and the concept of intentionality is included. Subsequently, the importance of the joint attention ability are inserted. Subsequently, the importance of the presence of the joint attention ability in the behavioral repertoire is focused. It is argued that the JA deficits are among the strongest predictors of developmental impairment, in particular of autism.

Keywords: Socio-communicative development; joint attention; autism; early identification.

Apesar do tema “atenção compartilhada” (AC) dominar a literatura nas áreas da psicologia do desenvolvimento e da psicopatologia, observa-se que as discussões têm sido, em alguma medida, fragmentadas. Isso porque a ênfase ora é colocada na descrição dos comportamentos que compõem essa habilidade e dos períodos de sua emergência, ora no seu papel enquanto preditor de comprometimentos futuros no processo de desenvolvimento social. Raramente a habilidade de atenção compartilhada tem sido discutida a partir dos seus fundamentos epistemológicos, qual seja, das noções de *intencionalidade* e seu papel na comunicação. As razões pelas quais essa habilidade tem constituído um dos mais fidedignos preditores de problemas no desenvolvimento social, comparada a outros

O presente trabalho busca contribuir para a discussão, introduzindo na literatura nacional novas perspectivas sobre as dificuldades acerca do conceito de atenção compartilhada e sua relação com o de intencionalidade. A questão da definição de atenção compartilhada e de sua expressão comportamental na AC no desenvolvimento infantil são aqui apresentadas. Seguem-se discussões sobre a importância da AC no autismo, sua relação com outros aspectos bem como dos principais mecanismos envolvidos nesses comprometimentos.

Desenvolvimento da Comunicação

A primeira tarefa que se apresenta é a de definir o que se entende por desenvolvimento da comunicação.

outra questão ainda mais fundamental – se essa transmissão ocorre *intencionalmente*. Um aspecto ressaltado por Bates (1976) é que nem todo comportamento (verbal e não-verbal) é comunicativo, defendendo a tese de que é o conceito de *intenção* que o caracteriza como tal. Essa autora trabalha com a ampla noção de que intencionalidade está associada à persistência em alcançar um objetivo, embora não possamos esquecer que a complexidade da questão da definição de intenção remonta à idade média. Não há, conforme Messer (1994), concordância a respeito da inclusão do conceito de intencionalidade como pré-requisito para a comunicação. Isso ocorre principalmente em relação à questão da percepção da intencionalidade pelo receptor da informação, que pode tomar uma das duas formas, com diferentes ramificações, detalhadas a seguir.

A primeira forma envolve a transmissão da informação que pode ser comunicada intencionalmente: e, a) percebida como intencional e acurada (ex: bebê chora e olha para a mamadeira – mãe dá a mamadeira para o bebê – bebê acalma-se); b) percebida como intencional, mas não acuradamente (ex: duas pessoas cochichando sobre uma situação qualquer e uma terceira percebendo o fato como se ela fosse o objeto do cochicho); c) percebida, mas não acuradamente nem como intencional (ex: interpretar um ato deliberado como um acidente); e, d) absolutamente não percebida (ex: bebê aponta para um objeto e olha para o adulto – adulto ignora o bebê).

A segunda forma seria a de que pode haver uma comunicação não-intencional, porém percebida ou não como intencional. Por exemplo, movimentos do corpo ou o jeito de olhar podem fornecer informações sobre o pensamento e estado afetivo de uma pessoa sem que haja intenção de comunicar tais pensamentos ou emoções (pelo menos conscientemente!). Outro exemplo, seria o choro de recém-nascidos, o qual, apesar de não envolver intenção de comunicar (para alguns teóricos, mas não para todos; ver discussão abaixo), fornece aos seus cuidadores informações fundamentais a respeito das necessidades do bebê.

primeiro critica o reducionismo existente na interação social como um conjunto de reações a eventos prévios igualmente discretos. No entanto, de raciocínio, Lyra e Seidl de Moura (2000) chamam a atenção para a natureza auto-organizada do processo de desenvolvimento, privilegiando o equilíbrio, estabilidade e mudança que emergem da interação na comunicação inicial mãe-bebê e a importância de compreender-se esse processo inserido no contexto sócio-cultural. Dessa forma, depreende-se que a interação social é apenas parcialmente “planejada”, funcionando-se mais como um sistema aberto sujeito a mudanças e adaptações durante o processo. No mesmo modo, os estudos realizados por Pantoja (2000) ressaltam que ambos os sujeitos da interação mãe-bebê estão implicados no processo de desenvolvimento, caracteriza-se por ser um sistema dinâmico e aberto, fornecendo pistas sobre seus estados e as reações a elas, e se destas informações e tomando-as como base para o próprio comportamento.

Bruner (1990/1997), por outro lado, defende a integração das duas formas (biológica e cultural) para conceber o desenvolvimento dos processos de comunicação, embora privilegie o papel da cultura, em vez da biologia.

“o substrato biológico, os assim chamados fatores de natureza humana, não causam a ação; sozinhos, no máximo, uma *restrição*, ou para ela constroem um contexto (...) a cultura e a busca por significado de suas causas adequadas da ação humana” (Pantoja, 2000).

Uma das linhas de argumentação defendidas pelo interacionismo na abordagem do desenvolvimento vem da etologia. Nesse enfoque, a dicotomia entre inato e adquirido perde importância, enfatizada a importância da focalização dos fatores dos quais os fatores genéticos e ambientais exercem seus efeitos (Carvalho, 1998).

Esgotada a discussão acerca dos fatores que influenciam o comportamento sócio-comunicativo, passamos a discutir a

Na tentativa de discutir o problema da identificação de intencionalidade recorreu-se ao modelo de Bates, Camaioni e Volterra (1979) as quais propuseram uma perspectiva comportamental para o estudo do comportamento intencional. Segundo essas autoras, para que um comportamento seja considerado comunicativo, é necessário que *resulte* em mudanças *previsíveis* no comportamento dos outros. Dessa forma, durante a interação adulto-criança, o comportamento intencional poderia ser inferido com base em quatro respostas observáveis: 1) a existência de um contexto indicando que uma meta é desejada pela criança; 2) algum movimento ou som produzido pela criança, incluindo alternância do olhar entre o objeto e o adulto; 3) persistência do comportamento até que a meta inferida seja alcançada; 4) comportamento consumatório (confirmando a meta que a criança “tinha em mente”). As autoras basearam-se nas idéias do filósofo Austin (1962) em sua teorização sobre o desenvolvimento da comunicação intencional. Esse autor sugeriu que algumas sentenças não são apenas descrições de eventos mas eventos em si mesmas, isto é, atos que são executados cada vez que uma sentença é empregada (por exemplo, fazer perguntas, afirmações, promessas, etc.). Ele identificou três tipos de “atos de fala”: locuções, ilocuções e perlocuções. Coube ao filósofo Searle (1965) focalizar, mais detalhadamente, a distinção entre atos locucionários e ilocucionários, propondo uma divisão de toda sentença em duas partes: o conteúdo proposicional (locução) e o performativo (força ilocucionária).

Partindo, então, da terminologia empregada por esses filósofos, Bates e colaboradores (1979) propuseram um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento dos performativos durante o primeiro ano de vida da criança. As autoras concentraram seus estudos em dois performativos em especial: o imperativo e o declarativo. Dessa forma, gestos indicativos possuem uma função *protodeclarativa*, isto é, servem para fazer comentários a respeito do mundo circundante a outras pessoas, enquanto

O ato ilocucionário, ao contrário, refere-se a gestos de sinais convencionais na execução de ações reconhecidas (ex: dar um comando para a execução de objetos ou eventos), os quais são realizados por meio de gestos (ex: apontar). No caso do perlocucionário, ocorre a emissão de um som que tem um impacto no ouvinte, independentemente do emissor (ex: o choro de um bebê para a mãe – dar o leite).

As autoras argumentaram que a comunicação intencional distingue-se de outras respostas por envolver a coordenação entre gesto e intenção do emissor e do parceiro. As suas observações sobre a ocorrência de gestos, tais como apontar, alcançar, etc., auxiliaram na teorização a respeito da natureza da comunicação intencional. Uma das contribuições dessas autoras é a natureza de seus estudos, que se baseia nos achados aos de outras áreas da psicologia, especialmente a etologia. Citam os trabalhos de Bates e Camaioni (1969) ao abordarem o caráter intencional dos comportamentos dos bebês (e das mães) durante a interação social. Porém, a abordagem epistemológica ao creditar a comunicação de imperativos como a base para o estabelecimento de uma relação de reciprocidade ao estágio 5 do período sensorio-motor, para as autoras, não haveria sido suficiente para inferir intencionalidade anterior aos nove meses de vida. Elas são cautelosas ao afirmarem que a comunicação só pode haver se houver uma intenção prévia, ou seja, se a criança não estiver ciente do propósito da ação, não há comunicação. Uma vez que seria o adulto quem estaria interpretando as ações do bebê: “Apesar de não haver evidências de comunicação intencional nos primeiros meses de vida, nós testemunhamos a emergência da intencionalidade em geral, em contextos tanto quanto não sociais” (Bates e Camaioni, 1979).

Cada vez mais, tem se buscado entender a comunicação

compreensão verbal em bebês desenvolve-se a partir de múltiplas fontes de informação, incluindo a expressão facial dos cuidadores, direção do olhar, gestos, contexto afetivo e situacional, conferindo às palavras “significados” bem antes delas se tornarem “verdadeiros conceitos”.

Bates (1976) salientou que um dos primeiros passos em direção à competência comunicativa é a “tarefa” dos pais de atribuir significado ao comportamento do bebê. Isso é consistente com a posição de Vygotsky (1978) de que as ações iniciais do bebê não envolvem intenção de se comunicar. Tais ações podem ser uma resposta involuntária (chorar), outra menos randômica (levantar os braços) ou mesmo ter um propósito (alcançar um objeto). Entretanto, podem ser interpretadas pelos cuidadores como sendo intencionais. É interessante assinalar que essa noção é consistente com o conceito de “sensibilidade materna” (Ainsworth, Blehar, Waters & Wail, 1978) e “enquadramento” (*framing*) parental (Kaye, 1982), os quais envolvem a noção de que a comunicação cuidador-bebê depende mais da habilidade do adulto em perceber os desejos e necessidades deste do que das “intenções” do bebê - posição que contrasta com as perspectivas inatistas de comunicação (Trevvarthen, 1979). Esse último autor parte da premissa de que as habilidades sociais e cognitivas desenvolvem-se não somente a partir da interação com o meio mas como resultado da maturação de capacidades inatas. Em outras palavras, intencionalidade deriva da motivação básica de se relacionar com as pessoas desde o nascimento (intencionalidade latente) e desenvolve-se no contexto das fases diádicas e triádicas da comunicação.

A Fase Diádica da Comunicação

Para Trevvarthen (1979), o período denominado de “subjetividade primária” corresponde àquele no qual o olhar e as expressões afetivas do bebê são seletivamente dirigidos e integrados ao comportamento social das pessoas (intersubjetividade). A comunicação envolve interação face-a-face e as trocas afetivas entre o bebê e

autores ao postularem que o desenvolvimento da comunicação intencional, por parte do bebê, resulta de uma crescente compreensão do outro como agente de comunicação intencional”, isto é, pessoas que: a) possuem intenções e *ativamente* para atingi-las (Carpenter, Nagin, & Aspelmeier, 1998); b) são capazes de compreender e responder a quem têm igualmente um propósito, seja este para resolver um problema (agentes de ação) ou para compartilhar experiências com relação ao meio (agentes de experiência) (Hobson, 1993); c) interessam-se e prestam atenção ao que se passa a seu redor. Inicialmente, o bebê é impulsionado pelo interesse que as pessoas expressam pelo mundo ao seu redor. Posteriormente, ele próprio passa a compartilhar o interesse com outros para esses eventos ou para si próprio (Trevvarthen, 1975), constituindo a fase triádica da comunicação.

A Fase Triádica da Comunicação

A fase triádica da comunicação emerge no primeiro semestre de vida do bebê (Bates e cols., 1979; Bates e cols., 1998; Paul & Shiffer, 1992; Scaife & Bruner, 1975). Consiste, primordialmente, em compreender e responder verbalmente (gestos e vocalizações) para objetos/ações e comentários acerca de objetos/eventos. Enfatiza-se que tais habilidades não são acompanhadas pelo desenvolvimento de conceitos. progride de simples expressões de sorrisos para diferentes emoções, tais como medo, tristeza, raiva, e diferenciação na expressão afetiva auxiliada pelo olhar do bebê com o meio, pois permite a comunicação com outros internos.

No final do primeiro ano de vida, o bebê começa a utilizar palavras para expressar intenções. Entre os 18 e 24 meses, vai dos 18 aos 24 meses, expande-se o leque de palavras expressadas, culminando com a capacidade de usar palavras para solicitar informações e mostrar-se “consciente” das verbalizações do outro (Carpenter, Nagin, & Aspelmeier, 1998).

Diferentes estudos demonstraram

jogos sociais como esconde-esconde, rolar a bola para o parceiro, etc.); 2) Regulação, a qual consiste de comportamentos de pedido para buscar assistência quanto à aquisição de objetos ou execução de tarefas (ex: acionar um brinquedo); e, 3) Atenção compartilhada, a qual envolve a coordenação da atenção entre “parceiros sociais” com fins de compartilhamento da experiência com objetos/eventos, a qual será detalhada a seguir.

Atenção Compartilhada

A habilidade de atenção compartilhada tem sido definida como os comportamentos infantis os quais revestem-se de propósito declarativo, na medida em que envolvem vocalizações, gestos e contato ocular para dividir a experiência em relação às propriedades dos objetos/eventos a seu redor (Mundy & Sigman, 1989).

Bruner (1978) argumentou que os jogos sociais têm um papel importante no desenvolvimento da habilidade de compartilhar interesses. Ele salientou que o bebê, ao tomar parte de uma mesma atividade repetidamente, passa a entender as demandas e as formas apropriadas de comunicação (culturalmente determinadas), requeridas por uma determinada atividade. O autor chama a atenção para a natureza ritualista dessas atividades, assim como de outras que fazem parte do cotidiano do bebê (situações de alimentação, higiene, etc.) que, por sua repetição freqüente, facilitariam o desenvolvimento da comunicação intencional.

Tanto as teorias da meta-representação do desenvolvimento social quanto as afetivas (Baron-Cohen & Bolton, 1993; Hobson, 1993) enfatizam o papel da atenção compartilhada para o desenvolvimento da capacidade simbólica. Durante atividades conjuntas, as crianças começam a notar que outras pessoas têm reações diferentes das dela frente às mesmas situações, o que equivale a dizer que elas descobrem que as pessoas conferem diferentes “significados” aos objetos/eventos que as circundam. Em outras palavras, a criança passa a perceber que ela pode atribuir mais do que

tendência em alternar o olhar de interesse como, por exemplo, precisa ser acionado, mecanicamente, no primeiro ano de vida da criança, a habilidade emerge como resultado da motivação da mãe e bebê. Aos seis meses de vida, a criança começa a seguir o olhar da mãe apenas no campo visual, porém aos 18 meses essa habilidade amplia-se.

O emprego de gestos inclui a compreensão de gestos produzidos pelo parceiro e a ocorrência de atenção conjunta. Por exemplo, emerge como uma habilidade de atenção e interesse com o parceiro no primeiro ano (1991, citado em Messer, 1999). A habilidade emerge através da utilização de uma sequência de gestos da função comunicativa do olhar e a progressiva coordenação com o parceiro. Os autores reportaram que, no primeiro ano, as crianças, tipicamente, olham para o objeto e para o parceiro. Aos 14 meses, o ato de apontar para o objeto e o parceiro e, aos 16 meses, o ato de apontar para o parceiro e o objeto, sugerindo progressos na habilidade de atenção. A importância de tal gesto ao dirigir a atenção para o seu próprio foco de interesse é destacada.

Apontar para brinquedos e objetos a uma distância não é uma atividade típica do primeiro ano de vida. Os dados sobre a posição provêm de vários estudos (Butterworth, 1991, citado em Messer & Schaffer, 1984). Um dos estudos de Messer & Schaffer (1984) mostrou que enquanto bebês de 12 meses em condições de seguir apenas o olhar da mãe, os de 14 meses podiam localizar objetos em movimentos mais complexos (Franco & Butterworth).

a vasta maioria dos atos comunicativa foi comentários, em contraste com a menor ocorrência de perguntas para obter informação/esclarecimento - um resultado similar ao encontrado por Wetherby e Prutting (1984).

A revisão das teorias e pesquisas apresentadas acima, enfocando principalmente a habilidade de atenção compartilhada, sugere que o desenvolvimento da comunicação e da interação social possui uma natureza organizacional, envolvendo os domínios cognitivos, neurobiológicos e sócio-emocionais. Depreende-se da revisão acima, que um distúrbio, degeneração ou distorção na integração de processos cognitivos, neurobiológicos e sócio-emocionais poderia resultar em patologia, sendo o autismo o exemplo mais intrigante.

Déficits em Atenção Compartilhada e Autismo

O desenvolvimento de indivíduos com autismo é caracterizado por déficits na comunicação e na interação social. Entretanto, chama-se a atenção para o retrato caricaturado desses indivíduos como sendo “não-comunicativos e não-interativos”. Há evidências substanciais de que crianças com autismo engajam-se e respondem a interações sociais (Capps, Sigman & Mundy, 1994); apresentam comportamentos afiliativos (ex: carinhos), vocalização em direção ao parceiro, participação em brincadeiras e comportamentos indicativos de apego (Capps e cols., 1994; Mundy & Sigman, 1989). Apesar de se questionar a natureza recíproca desses comportamentos, a sua ocorrência ajuda a refutar a idéia de que uma criança com autismo evita, persistentemente, a interação social, conforme acreditava Richer (1976). Essas evidências apontam para a necessidade de revisão das noções referentes aos indicadores de autismo ainda no primeiro semestre de vida do bebê.

Lord, Storoschuk, Rutter e Pickles (1993) chamaram a atenção para vários fatores que podem afetar a interação social de crianças com autismo, tais como nível global de desenvolvimento e o tipo de contexto no qual a interação

criança (porque estavam ocupadas respondendo ao questionário), as crianças dos dois grupos apresentavam atraso de desenvolvimento mas sem comprometimento do desenvolvimento típico, respectivamente. A busca pela atenção materna, em contraste com a busca pela atenção compartilhada, não era comprometida em crianças que apresentavam autismo, as quais permaneciam engajadas em suas próprias atividades.

Lord e colaboradores (1993) salientaram as diferenças entre grupos de crianças com autismo e crianças comparadas a grupos de controle (ex: crianças com Down) são particularmente dramáticas na ausência da forma de *reciprocidade* na interação e na falta de explicando-se assim, as diferenças na habilidade de atenção compartilhada. Já na década de 70, Curby dos primeiros a documentar o comprometimento da habilidade de atenção compartilhada, em crianças com autismo. Mais tarde, Wetherby e Lord (1994) comprovaram a ocorrência de déficits na interação e chamaram a atenção para o fato de que os indivíduos com autismo comunicativos para solicitar assistência. Loveland e Landry (1986) não apenas confirmaram os resultados mas também demonstraram que o comprometimento estendia-se à capacidade de direção do olhar de outras pessoas.

Desde então, os resultados de pesquisas experimentais (Mundy, Sigman & Kasari, 1990; Sigman, Ungerer & Sherman, 1986; Rogers, 1990; L’Ecuyer, Sims & Waltrip, 1998) têm apontado para a direção - comprometimento consiste tanto de produção quanto de compreensão de comportamentos protodeclarativos (atenção compartilhada) e de comportamentos com os protoimperativos (busca de assistência). Lord e colaboradores (1986), ao investigarem os déficits sócio-comunicativos de crianças com autismo, criaram uma situação estruturada de interação social com um experimentador. O grupo de crianças com autismo distinguiu-se dos grupos de controle (de crianças com desenvolvimento típico) em

comportamentos investigados, sendo o mais significativo, o da atenção compartilhada.

Vários estudos buscaram compreender o comprometimento da atenção compartilhada na área do autismo, examinando, por exemplo, formas específicas do gesto de apontar (Goodhart & Baron-Cohen, 1993) e o papel do olhar nesse processo (Philips, Baron-Cohen & Rutter, 1992). Goodhart e Baron-Cohen encontraram que o gesto de apontar pode ocorrer em situações não-sociais em oposição ao gesto protodeclarativo, que aparece na atenção compartilhada. Os autores elaboraram a noção acerca do papel do olhar no processo de atenção compartilhada ao sugerirem que a compreensão da direção do olhar funciona como uma importante fonte de informação sobre as intenções e metas do parceiro durante a interação, conforme assinalado anteriormente.

Philips, Baron-Cohen e Rutter (1992) testaram essa noção utilizando-se de uma situação experimental na qual a ação do experimentador era, ou ambígua na sua meta (encorajando e bloqueando simultaneamente a ação da criança em direção a um brinquedo), ou clara (dando um brinquedo para a criança). Na situação ambígua, as crianças dos grupos de controle (com desenvolvimento típico e com deficiência mental, emparelhados em idade mental) fizeram contato ocular *imediato*, enquanto as do grupo com autismo, não. Para os autores, o olhar imediato para o adulto teria a função de “busca de informação” sobre o significado da ação ambígua do adulto, o que parecia não ocorrer no grupo com autismo.

A habilidade de atenção compartilhada é tanto um preditor quanto um correlato do desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo. Os dados apoiando essa visão são provenientes de um estudo (Mundy, Sigman & Kasari, 1994) demonstrando que o comportamento de atenção compartilhada foi um preditor mais poderoso do desenvolvimento da linguagem do que o nível da fala ou QI, obtidos no início do estudo.

Retomando-se os estudos apresentados, torna-se

foi investigada, experimentalmente, por Sigman (1994), ao examinarem o desenvolvimento do afeto e da atenção compartilhada em crianças com desenvolvimento típico. A fim de investigar os comportamentos de pedido e de apontar, foram medidas em crianças de 18 meses expressões afetivas faciais (ex: sorrisos) e comportamentos independentemente. Os resultados mostraram expressão de “afeto positivo” e comportamento de atenção compartilhada em resposta ao pedido de brinquedo. Da mesma forma, foi observado que a frequência de sorrisos em situações de interação, não distinguiu crianças com autismo dos grupos de controle. Isso sugere que a ocorrência de sorriso com o parceiro durante a atenção compartilhada foi levada em consideração, mesmo se a baixa frequência deste último foi encontrada no grupo com autismo. O déficit de interação encontrado em grupos de crianças com autismo, envolver, então, distúrbios em comportamentos quanto afetivos, sendo que divergências sobre essa noção (Dawson & LeVine, 1993; Dawson, Shapiro, 1987; Trad, Bernstein, 1994).

Considerando que a habilidade de atenção compartilhada emerge no segundo semestre de vida, a hipótese de que essa capacidade tem distúrbios em crianças com autismo daqueles com desenvolvimento típico, justificando-se pelo comprometimento importante e fidedigno indicado, não significa que não haja outros fatores envolvidos nos comprometimentos, aparentes ou não.

Um estudo utilizando a análise de vídeo do primeiro semestre de vida e do segundo semestre, posteriormente, diagnosticando o autismo, identificaram comportamentos de contato ocular, sorriso e balbucio em crianças com suas mães (ex: Sparling, 1994). A ausência de quaisquer problemas de interação social

de 1 mês de idade, cujo desenvolvimento, mais tarde, levou à suspeita de autismo, com a de um bebê com desenvolvimento típico. Os achados foram de que o bebê, com suspeita de autismo, apresentou menor frequência de contato visual, comparado ao outro bebê e nenhum episódio de interação com sua mãe, ao contrário da outra díade.

Um aspecto importante que dificulta a generalização dos achados relativos ao primeiro semestre de vida é que um terço das crianças com autismo não apresenta indicadores comportamentais de comprometimentos no desenvolvimento nesse período, seja através de observação de vídeos domésticos ou de entrevistas com os pais (Trevvarthen, 1996). Outra questão é a carência de estudos empregando grupos de controle uma vez que problemas de interação face-a-face ocorrem também, por exemplo, em bebês com deficiência sensorial ou mental, filhos de mães com depressão severa ou outra condição psiquiátrica (esquizofrenia ou psicose puerperal) ou em privação social (Rutter & Lord, 1994; Trevvarthen, 2000; Trevvarthen e cols., 1996).

Déficits em Atenção Compartilhada e Autismo: Principais Modelos Psicológicos

Os modelos explicativos de Baron-Cohen (1995), Mundy e Sigman (1989) e Hobson (1993) sobre o comprometimento nas áreas afetivas e de atenção compartilhada representam uma grande contribuição ao nosso entendimento acerca dos processos envolvidos na relação entre esses dois domínios do comportamento. A principal diferença entre esses modelos reside na ênfase dada aos sistemas afetivos ou cognitivos, na explicação do comprometimento na habilidade de atenção compartilhada, estabelecendo-se uma espécie de primazia de um sistema sobre outro.

Enquanto o modelo de Baron-Cohen (1995) concentra-se nos aspectos cognitivos da atenção compartilhada, tais como atenção, meta e intenção - e a relação desses com o

Esse mecanismo, combinado com o Intencionalidade (*Intentionality Detector* – *ID*) e de Direção do Olhar (*Eye Direction*), constituem os fundamentos da Teoria da Habilidade para atribuir estados mentais e de prever o comportamento com base no olhar (Baron-Cohen & Bolton, 1993; Baron-Cohen & Frith, 1985). Baron-Cohen (1995) postula que esse mecanismo pode ser implementado através de diferentes canais (visão, tato ou audição), recebendo informações do EDD, ainda que o canal visual seja o mais utilizado para essa tarefa. Isso explicaria, por exemplo, as dificuldades que algumas crianças com deficiência visual apresentam nessa área, utilizando-se de outros canais sensoriais na atividade de atenção compartilhada, como, por exemplo, “apalpando” o objeto a ser observado. Entretanto, crianças com autismo também demonstram dificuldades no uso de outras modalidades sensoriais. Baron-Cohen (1995) argumenta que essa noção ao descrever o caso de uma criança com deficiência visual severa que ao ser solicitada a “deixá-la ver” o carrinho com o qual ela estava brincando com o mesmo na mão, assim como ela o fazia antes, como “veja” ou “olhe” ao chamar a atenção para os brinquedos. Isso sugere que essas crianças não compreendem que “ver” significa experimentar perceptualmente.

Em relação às habilidades protoimpulsivas, tendem a não se apresentar como problemas em crianças com autismo – Baron-Cohen (1995) argumenta que tais comportamentos não envolvem atenção compartilhada por serem primordialmente “instintivos”. Portanto, aparentemente, não indicarem um *desejo* de compartilhar interesse com o parceiro pelo simples fato de compartilhar.

Quanto às teorias afetivas, Hobson (1993) argumenta que o comprometimento na habilidade de atenção compartilhada pode estar relacionado à dificuldade de expressar o afeto em crianças com autismo.

“coordenação afetiva” – uma habilidade que é essencial para o engajamento interpessoal. Essa experiência permite ao bebê compreender de que forma as pessoas diferem de “coisas”. Ao fazer isso, o bebê desenvolve uma consciência de que as pessoas têm atitudes em relação ao ambiente semelhantes às dele, ao mesmo tempo em que percebe que as pessoas conferem significados diferentes para as mesmas situações – noção similar a proposta por Bruner (1981) ao descrever a importância dos jogos sociais, durante a interação mãe-bebê. Contudo, para Hobson, a ênfase é na natureza afetiva dessas atitudes – a qual toma a forma de expressões facial, vocal e gestual – e na capacidade inata do bebê para perceber “significado” emocional nessas expressões, tal qual sugerido por Kanner (1943).

Buscando uma alternativa integrativa, Mundy e Sigman (1989) propuseram um modelo que considera a habilidade de atenção compartilhada como um reflexo de processos tanto afetivos quanto cognitivos. Déficits na área de atenção compartilhada derivariam de dificuldades na capacidade para dividir e *comparar* as experiências afetivas com outras pessoas em relação a um terceiro referente (objeto/evento ou outra pessoa). Tal habilidade permite à criança desenvolver o que os autores denominam de “esquemas de ação social” a partir da interação face-a-face. Esse esquema baseia-se na representação do afeto (do *self* e dos outros) que se daria através da comparação das experiências internas dos outros com as expressões afetivas que as acompanham. Tais experiências são então contrastadas com as da própria criança, no mesmo tipo de situação. Ou seja, a informação proprioceptiva (ex: movimentos dos músculos faciais), eliciada por um referente externo (ex: jogos sociais), é comparada com a informação afetiva percebida nos outros em relação ao mesmo referente. A troca de sorrisos durante os chamados jogos sociais ilustra essa noção. Nesse sentido, o processo de comparação das experiências afetivas do próprio *self* com o do outro é o ponto central da abordagem proposta por esses autores e não a percepção do afeto *per se*, enfatizada na

Investigações experimentais sobre o desenvolvimento da atenção compartilhada em crianças com autismo (Dawson et al., 1998; Dawson cols., 1986) têm identificado respostas atípicas à estimulação, incluindo a sobrerreção a distúrbios na auto-regulação da atenção, assim como, um comprometimento da capacidade simbólica. Essa questão é discutida por Hutt e Hutt (1990) e também por Ornitz e Ritvo (1976). A causa dessas teorias é a atribuição dos déficits à incapacidade em modular experiências sensoriais. Em outras palavras, postula-se que a criança experienciaria um estado crônico de sobrecarga (*overarousal*) (Hutt & Hutt) ou um estado de hipo e hiperexcitação (Ornitz e Ritvo) ao apresentar reações emocionais exageradas ao olhar e retraimento social, o que levaria à redução dos altos níveis de excitação e, portanto, seria o bloqueio ao desenvolvimento da atenção compartilhada, mais especificamente, da atenção compartilhada.

Concluindo, os modelos apresentados destacam a importância de ambos os sistemas afetivo e cognitivo envolvidos na atenção compartilhada para compreender os mecanismos do desenvolvimento dessa capacidade e a limitação desse processo. Apesar da ênfase na primazia do sistema afetivo (afetivo ou cognitivo), a noção de que ambos são elementos importantes do processo de atenção compartilhada tem sido desafiada.

Ressalta-se que a discussão sobre os modelos apresentados por esses autores psicológicas mais amplamente utilizadas é pertinente. Entretanto, chama-se a atenção para outros modelos como o modelo de processamento da informação (Dawson et al., 1998) e o modelo de

bebê, mas também os fatores maternos que facilitam ou, ao contrário, inibem o desenvolvimento da linguagem. Por exemplo, diferentes estudos têm investigado a relação entre o estilo de interação materna e as competências lingüísticas do bebê (Akhtar, Dunham & Dunham, 1991; Nelson, 1973), demonstrando que estratégias maternas que visam o engajamento da criança em atividades e que partem do interesse do próprio bebê (em oposição a um estilo mais diretivo, focalizado no interesse da própria mãe) têm associação com o desenvolvimento do vocabulário. Chama-se a atenção para a necessidade de levar-se em conta aspectos do cuidador, como por exemplo, estratégias de interação e sensibilidade aos sinais infantis. Dessa forma, sugere-se, por exemplo, a investigação da relação entre apego cuidador-criança e comunicação intencional em crianças com autismo, a exemplo do que Bates e colaboradores (1979) fizeram em crianças com desenvolvimento típico. No caso de familiares de indivíduos com autismo, a literatura é repleta de evidências demonstrando o estresse familiar (em especial depressão materna) e a falta de uma rede de apoio social a essas famílias, o que poderia contribuir para dificuldades quanto à sensibilidade em perceber os sinais infantis, durante a interação. Por exemplo, Bosa (1998) investigou a relação entre atenção compartilhada e estresse materno, encontrando que apesar de mães de crianças com autismo apresentarem indicadores de estresse mais altos que as mães dos grupos de controle (em especial distúrbios psicossomáticos), não encontrou associação positiva entre esses dois domínios. Ou seja, filhos de mães com níveis mais altos de estresse mostraram habilidades de atenção compartilhada tanto quanto filhos de mães com escores mais baixos em medidas de estresse materno, mesmo quando o tipo de patologia da criança foi controlado. Entretanto, artefatos metodológicos podem ter impedido a identificação dessa relação, como por exemplo, a natureza estruturada das observações das interações. Especula-se ainda, se o desconhecimento das famílias acerca do desenvolvimento infantil poderia ter contribuído para tais resultados.

bebê (Baron-Cohen, Allen & Golan, 2000). Considerando-se que o melhor indicador de desenvolvimento social subsequente, no caso do autismo, é o nível de linguagem funcional aos cinco anos de idade (Rutter & Lord, 1997), essa tarefa para intervenções, ainda no presente, não são óbvias.

Conclusão

A proposta desse trabalho foi a de apresentar uma discussão sobre o potencial preditivo do comportamento compartilhado como indicador precoce de autismo. Argumentou-se que as discussões sobre o comportamento compartilhado, apesar de extensas, careçam de bases epistemológicas. Na tentativa de preencher essa lacuna, partiu-se da compreensão do desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada, com base nas relações com os conceitos de intenção e comunicação. Buscou-se ainda a articulação entre o comportamento compartilhado com estudos longitudinais, principalmente de natureza cognitiva. Cabe lembrar que o termo “compartilhado” é a inúmeras confusões, conforme apontado por Baron-Cohen (1990/1997). Portanto, é necessário esclarecer o conceito sócio-cognitivo, de acordo com Carpenter e Nagin (1998), trata, fundamentalmente, da compreensão dos outros como *agentes psíquicos*, ou seja, da integração de processos afetivos e cognitivos.

Em seguida, abordou-se as evidências sobre o comportamento compartilhado dos achados sobre os indicadores precoces de autismo, que de fato concebe-se como “precoces” porque deve “retroceder” na linha do tempo para o momento em que o comportamento seja um indicador confiável de comprometimentos, característicos do autismo.

Apontou-se que as informações sobre o desenvolvimento inicial de bebês, mais tarde diagnosticados como “autistas”, têm sido controversas. Alguns estudos demonstraram que esses bebês tenderiam a apresentar níveis mais altos de

bebê ou, ao contrário, estão, mas não são notados pelos pais. As razões podem variar desde sutilezas na expressão das dificuldades até a “negação” das mesmas, pelos pais, passando por inexperiência no convívio com bebês. Nesse caso, os pais não conceberiam os comprometimentos como tais, em função do desconhecimento dos parâmetros de desenvolvimento de um bebê. Já os estudos longitudinais, com base na observação sistemática, sofrem menos interferência de “variáveis intervenientes”, porém são extremamente raros. Isso porque a chance de se observar um bebê, em projetos longitudinais, que mais tarde será diagnosticado como “autista”, é baixa. Conforme Baron-Cohen e colaboradores (1992) é como “achar agulha em palheiro”. Soma-se a isso as evidências de que a baixa frequência do contato ocular, do sorriso ou balbúcio também pode estar associada a outros quadros, tais como, privação social severa (abandono) e transtornos do apego, atrasos de linguagem e deficiências sensoriais.

Em contrapartida, os comprometimentos observados no final do primeiro ano de vida, em especial na área de atenção compartilhada, têm discriminado crianças com e sem autismo. Defendeu-se a necessidade de integração de modelos afetivos e cognitivos para a compreensão dessa habilidade e de inserir-se o entendimento das competências comunicativas infantis num contexto mais amplo de apego cuidador-bebê. Sugeriu-se, ainda, a possibilidade de se explorar, empiricamente, possíveis relações entre apego e atenção compartilhada, na área da psicopatologia do desenvolvimento, chamando a atenção para aspectos do ambiente tais como qualidade do cuidado, *stress* familiar e rede de apoio disponível.

Embora a proposta de integração de modelos afetivos e cognitivos possa parecer um tanto “híbrida” ou excessivamente eclética para os que defendem a adoção de um modelo “puro” de desenvolvimento, desafia-se a noção de que a compreensão de determinadas patologias, como o autismo, possa ser compreendida de uma forma singular, calcada num único modelo explicativo. Se levarmos em

- Akhtar, N., Dunham, F. & Dunham, P. (1987). Early vocabulary development: The role of joint attention. *Journal of Child Language*, 14, 41-49.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Blackwell Press.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic impairments in autism: A cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379-391.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness*. Oxford: Basil Blackwell.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Can autistic children have a ‘theory of mind’? *Cognition*, 21, 379-391.
- Baron-Cohen, S., Allen, J. & Gillberg, C. (1997). Are there 18 months? The needle, the haystack and the search. *Psychiatry*, 161, 839-843.
- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1993). *Autism: A developmental disorder and a social disability*. London: Academic Press.
- Bates, E. (1976). *Language and context*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). The emergence of symbols: Cognition and communication. London: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1976). The early stages of language development: Prior to speech. In E. Ochs & B. Cazden (eds), *Language and social interaction* (pp. 111-128). London: Academic Press.
- Bosa, C. (1998). *Affect, social communication and autism: A systematic observation of joint attention*. Dissertação de Doutorado em Psicologia, Universidade de Londres.
- Bosa, C. (2001). As relações entre atenção compartilhada e desenvolvimento executivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 212-222.
- Bosa, C. & Piccinini, C. (1994). Tempos de resposta e qualidade do contato visual em crianças: Considerações teóricas. *Psicologia*, 14, 212-222.
- Bruner, J. (1978). Acquiring the uses of language. *Psychological Review*, 85, 204-218.
- Bruner, J. (1981). The social context of language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 155-178.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação* (S. M. A. Carvalho, Trad.). São Paulo: Artmed.
- Bushnell, I. W., Sai, F. & Mullin, J. T. (1990). The early development of joint attention to the mother's face. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 1-10.
- Butterworth, G. & Jarrett, N. (1991). What is the role of spatial mechanisms in joint attention? *Journal of Developmental Psychology*, 11, 1-10.
- Carvalho, A. M. A. (1998). Etologia e desenvolvimento da linguagem. In S. M. A. Carvalho, M. M. P. Rodrigues & M. F. de Souza (eds), *Atos de significação* (pp. 195-224). São Paulo: Artmed.
- Capps, L., Sigman, M. & Mundy, P. (1998). The early development of joint attention with autism. *Development and Psychopathology*, 10, 1-10.
- Carpenter, R. L., Mastergeorge, A. M. & Golan, O. (1998). The early development of communicative intentions in infants with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 101-116.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). The early development of joint attention: A comparison of children with autism and typically developing children. *Child Development*, 69, 1-10.

- Goodhart, F. & Baron-Cohen, S. (1993). How many ways can the point be made? Evidence from children with and without autism. *First Language*, 13, 225-233.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1987). *Social skills in interpersonal communication*. London: Brookline Books.
- 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.
- Hutt, C. & Hutt, S. J. (1968). Stereotypy, arousal and autism. *Human Development*, 11, 277-286.
- Kanner, L. (1943). Affective disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: University of Chicago.
- Lyra, M. C. D. P. & Seidl de Moura, M. L. (2000). *Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: Adequação entre perspectiva teórica e metodologia*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 217-222.
- Lord, C. & Magill, J. (1989). Methodological and theoretical issues in studying peer-directed behavior and autism. Em G. Dawson (Org.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (pp. 327-345). New York: Guilford.
- Lord, C., Storoschuk, S., Rutter, M. & Pickles, A. (1993). Using the ADI-R to diagnose autism in preschool children. *Journal of Infant Mental Health*, 14, 234-252.
- Loveland, K. A. & Landry, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 335-349.
- Lyra, M. C. D. P. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: Contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 257-268.
- Lyra, M. C. D. P. & Moura, M. C. S. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto sócio-cultural: Adequação entre perspectiva teórica e metodológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 217-222.
- Massie, H. N. (1978). The early natural history of childhood psychosis. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 18, 583-591.
- Messer, D. (1994). *The development of communication: From social interaction to language*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Messer, D. (1997). Referential communication: Making sense of the social and physical worlds. Em G. Bremner, A. Slater & G. Butterworth (Orgs.), *Infant development: Recent advances* (291-306). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. A. & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- Mundy, P. & Sigman, M. (1989). Specifying the nature of the social impairment in autism. Em G. Dawson (Org.), *Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment* (pp. 3-21). New York: Guilford.
- Mundy, P., Sigman, M. & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, 6, 389-401.
- Ornitz, E. M., & Ritvo, E. R. (1976). The syndrome of infantile autism: A review. *The American Journal of Psychiatry*, 133, 61-69.
- Pantoja, A. P. F. & Nelson-Goens, G. C. (2000). Desenvolvimento emocional durante o segundo ano de vida: Aspectos dinâmicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 269-278.
- Paul, R., & Shiffer, M. (1992). Communicative initiation in late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 12, 1-15.
- Philips, W., Baron-Cohen, S. & Rutter, M. (1992). *Developmental pathology*, 4, 375-383.
- Richer, J. (1976). Social avoidance behaviour of autism. *Behavior*, 24, 898-906.
- Robertson, J. M., Tanguay, P., L'Ecuyer, S., Sims, A. (1994). Domains of social communication handicap in autism disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 738-745.
- Rutter, M. & Lord, C. (1994). Autism and pervasive developmental disorders. Em M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov (Orgs.), *Psychiatry: Modern approaches* (pp. 569-615). Oxford: Blackwell.
- Scaife, M. & Bruner, J. (1975). The capacity for joint visual attention. *Nature*, 253, 265-266.
- Searle, J. (1965). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidl de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (2000). Desenvolvimento no contexto sociocultural: A gênese da atividade motora inicial mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 223-232.
- Snow, M. E., Hertzog, M. E. & Shapiro, T. (1987). The relationship between affective responsivity and communication in young autistic children. *Journal of the American Academy of Adolescent Psychiatry*, 26, 836-838.
- Sparling, J. W. (1991). Brief report: A prospective study of autism pregnancy to four years. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 229-236.
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and communication. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Trad, P. V., Bernstein, D., Shapiro, T. & Hertzog, M. (1987). The relationship between affective responsivity and communication in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 361-377.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation: A description of primary intersubjectivity. Em C. Trevarthen (Org.), *Before speech: The beginnings of human communication* (pp. 1-48). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Roberts, J. (1986). *Autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. London: Routledge.
- Trevarthen, C. (2000). Intrinsic motives for communication: Their origin, development, and significance for autism. *Infant Mental Health Journal*, 22, 95-131.
- Vygotsky, L. S. (1978). Internalization of higher psychological functions. Em M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Orgs.), *Mind and society: The development of higher psychological functions* (pp. 125-177). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walton, G. E., Bower, N. J. A. & Bower, T. G. R. (1995). The recognition of familiar faces by newborns. *Infant Behaviour and Development*, 17, 1-15.