

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO

**A ATENÇÃO COMPARTILHADA EM PESSOAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES
DA CAPES ENTRE 2012-2024**

MAIKA CAROLINA ALMEIDA MEDEIROS

UBERLÂNDIA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO

**A ATENÇÃO COMPARTILHADA EM PESSOAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA
CAPES ENTRE 2012-2024**

MAIKA CAROLINA ALMEIDA MEDEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/FACED/UFU) como requisito para obtenção do título de Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Área de Concentração: Mídias, Educação e Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Peres Asnis

UBERLÂNDIA

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M488 2025	Medeiros, Maika Carolina Almeida, 1994- A ATENÇÃO COMPARTILHADA EM PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES ENTRE 2012-2024 [recurso eletrônico] / Maika Carolina Almeida Medeiros. - 2025. Orientadora: Valéria Peres Asnis. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.190 Inclui bibliografia. 1. Educação. I. Asnis, Valéria Peres, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III. Título. CDU: 37
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-6395/6396 - ppge@faced.ufu.br - www.ppgce.faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Tecnologias, Comunicação e Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, número 02/2025/179, PPGCE				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	09h00	Hora de encerramento:	11h00
Matrícula do Discente:	12312TCE006				
Nome do Discente:	Maika Carolina Almeida Medeiros				
Título do Trabalho:	A ATENÇÃO COMPARTILHADA EM PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES ENTRE 2012-2024				
Área de concentração:	Tecnologias, Comunicação e Educação				
Linha de pesquisa:	Mídias, Educação e Comunicação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas				

Reuniu-se por webconferência link https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/valeria-peres-asnis/invite_userid, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, assim composta: Professores Doutores: Camila Rezende Oliveira - UFU; Thaís Coutinho de Souza Silva - UFCAT; Valéria Peres Asnis - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Valéria Peres Asnis, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, as examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/03/2025, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thaís Coutinho de Souza Silva, Usuário Externo**, em 10/03/2025, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Rezende Oliveira, Usuário Externo**, em 10/03/2025, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6061994** e o código CRC **97E57724**.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos desafios para chegar até aqui. Toda honra e toda glória, primeiramente, serão dadas ao meu Deus. Ele tem me sustentado e honrado em toda minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu amado pai, João Pacífico (*in memoriam*), à minha querida mãe Joselia Maria e minha irmã Diovana Medeiros, que sempre me apoiaram e incentivaram em meus sonhos e na conquista dos meus objetivos. E ao meu querido namorado Ueslei Ferreira que me apoiou e me auxiliou nos momentos que achei que não seria capaz.

Meus singelos agradecimentos à minha orientadora Valéria Asnis, que, a todo tempo, apoiou-me e ajudou na construção dessa pesquisa. Sem sua ajuda não teria chegado até aqui. Sou grata pela cumplicidade e ensinamentos.

À Universidade Federal de Uberlândia - UFU e ao Programa de Pós-Graduação PPGCE, que possibilitaram realizar o meu tão sonhado mestrado.

A todos, o meu MUITO OBRIGADA!

“Deleita-te também no Senhor, e Ele te concederá o que deseja o teu coração; entrega o teu caminho ao Senhor; confia Nele, e Ele tudo fará” (Bíblia Sagrada. Salmos: 37:4-5).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como, ao longo do processo histórico, os estudos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a Atenção Compartilhada (AC) se configuram e se relacionam com o surgimento das políticas educacionais de inclusão no Brasil. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica investigando e analisando produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES e que abordam o TEA, a AC e suas relações com as políticas educacionais brasileiras. Nossos resultados apontam que a Atenção Compartilhada é um elemento central tanto para o diagnóstico precoce do TEA quanto para o desenvolvimento de intervenções eficazes que auxiliem crianças e suas famílias a lidarem com os desafios do transtorno. Identificamos que essa habilidade está diretamente relacionada à comunicação, à cognição, à afetividade e à criatividade, sendo essencial para a construção de vínculos sociais e para a participação ativa na sociedade. Além disso, observamos lacunas na produção acadêmica sobre o tema em algumas regiões do país, evidenciando a necessidade de mais pesquisas que subsidiem políticas educacionais inclusivas alinhadas à realidade brasileira. Dessa forma, compreender a Atenção Compartilhada não apenas fortalece o entendimento sobre o desenvolvimento infantil no TEA, como também amplia as possibilidades de implementação de políticas educacionais que garantam o direito à inclusão e promovam o desenvolvimento das potencialidades singulares de cada indivíduo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Atenção Compartilhada; Políticas Educacionais de Inclusão; Autismo.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze how, throughout the historical process, studies on Autism Spectrum Disorder (ASD) and Joint Attention (JA) have been configured and how they relate to the emergence of inclusive educational policies in Brazil. To achieve this, we conducted a bibliographic research, investigating and analyzing academic productions available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of CAPES that address ASD, JA, and their connections with Brazilian educational policies. Our results indicate that Joint Attention is a central element both for the early diagnosis of ASD and for the development of effective interventions that assist children and their families in coping with the challenges of the disorder. We identified that this ability is directly related to communication, cognition, affectivity, and creativity, being essential for building social bonds and for active participation in society. Furthermore, we observed gaps in academic production on this topic in certain regions of the country, highlighting the need for further research to support inclusive educational policies aligned with the Brazilian reality. Thus, understanding Joint Attention not only strengthens knowledge about child development in ASD but also expands the possibilities for implementing educational policies that ensure the right to inclusion and promote the development of each individual's unique potential.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Joint Attention; Inclusive Educational Policies; Autism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino-Brasil-2017-2021	55
Gráfico 2- Percentual de alunos matriculados com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino-Brasil - 2017-2021	55
Gráfico 3- Distribuição de Produções Acadêmicas sobre TEA e AC	63
Gráfico 4- Demonstrativo da Distribuição de Pesquisas de Teses e Dissertações produzidas entre 2012 e 2024 na BDTD por regiões	65
Gráfico 5- Teses e Dissertações 2012 a 2024	67
Gráfico 6- Distribuição de Produções Acadêmicas sobre Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada	69
Gráfico 7- Demonstrativo da Distribuição de Pesquisas de Teses e Dissertações produzidas entre 2012 e 2024 na BDTD por regiões	71
Gráfico 8- Teses e Dissertações 2012 a 2024	73
Gráfico 9- Distribuição de Produções acadêmicas sobre TEA e Políticas Educacionais de Inclusão.....	74
Gráfico 10- Demonstrativo da Distribuição de Pesquisas de Teses e Dissertações produzidas entre 2012 e 2024 na BDTD por regiões	77
Gráfico 11- Demonstrativo da Distribuição de Pesquisas de Teses e Dissertações produzidas entre 2012 e 2024 na BDTD por regiões	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- DSM-5 Classificação TEA por gravidade	33
Quadro 2- Características de crianças com potencial para o TEA.....	51
Quadro 3- Demonstrativo do quantitativo de produções acadêmicas selecionadas no portal Capes com o descritor: Transtorno do Espectro do Autismo e Atenção Compartilhada	64
Quadro 4- Demonstrativo da distribuição de produção de trabalhos a nível de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2024: TEA e AC	66
Quadro 5- Demonstrativo do quantitativo de produções acadêmicas selecionadas no portal Capes: Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada	70
Quadro 6- Demonstrativo da distribuição de produção de trabalhos a nível de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2024: Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada	72
Quadro 7- Demonstrativo do quantitativo de produções acadêmicas selecionadas no portal Capes: TEA E Políticas Educacionais de Inclusão	75
Quadro 8- Demonstrativo da distribuição de produção de trabalhos a nível de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2024: TEA E Políticas Educacionais de Inclusão	78
Quadro 9- Quantidade total de universidades (federais + estaduais) por região no Brasil	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atenção Compartilhada

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

DT – Distúrbios Típicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GEPTEA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Transtorno do Espectro Autista

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie

PPGCE – Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TDI – Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1. PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
1.1 A construção dos dados: caminhos percorridos	25
SEÇÃO 2. CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO	27
2.1.O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	27
2.2. A Atenção Compartilhada	36
2.3 A Atenção Compartilhada no Transtorno do Espectro do Autismo	48
2.4 Políticas Educacionais de Inclusão: os direitos dos estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo	54
SEÇÃO 3. BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) DA CAPES: APRESENTANDO E DISCUTINDO OS DADOS	62
3.1 Fase 1 Descritor: O Transtorno do Espectro do Autismo e a Atenção Compartilhada	62
3.1.1 Reflexões sobre os dados levantados sobre o descritor: Transtorno do Espectro do Autismo e Atenção Compartilhada.....	68
3.2 Fase 2 Descritor: Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada	69
3.2.2 Reflexões sobre os dados levantados sobre o descritor: Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada.....	73
3.3 Fase 3 Descritor: O Transtorno do Espectro do Autismo e as Políticas Educacionais de Inclusão.....	74
3.3.3 Reflexões sobre os dados levantados sobre o descritor: Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada.....	79
3.3.4 Consolidado sobre os resultados e discussões Fase 1, Fase 2 e Fase 3	80
3.4. Analisando os principais dados das teses e dissertações pesquisadas.....	81
3.4.1 Teses.....	81
3.4.2 Dissertações	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa “Mídias, Comunicação e Educação” do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE-UFU). Seu objetivo geral consiste em analisar o modo como as questões relacionadas à Atenção Compartilhada em pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se configuram na produção acadêmica disponível pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES. Para isto, foram abordados o contexto de origem e os sentidos dos termos “Autismo” e “Atenção Compartilhada” e suas relações com as políticas educacionais relacionadas à Educação Especial no cenário brasileiro, com ênfase nas legislações que abordam o atendimento aos estudantes com TEA.

Esta pesquisa está vinculada à trajetória da minha formação pessoal, profissional e cidadã. Estas dimensões do processo de formação, presentes nos *Referenciais para a Formação de Professores* (1999), podem nos ajudar a compreender o que este documento governamental sobre como deveria ou deve se dar a formação de professores nas universidades brasileiras, tanto nas públicas quanto nos particulares. De acordo com esses referenciais, “[a] formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão” (RFP, 1999, p. 56). Refletindo sobre essas três dimensões da formação do professor, percebi que elas perpassam a minha vida e a constitui.

No que diz respeito à primeira dimensão, a pessoal, tornou-se necessário evocar a memória do percurso da minha vida, desde a infância. Meu nome é Maika Carolina Almeida Medeiros, nasci no dia 28 de julho de 1994, na cidade de Ituiutaba-MG. Morei na minha cidade natal apenas 3 anos, porque, quando estava próxima de fazer 4 anos, eu e minha família nos mudamos para Uberlândia-MG. Por isso, toda a minha trajetória de formação pessoal e profissional foi construída nesta cidade. Tudo começou quando meus pais, em busca de uma cidade maior e com mais oportunidades de vida, pensaram em mudar tendo como opções Uberlândia e Brasília-GO. Decidiram por Uberlândia, lugar no qual aprendi a história da cidade, estudei todo o Ensino Básico e me formei na Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Quando nos mudamos, meu pai tinha o intuito de trabalhar com reciclagem e montou um ferro velho. Foi trabalhando nessa atividade que ele me criou e minha irmã,

e isso sempre causou encantamento em mim. Mesmo estando distante dos livros, meus pais me incentivaram a estudar. Nesse período, ele trabalhava muito e frequentemente viajava; enquanto isso, minha mãe trabalhava como babá e cozinheira. Mesmo assim, eu e minha irmã tivemos pais muito presentes em nossas vidas. Embora não tivessem muito estudo, sempre exigiram que nos dedicássemos aos estudos. Minha mãe frequentemente repetia: “o que eu não tenho, vocês têm que conquistar”. Dessa forma, um dos objetivos dela era possibilitar que suas filhas estudassem e se formassem. Por isso, desde criança, sempre estudei em escola pública, e me orgulho disso. Como meus pais tinham a preocupação de me dar uma educação de qualidade, eles procuravam as escolas públicas que eram referência na cidade. Isso fez muita diferença na minha formação escolar.

Como havia mencionado acima, meus pais tiveram pouco estudo. A minha mãe, por exemplo, estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental I. Eu percebia isso quando ela ia me ajudar com as tarefas escolares, pois fazia muito esforço para me ensinar. Sou a filha mais velha e, quando comecei na escolinha, ao chegar em casa com as tarefas, ela não conseguia me orientar muito bem. Nesse período, a minha irmã era bem pequenininha, ainda não estava sendo alfabetizada. Mesmo tendo de somente me ajudar nas tarefas escolares, ela não conseguia. Além disso, meu pai viajava a trabalho, praticamente a atenção dela estava voltada a atender as nossas necessidades e as necessidades dela. A formação escolar do meu pai também era incompleta. Ele estudou apenas até a 7ª série do Ensino Fundamental II. Eles, desde a infância, viveram em meio a muitas adversidades e, por isso não conseguiram estudar completamente. Apenas trabalhavam para ajudar seus pais (meus avós).

Voltando às dificuldades da minha mãe para me ajudar e orientar nas tarefas escolares: ao perceber as dificuldades dela, eu fui aprendendo a lidar com as condições. Uma das formas que encontrei foi estudando sozinha e na escola. E, ao perceber o meu esforço, ela sempre me incentivava a ser independente, chegando a dizer que eu era muito inteligente e iria conseguir alcançar os meus objetivos. Mas, como eu sabia da dificuldade dela com as palavras, com a leitura e com a matemática, eu, por amá-la, via que ela ficava triste e envergonhada ao tentar me ensinar. Diante disso, comecei a estudar muito, dando o máximo de mim na escola. Agindo assim, aprendi a ler com muita facilidade, e conseguia realizar todas as minhas atividades escolares de forma independente.

No entanto, cabe lembrar ainda que a nossa família era formada por quatro pessoas: eu, minha mãe, meu pai e minha irmã. Quando chegou à idade escolar da minha

irmã, eu já sabia ler e, por isto, após realizar as minhas obrigações, ajudava também a minha irmã com as tarefas escolares dela. Nesse período, todos os trabalhos escolares de casa foram ensinados por mim e, com isso, sentia-me muito orgulhosa de poder ajudá-la. Posso dizer que dentro tive uma infância e uma adolescência maravilhosa, pois recebi muito carinho e amor dos meus pais; brincava bastante; ia para a chácara da minha tia e adorava a natureza. Também fiz diversos amigos na infância e, muitos deles, ainda são meus amigos. O meu ambiente familiar era acolhedor e de muito incentivo. Isso me impulsionou a me dedicar cada vez mais em meus estudos.

Além disso, houve um momento de nossas vidas que minha mãe, com muita vontade de continuar seus estudos, passou a frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por não ter com quem nos deixar (eu e minha irmã), ela nos levava às aulas. Na escola municipal que minha mãe estudava tinha uma professora muito atenciosa, cujo nome é Nilma. Ela me achava muito engraçadinha porque acompanhava e ajudava minha mãe. Algumas vezes ela me dava oportunidade de ensinar os alunos adultos da classe. Por isso, com essa experiência de acompanhá-la, fui tomando gosto pela docência, de tal maneira que decidi, naquele momento, que, quando me tornasse adulta, gostaria de ser professora.

Diante desse olhar retrospectivo sobre minha trajetória de vida, torna-se possível perceber o modo como essa narrativa é acompanhada pela ideia de inclusão. Inserir-se no sistema educacional como forma de luta por uma inclusão social no mercado de trabalho e reconhecimento social. Essa dimensão pessoal se relaciona com a segunda, ou seja, com a formação profissional. O desejo de autonomia, de buscar conhecer cada vez mais para me desenvolver como pessoa e profissional da educação são concomitantes.

Ingressei no curso de Ciências Biológicas com 18 anos de idade. Terminando a licenciatura no ano de 2016, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação Ambiental Divulgada no Site do Greenpeace: Elementos para uma Análise”, o qual foi validado também como requisito para a conclusão do bacharelado em 2017. Nesse período já pensava em lecionar, não somente para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como também para o Fundamental I. Logo depois, meu desejo me levou a cursar Pedagogia. Após ingressar no curso em 2017 e percorrer por todas as disciplinas dos semestres que compõe a grade disciplinar, concluí o curso em 2021 defendendo o TCC que tem o seguinte título “Tecnologias na Educação: Desafios Atuais na Formação

Docente”. Tendo a formação inicial finalizada, sentia-me realizada e preparada para iniciar o sonho de ser docente desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Por fim, a terceira dimensão da minha formação enquanto professora está ligada à formação cidadã. Para entender como essa dimensão fez e faz parte da minha vida, vou descrever como foi o início da minha carreira na área da educação.

Minha carreira docente se iniciou entre os anos de 2017 e 2020 na modalidade tecnológica, quando trabalhei em uma empresa privada de *call center*. Essa experiência de quatro anos me possibilitou articular os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade de modo a articular práticas e atividades que os cursos de formação de equipe e líderes exigem. Foi em algumas das turmas em que eu ministrava treinamentos que passei a ter contato com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Ao perceber o modo como estas pessoas se apresentavam, consegui auxiliá-los a desenvolver suas capacidades e a utilizá-las em prol do desempenho da equipe. Durante esse período, eles passaram a contribuir significativamente com suas ideias e propostas de intervenção prática. Apesar de contente e desenvolvendo bem minhas habilidades na educação empresarial, meu foco era trabalhar em instituição pública de âmbito escolar. Sendo assim, iniciei minha trajetória na educação escolar.

Desde 2017 temas relacionados à Educação Especial passaram a fazer parte da minha vida, mas é em 2021 que decido cursar uma pós-graduação voltada para a Educação Especial no Instituto Passo I. Nessa instituição cursei as disciplinas relacionadas ao TEA, dentre outras deficiências, oferecidas no curso Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para obtenção do título de especialista na área de Educação Especial, realizei atividades teóricas e práticas. Com essa especialização, adquiri novos conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista e passei a desejar trabalhar na área da Educação Especial.

Ainda em 2021, tive a oportunidade de trabalhar na Escola Estadual Novo Horizonte, ministrando aulas de Biologia e Ciências para estudantes da educação especial, dentre os quais alunos com TEA. A partir de então, passei a aprofundar meus conhecimentos teóricos e a desenvolver práticas significativas para os estudantes dessa instituição de ensino, a tal ponto que eles mobilizaram o desejo de aprender cada vez mais sobre TEA. Nessa busca por novos conhecimentos, passei estudar mais sobre o assunto, assistir palestras nas redes sociais, seguir páginas de profissionais especializados de diversas áreas do conhecimento, tais como: de médicos, de psicólogos e de pedagogos.

Num primeiro momento, as buscas estavam dispersas, genéricas e superficiais, pois gostaria de compreender sobre as várias visões e perspectivas do tema. Foi aí que, ao refletir sobre as minhas próprias buscas, vislumbrei aprofundar sobre o tema em um mestrado na área.

Além destas experiências, em 2022 passei por um processo seletivo para participar de um curso de extensão universitário promovida pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Ele tinha como título “Serviço de Atendimento Educacional Especializado aos Educandos com deficiência auditiva oralizados”. A sua realização se deu em duas edições, cada uma em um semestre. Esses cursos, embora de curta duração, possibilitaram a aquisição de novos conhecimentos, a troca de experiências com outros profissionais da educação e o desenvolvimento de novas habilidades em relação à Educação Especial.

Essas experiências acadêmicas e de sala de aula me motivaram a participar de processos seletivos para ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, em 2023. Com isso, passei a ter a oportunidade de ampliar mais ainda o meu repertório de leitura sobre a temática do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em 2023, logo passei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (GEPTEA), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a coordenação da Profa. Dra. Valéria Peres Asnis, minha orientadora. Atualmente a professora Valéria é líder do Grupo de Pesquisa DIVERSA, o qual faço parte. Participar dos estudos e discussões abriu para mim novos horizontes sobre a temática do autismo, entrando em contato com diversos autores de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes matrizes epistemológicas.

Como exemplo de autores, destaco três abordagens: as de Rosa e Teixeira (2017), Tomasello (2019) e Whitman (2015), que me possibilitaram perceber a importância de se estudar a Atenção Compartilhada vinculada ao TEA.

Durante os estudos, a obra *Avaliação psicológica e neuropsicológica*, que tem como organizadoras Rosa e Teixeira (2017). Essa obra apresenta o campo de compreensão do conceito de autismo, explanando diferentes olhares sobre o TEA a partir da Psicologia e da Neuropsicologia.

Além disso, Tomasello (2019) destaca, em *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*, que o autismo precisa ser analisado como resultado de um

processo interativo entre o genótipo e o fenótipo, os quais permeiam a constituição do ser humano. Em outras palavras, o seu modelo explicativo se fundamenta numa “explicação darwiniana dinâmica da cognição humana” (Tomasello, 2019, p. 303). Em sua obra, o autor mantém uma certa tensão entre a dinâmica cultural e a genética.

O manuscrito *O Desenvolvimento do Autismo: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensorio-motor e Perspectivas Biológicas*, escrito por Whitman (2015), compreende que as raízes do TEA têm como fundamento questões biológicas, as quais se manifestam por meio da dinâmica de interação social deste indivíduo consigo mesmo e com outras pessoas; no modo como organiza o seu pensamento e o raciocínio; na forma de estabelecer comunicação; e, por fim, na forma como desenvolve suas relações sensoriais e motoras. O autor analisa as razões para as diferenças individuais que esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta.

Estas leituras contribuíram tanto para minha formação enquanto professora e pesquisadora na área da Educação Especial quanto para a tomada de consciência sobre a importância desses conhecimentos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e inclusiva.

Embora, em seu conjunto, as leituras expressem uma pluralidade de visões, psicológica, neuropsicológica, biológica e evolucionista, pouca atenção é dada para a compreensão de uma visão integral, totalizante das dimensões do ser humano como sujeito que vai se constituindo em suas dimensões biopsicossociais e político-culturais. A compreensão do ser humano (a criança/o adolescente) autista não pode ser reduzida a uma única dimensão, mas a totalidade do seu ser enquanto humano.

Entender esta problemática é fundamental porque o processo educacional não se reduz a uma dimensão específica analisada por uma única área do conhecimento. É senso comum entre os estudiosos da Psiquiatria, da Psicologia e da Neurologia, por exemplo, o uso ideia que o Transtorno do Espectro Autista pode ser caracterizado como um desvio no desenvolvimento da sociabilidade e padrões de comportamentos alterados (Rosa; Teixeira, 2017; Paula et al., 2017). No entanto, essa “definição não permite compreender as variabilidades dos quadros clínicos do diagnóstico das pessoas autistas” (Paula et al., 2017, p. 7).

De acordo com os estudos desses autores, esse transtorno “abarca três condições: o Transtorno Autista, o Transtorno/ Síndrome de Asperger e o TGD/ TID Sem Outras Especificações” (Paula et al., 2017, p. 8). Para compreendê-lo, é necessário criar

processos avaliativos singulares com o objetivo de descrever caso a caso a extensão dos espectros de cada paciente (Rosa e Teixeira, 2017). No entanto, dentre as pesquisas realizados nas plataformas digitais, a Atenção Compartilhada é considerada um importante indicador do Transtorno do Espectro do Autismo (Correa, 2014). Nesse sentido, os estudos de Correa (2014), ao analisar a partir da perspectiva neuroconstrutivista o impacto da interação social na Atenção Compartilhada no desenvolvimento das crianças com diagnóstico de TEA, percebeu que:

As habilidades de Atenção Compartilhada (AC) são identificadas como elementos cruciais no desenvolvimento da linguagem e da socialização, sendo o déficit dessas habilidades considerado o preditor precoce mais consistente da presença de Transtorno de Espectro Autista (TEA) (Correa, 2014, p. 69).

As habilidades da Atenção Compartilhada envolvem, de forma episódica, atenção para com as pessoas, objetos, animais que estão à sua volta. Em outras palavras, pode-se afirmar que, dentre as crianças atendidas nos estudos de Correa, percebeu-se o desenvolvimento da atenção delas em relação a um objeto de mútuo interesse (Correa, 2014). Mesmo que tenha sido por alguns segundos, essa pesquisa nos fornece um indicador de mudanças no desenvolvimento dessas crianças (Correa, 2014, p. 72). Essa compreensão sobre as habilidades de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo associado a Atenção Compartilhada está presente tanto na LDB de 1996, modificada pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, incluindo educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Mendes, 2024).

Todavia, foi o decreto que entrou em vigor no dia 23 de dezembro de 2023 e no qual o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidas por um único diagnóstico (Mendes, 2024). Com isso, sabe-se de que:

A garantia de direitos a grupos sociais historicamente segregados, dentre estes as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso implica em incluí-los nas escolas regulares de ensino, proporcionando adaptações/adequações e apoios necessários para que possam participar ativamente das atividades educacionais.

Ao receber um estudante com TEA, grande parte das instituições educativas desconsidera o valor das singularidades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, ao reconhecer como relevantes apenas os critérios dos diagnósticos e prescrições clínicas. Dessa forma, os profissionais da educação se eximem da responsabilidade de promover uma prática pedagógica verdadeiramente inovadora. Os

fatores clínicos não podem ser ignorados, mas, para além deles, é preciso considerar as especificidades de cada sujeito (Orrú, 2012 citado por Mendes, 2024, p. 59).

Para que esse princípio legal seja efetivado nas instituições educacionais com sucesso, torna-se necessário que os educandos sejam compreendidos e tratados a partir da sua singularidade, pois cada sujeito tem suas especificidades. Nesse sentido, segundo Mendes (2024, p. 59), “[o]s sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e o respeito às diferenças”. Ainda de acordo com pensamento dessa autora, é possível afirmar que um ambiente escolar propício para o desenvolvimento da singularidade humana precisa ser “mais significativo, acolhedor, acessível e inclusivo” (Mendes, 2024, p. 60).

Com base no que foi brevemente exposto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como se configura a produção acadêmica veiculada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES sobre as questões relacionadas à Atenção Compartilhada em pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo e a relação com as políticas educacionais de inclusão existentes em nosso país? Para responder a esta questão, formulamos um objetivo geral que orienta o foco da análise e a escrita desta dissertação: analisar como se configura a produção acadêmica veiculada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES sobre as questões relacionadas à Atenção Compartilhada em pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo e a relação com as políticas educacionais de inclusão existentes em nosso país.

Para que possamos compreender a temática, trilhamos o seguinte caminho:

Na **Seção 1**, compartilharemos o percurso metodológico que subsidiou a construção da presente pesquisa, apresentando o tipo e a natureza de nossa pesquisa.

Na **Seção 2**, iremos descrever o contexto histórico da gênese e definições do TEA, bem como a legislação e as políticas educacionais que abarcam os direitos dos estudantes com deficiência em nosso país. Tais informações nos ajudam durante a análise dos dados.

Já na **Seção 3**, os resultados do material coletado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES são apresentados e analisados.

Por fim, na **Considerações Finais** retomamos o objetivo geral para apresentar os resultados alcançados a partir da reflexão sobre a bibliografia reunida e dos resultados alcançados e analisados.

SEÇÃO 1. PERCURSO METODOLÓGICO

No início da subseção 1.3 de *Projetos Político-Pedagógicos em Escolas de Educação Básica: Direito à Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo*, Mendes (2024) apresenta a importância da mudança no protocolo de diagnóstico dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, publicados em maior de 2013 no DSM-5. A partir da publicação dessa versão do Manual de Diagnósticos, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtorno da Síndrome de Asper e o TGD/TDI passaram a ter um diagnóstico único em torno do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esses transtornos, de acordo com os novos estudos da comunidade científica, passaram a ser considerados como graus de subdivisões do TEA (Mendes, 2024). Conforme a definição do TEA na introdução desse estudo, os estudantes diagnosticados com este transtorno “[...] possuem necessidades particulares e específicas que requerem uma adaptação e adequação significativa no ambiente escolar” (Mendes, 2024, p. 58).

Para que seja garantidos aos estudantes o acesso e a permanência deles no sistema de ensino, segundo Mendes (2024, p. 58):

Portanto, é crucial a implementação de políticas públicas de educação voltadas a eles que possam garantir acesso a uma educação inclusiva, de qualidade, que assegurem seus direitos e garantam o cumprimento de suas necessidades educacionais, propondo-se a promover a igualdade de oportunidades e a plena participação dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

Nesse sentido, este estudo objetiva compreender e descrever como as mudanças conceituais que definem o Transtorno do Espectro do Autismo combinado com a Atenção Compartilhada, bem como seu atendimento no sistema de ensino. Para isso, para desenvolver este processo de investigação, a escolha pela opção metodológica se faz importante, pois, é nos traz “uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo” (Minayo, 2009, p. 46).

Desta forma, a modalidade desta pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa com comparação de dados. É um tipo de pesquisa que possui aspectos exploratórios, ideias e investigações mais aprofundadas sobre o Transtorno do Espectro

do Autismo (TEA), a Atenção Compartilhada (AC) e as políticas educacionais de inclusão. Bogdan e Biklen (1994) destacam que:

São características da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 47).

Ainda de acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com uma realidade que não pode ou não deveria ser quantificada, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Através da pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos.

Esteban (2010) reforça que este tipo de pesquisa é

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (p. 127).

Portanto, realizar este tipo de pesquisa poderá nos ajudar a compreender o fenômeno de nosso tema.

Neste panorama, utilizamos a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002) é

[...] como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc (p. 59).

Ao utilizarmos a pesquisa bibliográfica, optamos por mapear a produção acadêmica com um tema específico em uma área determinada, colocando, portanto, numa perspectiva de “Estado da Arte”. Messina (1998) explica que:

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro momento se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um

estudo da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de um campo do conhecimento (p. 10).

Ferreira (2002) complementa o autor supracitado mencionando que

As pesquisas sobre o Estado da Arte apresentam o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica, tentando mapear aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições essas produções foram produzidas (p. 258).

Isto posto, compreendemos que essa etapa de nossa pesquisa possibilita compreender a nossa temática a partir de várias perspectivas, sejam elas sociais, políticas e/ou educacionais. Portanto, é fundamental que nossa pesquisa considere as diferenças, as particularidades e pormenores que os dados nos trarão.

Na edificação do Estado da Arte, faz-se necessário criar critérios de inclusão e exclusão para a seleção daqueles trabalhos que irão realmente contribuir para o alcance de nossos objetivos.

Sobre a problemática da pesquisa, a questão condutiva foi: Como se constitui a produção acadêmica veiculada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES sobre as questões relacionadas à Atenção Compartilhada em pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo e a relação com as políticas educacionais de inclusão existentes em nosso país? Para além destas questões, buscamos encontrar respostas para seguinte questão: Qual a quantidade de publicações sobre nossa referida temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES? Qual o ano houve a maior e a menor quantidade de trabalhos publicados? E quais regiões do país apresentam o maior e o menor número de publicações?

Problematizar um tema passa por um “processo de mobilização para a busca de respostas e soluções” (Araujo, 2024). Nesse ponto de vista, Laville e Dione (1999, p. 85) apontam que problematizar algo, aquilo que inquieta um pesquisador é

[...] O que mobiliza a mente humana, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio.

Portanto, a problematização de nossa temática poderá contribuir para um melhor entendimento acerca de como algumas características do TEA se fazem presentes no

entendimento das pessoas, dos educadores e como esses estudantes vêm sendo respeitados frente às políticas educacionais de inclusão.

1.1 A construção dos dados: caminhos percorridos

Neste item iremos apresentar o percurso metodológico que subsidiou o levantamento de nossos dados.

Segundo Gil (1987, p. 59-60), há nove (9) etapas a serem seguidas: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca de fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto” (Gil, 1987, p. 59-60). De acordo com estas etapas, “após a elaboração do plano de trabalho, o passo seguinte consiste na identificação das fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto” (p. 63).

Embora esse roteiro indique uma sequência de ações a serem seguidas, o processo de levantamento bibliográfico tem sido uma constante nesta pesquisa, desde o seu início. A busca foi por dissertações e teses que abordavam a temática da Atenção Compartilhada em crianças com o TEA e as políticas educacionais inclusivas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES. A escolha por essa base de dados se dá pelo fato de ser gratuita e concentrar um número considerável de trabalhos que nos possibilitam a aproximação com uma produção acadêmica de alto nível e informações mais amplas e detalhadas, por se tratar de dissertações e teses. Ademais, oferece ferramentas de busca que permitem o refinamento de descritores e, dessa forma, permite nos aproximar mais de nosso objetivo. O recorte temporal se deu entre 2012 e 2024. A data inicial escolhida foi devido o fato de ser o ano em que foi lançada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Nossa busca ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES e contemplou duas (2) etapas.

A *etapa 1* deu início em julho de 2024 e consistiu na definição das palavras-chave como termos de busca: “transtorno do espectro do autismo e atenção compartilhada”; “autis* e atenção compartilhada”; “autis* e atenção conjunta”.

A *etapa 2* deu início em novembro de 2024 e consistiu na definição das palavras-chave, como termos de busca: “autis* e políticas educacionais”.

Esse estágio preliminar foi importante para compreendermos um pouco o panorama de pesquisas realizadas sobre a temática de nosso estudo.

A seleção se deu por meio de títulos, palavras-chaves e resumos. A triagem inicial ocorreu por meio da leitura de títulos e resumos, seguidos da separação daqueles trabalhos que se relacionavam ao objeto de nosso estudo. Tais estudos foram lidos na íntegra e, paralelamente, realizadas anotações das principais informações como: título, autores, ano, universidade de origem dos autores, objetivo das pesquisas, tipo de pesquisa, idade das crianças pesquisadas, locais onde as pesquisas foram realizadas, tipos de instrumentos de coleta de dados, principais resultados, entre outros. Tais informações nos possibilitaram reflexões e melhor compreensão de nosso objeto de estudo.

Segundo Fachim (2013), o levantamento bibliográfico é considerado essencial no trajeto da investigação, pois requer leitura, seleção, fichamento e organização do material para posterior análise.

Posteriormente, foi realizada a análise do material levantado e, para isso, optou-se pela pesquisa exploratória-descritiva, por possibilitar uma análise crítica e detalhada sobre o tema. Acreditamos que este tipo de metodologia pode nos ajudar na elaboração de sínteses teóricas e identificação de lacunas investigativas. Além do mais,

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowsky, 2006, p. 39).

Com os dados em mãos, foram elaboradas categorias organizadas de acordo com a temática que nos auxiliaram nas análises e interpretação dos dados com base em Tomasello (2019), Mundy e Newell (2007) e Moore e Dunham (2014), que pesquisam a área da AC, além dos documentos legais que abordam a temática da inclusão na educação.

SEÇÃO 2. CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Na seção anterior descrevemos o método de busca de dissertações e teses que utilizadas na composição deste estudo, juntamente com as bibliografias de obras de autores-pesquisados que tratam da temática analisada. Após a seleção e análises desses textos, passamos a estruturar esta pesquisa a partir de dois eixos, a saber: Transtorno do Espectro do Autismo e a Atenção Compartilhada. Em seus entornos, orbitam outras temáticas, dentre as quais destacamos as políticas educacionais de inclusão.

Nesse sentido, de acordo com a organização e estruturação da introdução desta pesquisa, na presente seção iremos descrever o contexto histórico, a gênese e as definições do TEA, dando relevo ao processo de elaboração dos significados e sentidos desde termo; descreveremos as mudanças dos critérios diagnósticos do autismo no Manual de Diagnóstico dos Transtornos Mentais (DSM); analisaremos e apresentaremos o conceito de Atenção Compartilhada (AC), bem como a legislação e políticas educacionais que abarcam os direitos dos estudantes com deficiência em nosso país. Tais informações nos servirão de aporte para a análise dos dados que desenvolvidos na seção três.

2.1.O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

O modo como compreendemos o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) hoje é recente. Em 2014 a American Psychiatric Association (APA) descreveu o TEA como sendo “[...] um desvio no desenvolvimento da sociabilidade e por padrões de comportamentos alterados” (Paula et al., 2017, p.7). No entanto, a apresentação desse quadro na clínica é altamente variável, por isso é fundamental que se compreenda esta noção não como algo dado, pronto, mas como processo, como estrutura variável (Paula et al., 2017). Para compreender como este conceito foi se construindo, é necessário recompor um breve histórico desde a sua gênese.

No início da segunda seção de sua tese, Oliveira (2023) descreve um breve histórico do TEA. Para esta autora, a partir de cerca de 110 anos atrás é possível identificar “[...] as primeiras nomeações para o Transtorno do Espectro Autista” (Oliveira, 2023, p. 30). No entanto, o seu diagnóstico confundia-se com o termo “esquizofrenia infantil”, o que dificultava a sua compreensão em termos de uma definição patológica como mais precisão e rigor. De acordo com a autora, citando os estudos de Kanner, afirma-se que:

O psiquiatra suíço Eugene Bleuer em 1911, citou pela primeira vez o nome Autismo, para referir-se ao comportamento de isolamento social ou perda da realidade, dos pacientes com esquizofrenia que atendia em sua clínica (Schmidt, 2013). Entretanto, o primeiro estudo sobre o Autismo surgiu na literatura em 1943, quando o médico austríaco Leo Kanner publicou um artigo apresentando o seu estudo em que avaliou 11 crianças (de 2 a 11 anos de idade), as quais tinham como característica principal a “incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações” (Kanner, 1943, p.20 citado por Oliveira, 2023, p. 30).

Para entender melhor esse transtorno, é necessário esclarecer que o termo autismo, conforme a referência acima, foi formulado em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que, em seus estudos sobre esquizofrenia, buscava descrever suas características. Ele observou indivíduos com dificuldades de comunicação e interação social, tendendo ao isolamento e publicou um trabalho relevante sobre esquizofrenia em adultos e adolescentes (Macêdo, 2024). A partir desse trabalho, a expressão “autismo” começou a ganhar destaque em 1943, quando Leo Kanner, em suas pesquisas iniciais, destacou de forma clara e relevante algumas características do autismo (Macêdo, 2024).

Todavia, foi com a publicação do seu primeiro artigo que Kanner, por meio de análise e observações das características peculiares de crianças, formulou o termo autista, que ainda não havia sido estudo pela literatura médica (Oliveira, 2023). Em *Distúrbios do Contato Afetivo*, Kanner “[...] sustenta que as crianças apresentavam dificuldade em se aconchegar no colo (no caso dos bebês), em manter um contato visual frequente, a necessidade de estabelecer rotinas e uma inflexibilidade no pensamento” (Kanner, 1943 citado por Oliveira, 2023). No entanto, a teoria sobre o TEA de Kanner tem como hipótese orientadora a ideia sobre o autismo ser inato e atribuía à família o elemento desencadeador desse transtorno (Oliveira, 2023). Esses pressupostos da teoria de Kanner influenciou outros pesquisadores e estudiosos de sua época a buscar explicações para justificar essa tese. Em decorrência desse processo, Kanner descreveu a existência de uma certa relação entre as características das crianças pequenas com alguns aspectos relacionados à família, dentre os quais atribuía aos pais “uma estranha frieza” nas relações de seus bebês para com eles (Oliveira, 2023). Com isso, a família, além de lidar com as dificuldades de se relacionarem com seus filhos, eram tipicamente culpados por ela.

Nesse período, Castela (2013 *apud* Oliveira 2023) afirma que, em decorrência dos estudos de Kanner, três novas teorias surgiram: “[...] as teorias Psicogênicas, as Teorias

Biológicas e as teorias Psicológicas” (Oliveira, 2023, p. 31). Por esses estudiosos partirem dos mesmos pressupostos de Kanner, seus estudos passaram a “[...] enfatizar que o autismo teria relação direta com o contato afetivo direcionado pelos pais”. Com isso, esses estudos “[...] apontavam para questões de culpabilização das mães, principalmente nas teorias Psicogênicas e Psicológicas, as quais enfatizavam para a frieza das relações entre mãe e filho” (Oliveira, 2023, p.31). Nesse sentido, os estudos do psicanalista Bruno Bettelheim (1987), na década de 60, reforçou a ideia de que “o autismo era considerado uma patologia de ordem emocional”, que estava ligado estritamente a “[...] falta de investimento do seu cuidador e com ênfase na figura materna como provedora de tal psicopatologia” (Oliveira, 2023, p. 31).

Mesmo que os estudos de Kanner (1943) e os de Bruno Bettelheim (1987) tenham uma certa semelhança, cabe ressaltar que, segundo Gringer (2010 apud Oliveira, 2023, p. 31),

[...] a diferença etiológica advinda dos estudos de Kanner e Bettelheim eram divergentes para a consideração do autismo. Sendo que enquanto Kanner considerava que o autismo já podia ser observado nos primeiros dias de vida de um bebê, salientando que essa dificuldade de estabelecer o contato afetivo era inata ao sujeito (com predisposição genética), Bettelheim já discorria sobre a busca dessa criança por aproximação e frustração em não receber o devido acolhimento e atenção, sendo esse fato gerador do autismo e promovido pelo cuidador, principalmente do lado materno.

Estas ideias sobre o autismo dominaram tornaram-se dominantes na literatura médica, além que outras teorias, fundamentadas em outros pressupostos e métodos de análise e observação emergiram e passaram a questioná-las. Com isto, segundo Oliveira (2023, p. 31):

[...] a etiologia do autismo começou a ganhar espaço na compreensão de que o transtorno era de ordem comportamental e orgânica, sendo a compreensão mais atual utilizada, e deixando de ser relacionada com a questão familiar.

Essa nova compreensão sobre o autismo tem como referência outro aspecto histórico considerável, a saber: o estudo de Hans Asperger, médico vienense que publicou “[...] em 1944, um estudo intitulado ‘A psicopatia autista na infância’ (Oliveira 2023, p. 31). Em suas pesquisas, destacou que “As limitações que o pesquisador encontrava nas crianças, envolviam aspectos comportamentais de inflexibilidade no pensamento”, e a tentativa de manutenção de uma certa rotina, bem como a dificuldade em lidar com a

linguagem mais abstrata que não está ligada a uma deficiência intelectual, nem a atrasos no desenvolvimento da linguagem. Além disso, “[a]sperger não citava as famílias como fonte agravante ou de conexão com tais características” (Oliveira 2023, p. 32).

Esse processo de desenvolvimento do conhecimento científico sobre o autismo, de acordo com Oliveira (2023) e Paula et al. (2017), a Síndrome ou Transtorno de Asperger foi nomeada no DSM-IV (APA, 1994), classificada e adotada como referência para o diagnóstico sobre o autismo, em razão do estudo realizado por esse médico. Nesse sentido, pode afirmar que o autismo foi identificado pela primeira vez pelos psiquiatras Leo Kanner e, pouco tempo depois, por Hans Asperger, que também descreveu um tipo específico de autismo que mais tarde ficou conhecido por Síndrome de Asperger. Depois dessas descobertas, o autismo foi sendo mais estudado possibilitando maior conscientização sobre esse transtorno.

Nos anos de 1960, o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), formulado a partir dos estudos de Michael Rutter e de Donald Cohen, define o autismo a partir de uma tríade de características, a saber: “[...] a primeira as habilidades de interação recíproca, a segunda as habilidades de comunicação e a terceira a presença de comportamentos e interesses restritos e/ou estereotipados” (Oliveira, 2023, p. 32). Com isso, o DSM-IV descrevia o autismo a partir de cinco subcategorias inerentes aos Transtornos Globais do Desenvolvimento: “Síndrome de Asperger; Transtorno Autista; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo (TDI) da Infância; Transtorno Autista e Transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação” (Oliveira, 2023, p. 32).

Dessa forma, pode-se afirmar que foi em decorrência dos estudos de Hans Asperger, em 1944, sobre a psiquiatra infantil, que a teoria do transtorno do autismo passou a ser identificada como uma síndrome caracterizada essencialmente pelo desejo de isolamento e a resistência a mudanças. Asperger, após observar crianças, enfatiza que a principal característica está nas dificuldades em estabelecer relações sociais. Baseado em seus estudos, Asperger nomeou uma condição específica como Síndrome de Asperger, que, conforme o DSM-5, deixou de ser utilizada, pois todas as denominações referentes aos níveis de autismo agora fazem parte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Na versão do DSM-5, “os transtornos globais do desenvolvimento, incluindo o autismo, o transtorno desintegrativo da infância, e as síndromes de Asperger e Rett, foram unificados sob o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista” (Macêdo, 2024, p. 24). Por isso, a Síndrome de Asperger atualmente é incorporada ao Transtorno do Espectro do

Autismo (TEA), conforme a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2014.

Essa configuração conceitual em torno do TEA possibilitou o desenvolvimento de novas formas de lidar com a pessoa autista. Mas, a catalogação do autismo no decorrer das versões do DSM passou por modificações significativas quanto a sua definição e diagnóstico. Para compreender como esse processo ocorreu, descrevemos um breve histórico da relação entre o TEA e o DSM. Segundo Paula et. al. (2017), o termo autismo foi incluído pela primeira vez no DSM-III a partir de meados de 1940. Nesse contexto, as pesquisas de Kanner era consenso entre os pesquisados da época, além do que o termo autismo acabara de ser formulado por ele, conforme foi descrito acima.

No ano de 1994, foi lançado o DSM-IV. O termo é descrito como subcategoria do Transtorno Invasivos do Desenvolvimento (TID). Com isso, o “conceito de autismo infantil passa a ser caracterizado a partir de cinco aspectos, a saber: “Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, TID sem Outra Especificação, Transtorno de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância” (Paula et. al., 2017, p.7). Essa configuração do autismo está fundamentada na ideia de que a pessoa autista possui um “[...] prejuízo na comunicação, na interação social e no comportamento” (Paula et. al., 2017, p. 8). No entanto, essas classificações demonstraram ser insuficientes na padronização de um diagnóstico mais coerente e preciso.

Os estudos sobre a classificação dos indivíduos dentro do escopo dos TID/TGD demonstram ser muito diversificados, refletindo em “[...] achados pouco sustentáveis tanto nas pesquisas, quanto na aplicabilidade clínica” (Paula et. al., 2017, p. 8). Em função disso, diversos pesquisadores passaram delimitar a configuração do conceito de autismo em torno de subgrupos para especificar com mais precisão as variáveis que compõe o significado do termo autismo. Nesse sentido, de acordo com os estudos de Paula et. al. (2017, p. 8) “[...] a comunidade científica acabou optando pelo termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que abarca as três condições mais semelhantes: o Transtorno Autista, o Transtorno/ Síndrome de Asperger e os TGD/TID Sem Outras Especificações”. Em função disso, o DSM-5 lançou pela primeira vez o termo TEA a partir desta nova configuração.

Ainda sobre a nova versão do DSM-5, Moral et al. (2021) explicam que em 2013 foi publicada a quinta edição do manual (DSM-5), que introduziu uma nova classificação para os Transtornos do Desenvolvimento. Essa versão unificou a Síndrome de Asperger

e o autismo sob o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), englobando um amplo espectro de sintomas. O diagnóstico de TEA é feito com base em dois critérios: déficit na reciprocidade socioemocional (seja na comunicação não verbal ou na interação social) e presença de comportamentos restritos ou repetitivos. A diferença entre os transtornos reside no grau de severidade dentro do espectro autista, variando desde pequenas dificuldades de socialização até indivíduos com afastamento social, deficiência intelectual e dependência contínua de cuidados (Moral et al., 2021).

Com o avanço dos estudos, em março de 2022 foi lançada uma nova versão do DSM-5, o DSM-TR. Nessa atualização, em relação ao TEA houve uma única mudança em comparação ao manual original: agora, para se enquadrar no diagnóstico de autismo, é necessário que todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social estejam presentes (Macêdo, 2024). De acordo com o psiquiatra Michael First, que comentou na própria edição do manual, esses critérios mais rigorosos foram introduzidos para evitar sobre diagnósticos e a “banalização” do autismo (Macêdo, 2024, p.23).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode comprometer a comunicação, o comportamento e a interação social. É uma condição complexa e variável com uma ampla gama de sintomas e graus de gravidade. Algumas pessoas com o TEA têm dificuldade em comunicar suas necessidades e emoções, enquanto outras podem ter interesses intensos em áreas específicas. As características do TEA podem variar amplamente de uma criança para outra e é por isso que é considerado um espectro, conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (APA, 2014). Tais sintomas podem ser percebidos desde a infância e podem limitar ou prejudicar o funcionamento diário da pessoa com TEA (APA, 2014).

O DSM-5 descreve os Transtornos do Neurodesenvolvimento como um grupo de condições que surgem no início do desenvolvimento infantil, geralmente antes do ingresso escolar. Esses transtornos são caracterizados por déficits que afetam o desenvolvimento e comprometem o funcionamento em diversas áreas da vida, como as esferas pessoal, social, acadêmica e profissional. Não existe um padrão fixo para definir os Transtornos do Neurodesenvolvimento, uma vez que os déficits podem variar amplamente, manifestando-se desde limitações específicas na aprendizagem ou no “[...] controle de funções executivas até comprometimentos mais severos em habilidades sociais ou na inteligência” (DSM-5, p. 72).

Por exemplo, no DSM-5 é mencionado que uma pessoa com TEA frequentemente pode apresentar deficiência intelectual, também conhecida como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Em alguns casos, os indivíduos apresentam dificuldades e atrasos em alcançar os marcos de desenvolvimento esperados por sua comunidade, escola ou família. O DSM-5 também indica que o TEA pode ser identificado pela presença de déficits na comunicação e na interação social, muitas vezes acompanhados de comportamentos repetitivos ou interesses restritos, mas intensos, em áreas específicas como astronomia, ou sobre uma determinada espécie de animais, entre outros (APA, 2014).

O DSM-5 também classificou a gravidade do TEA em termos de apoios, variando entre Nível 1, Nível 2 e Nível 3, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1. DSM-5 – Classificação TEA por gravidade

Nível 1	Requer apoio	São considerados casos mais moderados, com sintomas leves, que não impedem as pessoas de trabalhar, estudar e se relacionar.
Nível 2	Requer apoio substancial	Neste estágio, as pessoas necessitam de maior apoio de especialistas, como fonoaudiólogos, além de treinamento para interagir em sociedade.
Nível 3	Requer apoio muito substancial	Este é um grau mais severo de TEA, onde as pessoas necessitam de suporte adicional, como acompanhantes escolares, e, em alguns casos, demandam terapia intensiva.

Fonte: DSM-5 (APA, 2014)

Isso reflete a compreensão de que o autismo é um espectro e as pessoas com TEA podem apresentar uma ampla variedade de habilidades e desafios.

Ainda não há estudos conclusivos em relação às causas do autismo. Entretanto, Acosta e Pearl (2009) apontam que algumas anormalidades cromossômicas e associações genéticas, observadas em análises de genoma, “fornecem evidências de que vários genes

podem contribuir para este transtorno” do neurodesenvolvimento” (p. 108). Valentim e colaboradores (2022, p. 673) corroboram com os autores supracitados afirmando que “as causas para o TEA são multifatoriais, podendo sofrer forte influência genética e ambiental e até mesmo causas não genéticas”. Portanto, é um transtorno complexo, mas que, se diagnosticado precocemente e feitas as devidas intervenções, os resultados a longo prazo são muito favoráveis (Mintz; Alessandri; Curatolo, 2009).

De acordo com os estudos de Whitman (2015, p.59), em seu estudo biológico sobre TEA, analisa suas características sociais, cognitivas e linguísticas que o constituem. Para ele, “embora as definições do autismo não incluam tipicamente problemas com o processamento sensorial como uma característica chave deste transtorno, a presença de distúrbios sensoriais em crianças autistas é amplamente reconhecida”. Ainda conforme o autor, além da hipersensibilidade, pessoas com o TEA podem apresentar diversos outros problemas sensoriais, como, por exemplo: sensibilidade reduzida a dor, frio e sons além de outros estímulos sensoriais, sugerindo que determinados comportamentos disruptivos nesses indivíduos podem ser devido a incapacidade delas de lidarem com essas informações sensoriais. Sobre essas questões, Whitman (2015) salienta que

Algumas crianças hipersensíveis podem mostrar um alto nível de estimulação e atividade. No entanto, para outras a hipersensibilidade pode resultar em sobrecarga sensorial e em letargia comportamental subsequente, além de falta de afeto, que por sua vez pode estar associado com alta estimulação fisiológica ou bloqueio fisiológico (talvez devido à exaustão). Em termos cognitivos, crianças hipersensíveis podem parecer distraídas, estreitamente focadas a um aspecto do ambiente ou voltadas para dentro de si. Elas também podem adaptar-se, tentando controlar firmemente o seu ambiente através de modelos comportamentais ritualistas, obrigatórios e estereotipados (p. 62).

Em função de sua abordagem biológica e dos temas analisados, os resultados das pesquisas de Whitman (2015) enfatizam que a pessoa autista possui uma hipersensibilidade proveniente de uma sobrecarga sensorial e uma letargia comportamental. Para esse autor, estes sintomas são acompanhados da falta de afeto. Por isso, Whitman compreende que cognição da criança fica comprometida porque esta hipersensibilidade o leva a distrair frequentemente. Esse estudo produz informações significativas para se compreender um dos traços que compõem o espectro do autismo, a saber: a Atenção Compartilhada (Whitman, 2015). Nesse sentido, a pesquisa desse autor reafirma a importância de se compreender os aspectos que caracterizam a noção de

Atenção Compartilhada para o melhor entendimento do Transtorno do Espectro do Autismo.

Além disto, os estudos sobre o DSM-5 nos informam que a AC é um fator que deve ser levado em conta, pois se mostra ser uma habilidade que pode estar comprometida em tais indivíduos. Portanto, deve ser cuidadosamente observada e acompanhada e, quando necessário, a criança deve ser estimulada a desenvolvê-la de formas diferentes. Importante ressaltar que Charman (2003) nos alerta que tais déficits podem ser uma evidência no diagnóstico do transtorno.

Dessa forma, uma das questões que podem estar comprometidas são as relações interpessoais que nos remetem à Atenção Compartilhada e que, segundo o DSM-5 é uma das características que podem possuir déficits importantes nesta população. Segundo Tomasello (2003), a Atenção Compartilhada (AC) é um conjunto de comportamentos que as crianças apresentam muito cedo em seu desenvolvimento, ou seja, é uma habilidade de coordenar a atenção entre dois parceiros sociais em relação a um terceiro referencial externo.

Dessa forma, crianças com TEA podem apresentar dificuldades na reciprocidade socioemocional tendo redução de emoções, afeto, falha nas relações de convivência, como iniciar conversas ou responder a elas como, por exemplo, déficits na comunicação verbal e não verbal presentes na AC. Sendo assim, identificar falhas na AC se torna importante para que intervenções possam ser planejadas e colocadas em prática com objetivo de auxiliar no processo de desenvolvimento global dessas crianças.

Os seres humanos são seres sociáveis, dotados de racionalidade e comportamentos que os diferem de outros seres vivos. Dessa forma, a AC está intimamente ligada a essa capacidade de socializar. Segundo Valentim e colaboradores (2022), há uma vasta variabilidade de características, habilidades e comportamentos que os indivíduos com TEA apresentam, sendo um fator desafiador quando se fala no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas. Isso significa que o processo de aprendizagem das pessoas com TEA precisa contemplar, quando necessário, estratégias que devem ser inclusivas, individualizadas e diferenciadas, com o intuito de promover e potencializar o aprendizado dessas pessoas. Diante disso, a identificação precoce, de comprometimentos de aspectos relacionados à AC, através de escalas de avaliação, bem como outros procedimentos, sejam eles terapêuticos ou educacionais, que possam

desenvolver ou mesmo aprimorar as habilidades de AC, mostram-se fatores fundamentais para o desenvolvimento dessas crianças.

Como aporte teórico, nos debruçamos sobre os estudos de Tomasello (2019), que nos traz sua percepção das origens culturais da aquisição do conhecimento humano, e sobre os estudos de Mundy e Newell (2007) e Moore e Dunham (2014), que se debruçam acerca da AC e das pesquisas realizadas nos últimos dez anos, que em suas dissertações e teses trouxeram significativas contribuições para compreendermos o conceito de Atenção Compartilhada, bem como as habilidades sociais e comunicativas das crianças. Pois, buscaram compreender a relação deste conceito com o desenvolvimento da linguagem e na interação social. Sendo assim, esses estudos podem ajudar a identificar e desenvolver intervenções para crianças com TEA que possuem dificuldades em AC.

2.2. A Atenção Compartilhada

A Atenção Compartilhada ou Atenção Conjunta é um dos sinais precoces para a identificação do Transtorno do Espectro do Autismo. Trata-se de um comportamento que se refere a “[...] momentos em que dois indivíduos estão focados no mesmo objeto e ambos estão cientes de que o foco de atenção é compartilhado” (Cardoso, 2020, p. 23). Em outras palavras, há atenção dos dois indivíduos está voltada para um único objeto.

Essa compreensão influenciou significativamente a literatura médica, a tal ponto que, a partir do lançamento do DSM-5, o termo Atenção Compartilhada passou a ser utilizado para descrever as características de déficits em relação às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Não se trata simplesmente de um problema de interação com outras crianças, com os adultos ou cuidadores, mas da tendência em não partilhar ativamente seus interesses e realizações com outras pessoas (Whitman, 2015). Mas as teorias que analisam o significado das palavras Atenção Compartilhada as definem a partir tanto dos referenciais teóricos do campo de estudo do pesquisador quanto os referenciais metodológicos que adotam para estruturar, analisar e direcionar sua pesquisa sobre Atenção Compartilhada.

Entre os pesquisadores sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), há um consenso em torno da configuração conceitual que delimita o significado do termo Atenção Compartilhada. No entanto, cabe ressaltar que o modo como o analisam e descrevem diferem entre eles. Na perspectiva de Mundy e Sigman (1989 apud Bosa,

2002), a Atenção Compartilhada é caracterizada como comportamentos infantis com um objetivo declarativo, pois envolve vocalizações, gestos e contato visual para compartilhar experiências sobre as características dos objetos ou eventos ao seu redor.

Em seu artigo, Bosa (2002) destacou a importância dos jogos sociais no desenvolvimento da capacidade de compartilhar interesses. Ela observou que, ao participar repetidamente de uma mesma atividade, o bebê começa a compreender as demandas e as formas adequadas de comunicação, que são culturalmente determinadas, necessárias para aquela atividade específica. A autora enfatiza o caráter ritualístico dessas interações, bem como de outras atividades diárias do bebê como alimentação e higiene, que, pela sua repetição frequente, contribuiriam para o desenvolvimento da comunicação intencional.

Bosa (2002), ao revisar teorias e pesquisas sobre a AC, deixa claro que o desenvolvimento da comunicação e da interação social é complexo e envolve várias áreas, sendo elas:

- *Cognitiva*: Processos mentais relacionados ao pensamento, aprendizado e percepção.
- *Neurobiológicas*: Aspectos relacionados ao funcionamento do cérebro e do sistema nervoso.
- *Socioemocionais*: Fatores que envolvem interações sociais e o entendimento das emoções, tanto próprias quanto dos outros.

A partir dessas premissas, a autora sugere que se houver problemas (como distúrbios, degenerações ou distorções) na forma como esses três domínios se integram. Isso pode levar a problemas de saúde mental ou desenvolvimento, sendo o autismo um exemplo significativo e complexo dessa condição. Em resumo, a interconexão desses processos é essencial para o desenvolvimento saudável da comunicação e da interação social.

Mundy e Newell (2007, p. 270, tradução nossa), também em seus estudos sobre AC, afirmam que “o desenvolvimento da atenção conjunta anuncia uma nova etapa de interações bebê – cuidador que facilita a aprendizagem social”. Para esses autores, a AC é fundamental para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Ainda conforme Mundy e Newell (2007, p. 270, tradução nossa), “as crianças seguem os adultos em olhares e gestos e focam nesses movimentos, usando essas observações as crianças usam essa aprendizagem para direcionar aos adultos algo que sejam de seus interesses”. Com o resultado disso, a uma alternância de ações entre adultos e crianças e essas ações geram experiências, isso é, a AC sendo um indicador claro de avanço social.

Mundy e Newell (2007) propuseram modelos sobre a importância da AC no desenvolvimento infantil e investigaram como esses comportamentos podem ser usados para identificar atrasos no desenvolvimento e sinais de transtornos como o autismo. Os três principais comportamentos da AC são:

- *Olhar Seguido*: A capacidade de seguir o olhar ou a direção da cabeça de outra pessoa para observar o mesmo objeto ou evento. Isso indica que a criança está atenta ao que outra pessoa está interessada.
- *Apontar Declarativo*: Apontar com o dedo para compartilhar interesse em algo com outra pessoa, como quando uma criança aponta para um objeto para que um adulto olhe e comente sobre ele. Esse comportamento é um meio de compartilhar atenção e interesse com os outros.
- *Alternância de Olhar*: A alternância do olhar entre um objeto de interesse e outra pessoa, como uma forma de garantir que ambos estão focados na mesma coisa. É uma troca visual para confirmar que a atenção está sendo compartilhada.

Perante o exposto, a relação precoce entre a criança e o adulto é crucial para o sucesso no desenvolvimento social e de linguagem. O adulto interpreta os sinais da criança para introduzir referências sobre o mundo, ajudando-a a entender intenções comunicativas e a compartilhar atenção. A AC é vista como um indicador importante para a identificação e intervenção precoce no espectro autista, pois antecede o desenvolvimento da linguagem. Esses comportamentos podem ocorrer tanto por iniciativa da criança quanto em resposta à ação do adulto, sendo este último mais comum devido às dificuldades que essas crianças têm em usar e compreender intenções comunicativas (Menezes; Perissinoto, 2008).

Moore e Dunham (2014) corroboram os autores supracitados afirmando que a AC é fundamental no desenvolvimento infantil. Crianças tem conhecimento de mundo através das observações e interações que tem com seus cuidadores, e direcionam a atenção

para objetos no momento das interações, desenvolvendo a linguagem e socialização das crianças. Ainda conforme os autores,

Em suas pesquisas observaram um aumento crescente na tendência dos bebês de "seguirem o olhar" dos cuidadores adultos durante os primeiros períodos intermediários da infância e sublinhou o significado potencial desses episódios de atenção conjunta durante o desenvolvimento inicial (Moore e Dunham, 2014, p.16, tradução nossa).

De forma complementar, Moore e Dunham (2014) afirmam que a AC desempenha um papel essencial no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Ela serve como uma base essencial para a comunicação, permitindo que a criança compreenda as intenções dos outros e aprenda a linguagem por meio de interações sociais. Sendo assim, “pesquisas experimentais, clínicas e comparativas sugerem que a atenção conjunta reflete aspectos vitais da psique humana, atuando no desenvolvimento humano” (Mundy; Newell, 2007, p. 270, tradução nossa). No entanto, além dessa pesquisa que acabamos de descrever, a teoria de Whitman (2015) traz significativas contribuições para se compreender a noção de Atenção Compartilhada.

Whitman (2015), em sua obra *O desenvolvimento do Autismo: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas*, busca explicar os fundamentos que estruturam a noção de Atenção Compartilhada no segundo capítulo intitulado “O autismo e suas características”. Para isso, analisa o modo de como as crianças autistas e não autistas organizam o mundo a partir do ambiente sensorial (sons, voz, táteis, proprioceptivos, paladar etc). Além disso, em sua teoria encontra-se categorias universais usadas no diagnóstico do autismo, mas não de forma universal, isto é, características que se encontram presentes em todas as pessoas autistas.

Para Whitman:

Os sentidos nos alertam para eventos que acontecem ao nosso redor. Eles mobilizam e orientam o comportamento, influenciam as emoções e fornecem informações que afetam o pensamento em um nível estrutural e de conteúdo. Através dos sentidos, aprendemos sobre nosso ambiente, bem como sobre nós mesmos, criando as memórias que contém registros da nossa história de experiências sensoriais (Whitman, 2015, p.59).

Ao destacar a importância que os dados sensoriais exercem sobre o indivíduo para a formação do seu modo de ser, das suas emoções, do seu pensamento, Whitman afirma que “[...] o processamento sensorial é chave” para se compreender o Transtorno

do Espectro do Autismo, pois “[...] a presença de distúrbios sensoriais em crianças autistas é amplamente reconhecida” (Whitman, 2015, p. 59). É comum, segundo o autor, na literatura, associar as características do autismo a hipersensibilidade. Com relação ao processamento sensorial, suas pesquisas identificaram alguns efeitos, tais como: em casos de processos sensoriais diferentes, a experiência é incompleta ou distorcida. No caso de crianças com autismo, por exemplo, “que, às vezes, parecem estar vivenciando um mundo diferente, pode de fato, ter especificamente, sua experiência sensorial de mundo bem diferente daquela de outras pessoas” (Whitman, 2025, p. 61).

Para o autor, uma das ideias basilares do seu pensamento é o fato de mundo autista se tornar desorganizado pela incapacidade que o indivíduo tem em organizar as informações sensoriais. Essa ideia é fundamental para a compreensão da noção de Atenção Conjunta elaborada pelo autor. Embora esse conceito tenha sido definido como envolvendo comportamentos usados para seguir ou direcionar a atenção das pessoas tendo em vista alcançar um determinado objeto ou objetivo, Whitman (2025) se aproxima das ideias de Mundy, para o qual “[...] as deficiências de atenção conjunta isoladamente, eram capazes de discriminar de forma confiável amostras de crianças com autismo de crianças com outros atrasos no desenvolvimento” (Whitman, 2015, p. 85). De acordo com Whitman, “[o] que distingue crianças com autismo de crianças com desenvolvimento típico não é tanto o fato de não interagirem com os outros ou formarem relacionamentos, mas, sim, as formas como aquelas crianças interagem” (2015, p. 84).

Como resultado dessa teoria de Whitman, torna-se possível destacar que a imitação é uma habilidade que manifesta na infância. Com isso, a imitação é um descritor precoce confiável do autismo. A criança autista aprende por imitação. Além deste discriminador, a brincadeira é outro fator preponderante para a diferenciação entre uma criança autista de outra que não é. A criança com autismo tem dificuldades em brincadeiras, porque a brincadeira exige dela uma modelação das informações advindas do mundo sensorial. Nessa busca, por compreender os fundamentos do conceito de Atenção Compartilhada ou Atenção Conjunta, descrevemos como Tomasello (2019) a descreveu.

No início do terceiro capítulo intitulado “Atenção Conjunto e aprendizagem cultural da obra *Origens culturais do conhecimento humano*”, Tomasello (2019) descreve como o conceito de Atenção Conjunta está intrinsecamente relacionado com a dinâmica cultural que a criança participa. Para compreender a Atenção Conjunta, o autor apoia-se

nas pesquisas buscando avaliar a cognição infantil e o comportamento visual das crianças pequenas. No decorrer desse processo comparativo, o autor percebe que a capacidade cognitiva de primatas não humanos tem uma certa proximidade: “[...] primatas não humanos possuem aptidões no que se refere a permanência de objetos, mapeamento cognitivo, categorização perceptual, estimativa de pequenas quantidades e giro mental de objetos” [...] (Tomaselo, 2019, p. 80).

Apoiando-se nesse pressuposto, Tomaselo (2019) infere que “[...] provavelmente [esses animais] têm uma compreensão representacional de objetos no espaço do mesmo tipo da dos humanos” (Tomaselo, 2019, p. 80). Em razão desta descoberta, o autor afirma que “as crianças humanas estão simplesmente exprimindo sua herança primada; a única ressalva é que, por nascerem num estado de tamanha imaturidade perceptual e motora, levam algum tempo para fazê-lo” (Tomaselo, 2019, p.80). Para o autor, não existe tanta pesquisa sobre a compreensão de outras pessoas pelos bebês; dentre as disponíveis, afirma que todos admitem que há uma certa relação entre os comportamentos dos bebês com os dos primatas, exceto em dois comportamentos: os de “protoconversas” e a imitação de alguns movimentos corporais dos adultos (Tomaselo, 2019, p. 81).

Além desses comportamentos, em suas descobertas, Tomaselo indica que quando o bebê interage com o meio físico, de certa maneira, nessa relação ele está vivenciando uma experiência de si mesmo. Mesmo o autor constatando a existência de pesquisas que possa relacionar a formação do eu do bebê com o de um primata, ele sugere a hipótese da possibilidade dessa relação. No entanto, de acordo com essa descrição do pensamento de Tomaselo, até aqui é possível afirmar que, para se compreender a noção de Atenção Compartilhada (AC), não podemos descartar a evolução humana e seu processo de socialização. Tomasello (2019), em sua obra, realiza análises sobre a herança biológica e cultural dos seres humanos, descrevendo a importância da AC no desenvolvimento humano, apontando com clareza como a AC está relacionada com a aprendizagem social, cultural e a linguagem.

Conforme o autor, os seres humanos se diferem de outros primatas pelos fatores biológicos, cognitivos, sociais e culturais. Segundo King e Wilson (1975, apud Tomasello, 2019),

Os 6 milhões de anos que separam os seres humanos de outros grandes macacos é um tempo muito curto do ponto de vista da evolução, sendo que os humanos e chimpanzés tem em comum algo em torno de 99% de seu material genético o mesmo grau de parentesco de outros gêneros

irmãos como leões e tigres, cavalos e zebras, ratazanas e camundongos (p. 5).

De acordo com os autores, não houve tempo suficiente para que os processos normais de evolução biológica criassem todas as habilidades cognitivas necessárias para o que temos atualmente. Para Tomasello (2019), só há uma solução para essa dúvida, um único mecanismo que poderia ocasionar esse tipo de mudança no comportamento e na cognição em tão pouco tempo, ou seja, o mecanismo biológico da transmissão social ou cultural, que funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica.

Donald (1991), em seus estudos sobre evolução cognitiva humana, afirma que os seres humanos desenvolveram uma arquitetura cognitiva distinta das outras espécies, o que inclui capacidades como linguagem, pensamento simbólico complexo e autoconsciência. Essas habilidades começam a se manifestar na infância, sendo influenciadas por predisposições biológicas e pela interação social. Além disso, essas capacidades cognitivas não são apenas inatas, mas resultam de um processo de desenvolvimento no qual o ambiente social tem um papel fundamental. Ou seja, os seres humanos se diferem de outros primatas nesse sentido, de ter capacidades cognitivas mais desenvolvidas como a linguagem, a consciência de si mesmo e dos outros, sendo que tais capacidades/habilidades já se iniciam na infância, portanto, uma construção de desenvolvimento social. Nesse processo evolutivo, os humanos compartilham habilidades essenciais características da espécie como a Atenção Compartilhada, que está relacionada com a aprendizagem cognitiva dos humanos (Tomasello, 2019)

Logo, o desenvolvimento biológico do ser humano, quando se fala de evolução, possibilitou que vivessem em grupos sociais. Seres frágeis, em relação aos grandes mamíferos, precisavam se diferenciar para sobreviverem. Com isso, desenvolveram cérebros maiores em relação aos outros primatas, uma postura bípede que facilitou a locomoção, mãos desenvolvidas que também possibilitaram a construção de ferramentas elaboradas e que contribuíram para a sobrevivência da espécie. Toda essa complexidade de estrutura corporal humana possibilitou um maior desenvolvimento cognitivo e que, ao longo da evolução, facilitou o desenvolvimento social da espécie. Isso posto,

Os seres humanos estão designados para viver num certo tipo de ambiente social, e sem ele os jovens não se desenvolveriam normalmente-supondo que pudessem sobreviver social nem

cognitivamente. Esse tipo de ambiente social é o que chamamos de cultura, e nada mais é que o “nicho ontogenético” típico e exclusivo da espécie para o desenvolvimento humano (Tomasello, 2019, p. 109).

Desse modo, Tomasello (2019) traz considerações importantes sobre a evolução humana, partindo da análise da Atenção Compartilhada em bebês. Em seus estudos afirma que o desenvolvimento da AC começa por volta de 9 a 12 meses de idade. Nesse período, as crianças começam a perceber o que se passa a sua volta, observando gestos e olhares dos adultos que os cercam, como bem nos explica o autor:

Bebes de seis meses interagem diadicamente com objetos, agarrando e manipulando-os, e interagem diadicamente com outras pessoas, expressando emoções e respondendo a elas numa sequência alternada. Quando há pessoas à sua volta enquanto manipulam objetos, costumam ignorá-las. Se há objetos a sua volta enquanto interagem com pessoas, costumam ignorá-los. Mas entre nove e doze meses de idade começa a aparecer um novo conjunto de comportamentos que não são diádicos, como aqueles primeiros comportamentos, mas tríadicos no sentido de que envolvem uma coordenação de suas interações com objetos e pessoas, resultando num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção. O termo atenção conjunta costuma ser usado para caracterizar todo esse complexo de habilidades e interações sociais (p. 86).

A AC nos bebês possibilita que eles comecem a compreender as outras pessoas e aquilo que elas desejam. Essa capacidade de distinção e interação ajuda os bebês humanos a adquirir, com o tempo, uma compreensão de seu lugar no mundo, novas formas de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas. Tomasello (2019) acrescenta:

A situação prototípica nessa idade é a dos bebês pela primeira vez começarem a olhar, de modo flexível e confiável, para onde os adultos estão olhando (acompanhando o olhar), se envolver com eles em sessões relativamente longas de interação social mediada por um objeto (envolvimento conjunto), usar os adultos como pontos de referência social (referência social) e agir sobre os objetos da maneira como os adultos estão agindo sobre eles (aprendizagem por imitação). Em suma, é nessa idade que pela primeira vez os bebês começam a “sintonizar” com a atenção e o comportamento dos adultos em relação a entidades exteriores (Tomasello, 2019, p. 86).

O microtexto desta citação acima sugere que a interação visual do bebê com o adulto se dá por meio do processo imitação. A imitação é a primeira forma de aprendizagem social. E é por meio dela que a criança passa a formar o seu comportamento de atenção. Essas pesquisas de Tomasello (2019) contribuem significativamente para

compreender Atenção Compartilhada no Transtorno do Espectro do autismo, pois, para o autor, “É significativo notar que crianças autistas apresentam déficits biológicos precisamente no complexo de habilidades que viemos discutindo” (Tomaselo, 2019, p. 128). Ainda especificamente sobre as diversas capacidades integrantes da noção de Atenção Compartilhada, Tomaselo (2019, p. 128) afirma que as crianças autistas

Apresentam problemas em diversas capacidades de atenção conjunta, na aprendizagem por imitação, normalmente não se envolvem em jogos simbólicos, não parecem entender a si mesmas da mesma maneira como outras crianças, e apresentam dificuldades na aprendizagem e no uso de símbolos linguísticos com propósitos comunicativos apropriados.

Para o autor, a criança autista apresenta um déficit para desenvolver processos de aprendizagem de interação social. Essa dificuldade está vinculada tanto à aprendizagem e quanto ao uso de símbolos linguísticos que tenham por finalidade estabelecer uma comunicação mais apropriada. Desse modo, em relação ao conteúdo desta seção pode-se afirmar que essas pesquisas contribuíram significativamente para a análise do conceito de Atenção Compartilhada de modo que as ideias de imitação e de brincadeira são fundamentais o diagnóstico do autismo na primeira infância.

As teorias acima analisam o conceito de Atenção Compartilhada fundamentando nos princípios epistemológicos que circunscrevem os campos de conhecimento da biologia, da psicologia, da neuropsicologia, da psiquiatria, dentre outros. Nessas teorias esse conceito foi descrito como sendo definido a partir de características definidoras do comportamento social em crianças pequenas com o Transtorno do Espectro do Autismo (Vieira, 2018). Os estudos de Mundy e Crowson (1997) observaram e descreveram o surgimento de comunicações sociais pré-verbais em crianças pequenas com autismo, “[...] as quais estão relacionadas à capacidade de o bebê usar ou responder ao contato visual e sinais gestuais em interações sociais” (Vieira, 2018, p. 33). Além disso, as pesquisas de Bruner (1974 *apud* Vieira, 2018) descreveram que as crianças “[...] se envolviam com o som ou no vai-e-vem de objetos”, desenvolveram capacidades para “[...] responder à linha visual do outro e usar gestos para coordenar a atenção visual a eventos ou objetos com outra pessoa”. Com isso, denominaram essas habilidades de Atenção Compartilhada.

No entanto, segundo Vieira (2018, p. 33) foi “A partir década de 1970”, [que] “diversos teóricos propuseram três tipos principais de habilidades de comunicação social não verbal emergentes no desenvolvimento típico entre 9 e 12 meses”. Dentre esses

pesquisadores, destacaram-se Bretherton e Bates (1979); Mundy e Crowson, (1997). Para esses autores, as habilidades que constituem a noção de Atenção Compartilhada são:

- a) Habilidades de interação social ou comportamentos comunicativos usados para iniciar ou manter os turnos de vai-e-vem (turn-taking);
- b) Pedidos, ou habilidades protoimperativas, envolvendo o uso de ações gestuais para direcionar a atenção para solicitar ajuda na obtenção de objetos ou eventos;
- c) Atenção compartilhada, ou habilidades protodeclarativas ou o uso de ações gestuais para direcionar a atenção a fim de compartilhar a experiência de um objeto ou evento com outra pessoa (Vieira, 2018, p. 33).

Essas habilidades correspondem a um conjunto de processos subjetivos que constituem o modo de ser das crianças autistas. São elas: cognitivas, emocionais, motivacionais e de comunicação e interação social. Desse modo, pode-se dizer que

A atenção compartilhada (AC) tem sido definida como o conjunto de comportamentos infantis revestidos de intencionalidade, com um propósito declarativo, envolvendo sons/vocalizações, gestos e contato ocular para dividir a experiência em relação às propriedades dos objetos e/ou eventos a seu redor (Vieira, 2018, p. 34)

A importância atribuída à Atenção Compartilhada se justifica por dois motivos. O primeiro diz respeito ao período que elas se manifestam na vida das crianças na primeira infância, ou seja, nos primeiros anos de vida da criança por volta do décimo oitavo mês já é possível observar sintomas característicos delineadores dos déficits comportamentais. Mas, para obter diagnóstico mais preciso das características que configuram os sintomas e déficits comportamentais é a partir dos três anos de idade (Vieira, 2018). O segundo motivo está relacionado à interação social; aos déficits que a criança desenvolve em relação ao seu processo de comunicação e relacionamento social.

Embora os fundamentos e as justificativas da teoria de Kanner (1956) sobre o Autismo tenha sido severamente criticada, algumas ideias provenientes de suas descobertas permanecem atuais. A ideia de que a criança autista possui certa incapacidade de interação social é uma delas. A outra se refere ao seu processo de comunicação da criança com outra pessoa, o qual possui falhas quanto ao uso da linguagem (Whitman, 2015). A atualidade destas ideias está relacionada ao fato de comporem, desde o DSM-IV e no DSM-5, os principais critérios diagnósticos do autismo (Paula et al., 2017).

Em relação as primeiras manifestações de sinais para o TEA em crianças, segundo Rosa et al, 2017, p. 96), está “A ausência ou o desvio qualitativo de gestos e outros sinais comunicativos podem ser um indicador de graves problemas [...]”. Além disso, há um “[...] prejuízo significativo no uso de comportamentos não verbais [...]”, tais como olhar olho no olho, a expressão facial, a postura corporal e os gestos de interação social (Whitman, 2015, p. 28). O desenvolvimento de comportamentos não-verbais e expressões corporais compõem a estrutura da atenção compartilhada. Eles estão presentes no mundo da criança antes mesmo da linguagem falada (Vieira, 2018). No entanto, as pesquisas têm ampliado as interpretações sobre o autismo na primeira infância, consolidado referenciais de diagnósticos e criado instrumentos para assegurar o rigor do diagnóstico. Mesmo assim, “[...] a tarefa de diagnosticar o autismo em uma idade precoce apresenta desafios” (Whitman, 2015, p.40).

Ainda sobre o diagnóstico do TEA, cabe ressaltar que, de acordo com Whitman (2015):

Os aspectos sociais de diagnósticos precoces associados com o autismo incluem fracasso para: fazer contato visual, olhar para os outros, exibir comportamento imitativo, responder quando seu nome é chamado expressar interesses em jogos sociais e demonstrar entusiasmo ao interagir com outros. Adicionalmente, crianças pequenas diagnosticadas mais tarde com autismo com frequência parecem exibir afeto mais embotados e demonstrar uma preferência por brincarem sozinhas (p.41).

Embora, a mãe em sua relação com o bebê consiga identificar alguns destes comportamentos e expressões, nem sempre sozinha consegue estabelecer o diagnóstico do autismo. É necessário ajuda de um profissional para realizar esse diagnóstico para que seu filho possa ser orientado quanto as atividades a serem feitas, tendo em vista aprender a lidar com os comportamentos da criança (Whitman, 2015). Diagnosticar corretamente é fundamental, pois algumas pesquisas demonstram que além do diagnóstico trazer alívio para a família, ele contribui para oferecer à criança melhor acompanhamento e atendimento, visto que algumas pesquisas demonstram que há uma certa relação entre Atenção Compartilha e Desenvolvimento cognitivo (Vieira, 2018). O diagnóstico situa a família diante da realidade concreta que precisa aprender lidar.

Para Vieira (2028), a identificação do quadro clínico é o ponto de partida da jornada trilhada pelos cuidadores, que em sua grande maioria passa a organizar as atividades sociais em função do filho.

A mãe, desde os primeiros dias do período gestação até o fim dela, convive com uma incógnita em relação ao bebê que vai nascer. Nesse momento, o bebê é idealizado por ela. Essa idealização permanece quando a criança nasce. Com relação ao diagnóstico do TEA, quando ocorre mais cedo e com precisão, essa idealização a traz para o campo da realidade, em que ela precisa aprender com a realidade que lhe é apresentada. Diagnosticar é o meio mais eficiente para se promover meios que possibilite a criança desenvolver suas habilidades dentro das possibilidades que a vida lhe apresenta.

Segundo Tomasello (2003), a Atenção Compartilhada refere-se à habilidade de um indivíduo de coordenar seu foco atencional com o de outra pessoa, direcionando-o para um terceiro elemento externo. Esse processo envolve a partilha de uma experiência por um período significativo, possibilitando interações intencionais e o compartilhamento de intenções. Dessa forma, favorece a comunicação não verbal e a socialização tanto em interações duplas quanto em grupos.

Para compreender esse conceito, é essencial estabelecer distinções entre crianças autistas e não autistas. Nesse sentido, Tomasello (2003) ressalta que, desde os primeiros momentos da infância, as interações sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da comunicação, sendo a relação entre mãe e bebê um exemplo fundamental desse processo.

Tomasello (2003) destaca a importância das interações iniciais na infância para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, especialmente aquelas relacionadas à comunicação não verbal e à interação visual. Desde os primeiros meses de vida, o bebê já demonstra, por meio de gestos e olhares, a capacidade de compartilhar a atenção com outra pessoa em relação a um objeto ou evento, o que contribui para a construção de suas experiências subjetivas e sociais.

Nesse contexto, reconhecer dificuldades na comunicação não verbal é essencial, independentemente do modelo teórico adotado para compreender os mecanismos envolvidos na Atenção Compartilhada. Essa identificação precoce possibilita um acompanhamento mais adequado do desenvolvimento psicolinguístico e da interação social da criança, sendo um fator crucial para a detecção de possíveis atrasos, como ocorre no Transtorno do Espectro do Autismo.

Essa breve história sobre o surgimento das habilidades que constituem o conceito de Atenção Compartilhada indica que a compreensão estrutural desse termo permanece em aberto, haja visto que inúmeras pesquisas sobre o tema. No entanto, para articular o conceito de TEA, explanado na primeira subseção desta seção, com o de Atenção Compartilhada, descrito acima, analisamos na subseção seguinte como essas noções se entrelaçam.

2.3 A Atenção Compartilhada no Transtorno do Espectro do Autismo

A Atenção Compartilhada (AC) tem uma forte relação com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Tomasello (2019) indica que a AC é um desafio para crianças dentro do espectro e as que não a desenvolvem apresentam maiores dificuldades na aquisição da linguagem e na socialização. Isso é perceptível no autismo.

Leboyer (1995, 1956 *apud* 2011, p. 17) identifica as seguintes características associadas ao Transtorno do Espectro do Autismo:

- 1) O isolamento autístico é descrito pela profunda dificuldade em estabelecer relações interpessoais, manifestando-se pela falta de resposta e desinteresse em relação às outras pessoas. A criança com autismo tende a ser indiferente a estímulos externos.
- 2) As dificuldades na linguagem verbal e não verbal, como o atraso no desenvolvimento da fala e o uso não comunicativo da mesma, são comuns. Algumas crianças não desenvolvem a fala, enquanto outras apresentam ecolalia (seja imediata ou diferida). Além disso, podem referir-se a si mesmas na terceira pessoa, com uma entonação monótona, resultando em uma linguagem sem expressão e fora de contexto. A capacidade simbólica é ausente ou muito limitada, e os gestos ou expressões faciais carecem de valor simbólico.
- 3) A necessidade de constância leva a uma resistência às mudanças e a comportamentos fixos, repetitivos e estereotipados, muitas vezes com um apego excessivo a um objeto específico. As atividades lúdicas são caracterizadas por uma repetição rígida e rituais, sem espaço para espontaneidade e criatividade.
- 4) Os sintomas costumam aparecer antes do 30º mês, embora a criança possa se desenvolver normalmente durante os primeiros dois anos de vida. Não há um consenso preciso sobre o momento exato do surgimento do autismo.

Fonte: Chiote (2011, p.17)

Na descrição dos critérios para o TEA no DSM-5 e na CID-11 (Classificação Internacional de Doenças), encontramos:

1. Prejuízos na comunicação e interação social que estejam presentes em diferentes contextos que devem ser caracterizados em todas as seguintes esferas:

1.1 Dificuldades nas trocas socioemocionais com prejuízos em diversas áreas, como estabelecer diálogos e interações sociais, e compartilhar interesses e emoções.

1.2 Dificuldades na comunicação não verbal com prejuízos em diversas áreas, como compreensão e uso de gestos e expressões faciais, atenção compartilhada, e contato visual.

1.3 Dificuldades no estabelecimento de relações com prejuízos em diversas áreas, como adaptar os comportamentos a diferentes situações sociais, compartilhar brincadeiras e jogos, e fazer amizades.

Fonte: DSM-5 (grifo nosso)

De Paula e colaboradores (2017) ainda nos esclarecem que

A comunicação peculiar de indivíduos com TEA tem papel central na identificação de casos, assim como no planejamento de intervenções. É importante mencionar que 20% a 30% dos indivíduos são não verbais e que entre 20% e 25% deles apresentam um retrocesso marcante em termos da linguagem previamente adquirida. Entre os verbais, notam-se especificidades na linguagem, sendo comum a presença de ecolalias (repetição em eco da fala), linguagem menos flexível, linguagem não recíproca com falta de alternância de turnos nos diálogos e/ou prolixa. Pode-se observar também vocabulário e habilidades semânticas prejudicadas, assim como dificuldades na linguagem pragmática; alterações na prosódia (entonação, ritmo e velocidade da fala) e presença de linguagem idiossincrática e/ou inversão pronominal (p. 10).

Ou seja, o desenvolvimento comunicativo ou o comportamento verbal pode estar intimamente relacionado aos déficits de AC, áreas que são apontadas pelo DSM-5 e por Teixeira (2017):

Os principais sintomas do TEA envolvem déficits em domínios comunicativos, de interação social e comportamental. Na ordem das alterações comportamentais, os padrões apresentam um espectro amplo de manifestações com variabilidade, tanto na frequência como na severidade, sendo a infância o período crítico para seu início e manifestações (p.29).

Portanto, são déficits importantes que poderão dificultar a socialização e a compreensão do outro e de seu papel na sociedade. Como apontado por Whitman (2015, p.70), “crianças autistas se envolvem em comportamentos paradoxais, aparentando ignorar completamente seu ambiente, e, em outros momentos, mudando continuamente o foco de sua atenção”. Tal premissa nos mostra a dificuldade desses indivíduos de compreenderem informações e até mesmo de interpretá-las, o que pode sugerir déficits na AC.

Mundy (2007) nos apresenta, dessa forma, pontos importantes sobre o desenvolvimento da AC:

[...] Não Seguir Gesto ou Olhar: Crianças com autismo podem não seguir o olhar ou o apontar de outra pessoa para um objeto ou evento....Não Iniciar Atenção Compartilhada: Podem ter dificuldade em iniciar episódios de atenção compartilhada, como apontar para um objeto de interesse ou mostrar algo a outra pessoa....Interação Social Restrita: Essas dificuldades contribuem para interações sociais limitadas e podem levar a uma menor exposição a oportunidades de aprendizado social (p. 16, tradução nossa).

Tais déficits são destacados por Whitman (2015) sugerindo, então, que

Essa teoria também pode explicar por que as crianças têm dificuldades em dividir a atenção com os demais e acompanhar o olhar de outros. Isto é, as crianças com autismo podem não dividir a atenção, ou seguir o olhar de outros, porque tais ações exigem uma compreensão de sugestões sociais complexas que elas não processam. Este tipo de deficiência poderia explicar também por que elas têm dificuldades em situações educacionais que enfatizam a comunicação social (71).

Não compartilhar a atenção é uma das características que diferem as crianças com o TEA das com desenvolvimento típico. Sobre isso, Whitman (2015), em uma revisão realizada por Mundy e Crowson (1997), esclarece

Que as deficiências de atenção conjunta, isoladamente, eram capazes de discriminar de forma confiável amostras de crianças com autismo de crianças com outros atrasos no desenvolvimento, e sugerem que esta deficiência, juntamente com o jogo e imitação, é um dos melhores indicadores precoces de autismo. Além disso, esses autores especulam que, uma vez que a atenção conjunta está ligada ao desenvolvimento social e cognitivo posterior, talvez esta habilidade fundamental deva ser orientada para o início de programas de intervenção precoce. Parece provável que a atenção conjunta influencie o desenvolvimento social e cognitivo posterior, por ser seu impacto sobre o desenvolvimento da

imitação e de brincadeiras, habilidades nas quais as crianças com autismo também são deficientes (p. 85).

Embora as pesquisas sobre Atenção Compartilha demostrem algum atraso no desenvolvimento da criança com deficiente, ela pode ser aplicada às crianças autistas. Além disso, Whitman vislumbra que há alguma relação entre a Atenção Compartilhada e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Além disto, reafirma a ideia de que, por seu impacto sobre o desenvolvimento da imitação e de brincadeiras, que compõem o processo constitutivo da criança, o autismo deve ser considerado uma forma de deficiência. Para compreender como o déficit dessas habilidades comportamentais impactam no desenvolvimento da criança autista, o quadro abaixo exemplifica como esse processo se manifesta de acordo com as idades das crianças.

Quadro- 2 Características de crianças com potencial para o TEA

De 6 a 8 meses	De 12 a 14 meses	Por volta de 18 meses
Não apresentam iniciativa em começar, provocar e sustentar interações com os adultos próximos (por exemplo: ausência da relação olho a olho).	Não respondem claramente quando são chamados pelo nome.	Não se interessam por jogos de faz de conta.
Não se interessam pelo prazer que podem provocar no outro.	Não demonstram atenção compartilhada.	Ausência da fala ou fala sem intenção comunicativa.
Silenciamento de suas manifestações vocais, ausência do balbucio, principalmente em resposta ao outro.	Ausência do apontar protodeclarativo, na intenção de mostrar algo a alguém.	Desinteresse por outras crianças: preferem ficar sozinhas e, se ficam sozinhas, não incomodam ninguém.
Ausência de movimentos antecipatórios em relação ao outro.	Não há ainda as primeiras palavras ou os primeiros esboços são de palavras estranhas.	Caso tenham tido o desenvolvimento da fala e interação, podem começar a perder essas aquisições.
Não se viram na direção da fala humana a partir dos quatro primeiros meses de vida.	Não imitam pequenos gestos ou brincadeiras.	Já podem ser observados comportamentos repetitivos e interesses restritos e estranhos 9 por exemplo: por ventiladores, rodas de carrinhos, portas de elevadores).
Não estranham quem não é da família mais próxima, como se não notassem a diferença.	Não se interessam em chamar a atenção das pessoas conhecidas e nem em lhes provocar	Pode aumentar seu isolamento.

	gracinhas.	
--	------------	--

Fonte: Brasil (2015)

Este quadro retrata sinteticamente os resultados das pesquisas realizadas até o momento sobre a relação entre Atenção Compartilhada e o Transtorno do Espectro do Autismo, bem como sua compreensão descrita no DSM-5. Diante disto, a compreensão de Braunstein (2020) sobre essa relação abre um caminho que nos possibilita transformar o resultado destas pesquisas em políticas educacionais de inclusão. Para a autora,

Uma das questões apontadas como entrave relevante para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças categorizadas como autistas é a ausência e/ou limitação em termos de linguagem comunicativa, que desfavorece a interação e a apropriação dos sentidos culturais e sociais (Braunstein, 2020, p. 85).

Neste excerto de texto acima, a autora afirma que é na relação com o outro que a linguagem vai sendo sistematicamente articulada à medida que as crianças vão se inserindo em um campo cultural que as permita desenvolver, em seu tempo, sua forma de comunicação conforme as habilidades que possuem naquele momento. Para justificar esse posicionamento, Braunstein (2020) recorre às pesquisas de Kassar (2018, p.141), o qual afirma que “Os diferentes espaços e experiências são fundamentais na vida das pessoas e nesses, apresentamos formas diversas de agir e interagir, a depender, dentre outros aspectos, das relações sociais”.

Em função dessa perspectiva, Braunstein (2020) aponta que:

Sem dúvida, o fato de que uma criança tenha especificidades na sua condição orgânica e/ou psíquica, interfere na sua constituição. No entanto, de acordo com o autor, a antiga concepção tradicional sobre o desenvolvimento da criança. Especificamente a criança autista é em si diferente como todos os seres humanos que sem exceção são singulares nas dimensões biológica, social, psicológica, cultural, econômica. Enfim, a condição diversa envolve a pluralidade humana e objetiva e subjetivamente diferenças no perceber, em relação a ser, agir, interagir, pensar e se expressar. O fato é que a tríade comunicação, interação e socialização não pode ser utilizada como critério de avaliação se não forem considerados os contextos sociais em que as relações comunicativas, interativas e sociais ocorrem. O modo como se dão as relações escolares estão diretamente implicados com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com autismo (p. 86)

Essa interpretação sobre as denominadas “limitações” das crianças autistas precisa ser compreendida a partir de outros referenciais pedagógicos e de compreensão do ser

humano. Isso porque, nos alerta esta pesquisadora, “[t]oda relação escolar, de ensino aprendizagem e pedagógica, está situada no princípio subjetivo, ético e legal, de lidar com a diversidade, alteridade e pluralidade humana na escola” (Braunstein, 2020, p. 86).

Essa visão de Braunstein (2020) sobre a criança autista a possibilitou compreender que o Sistema Educacional inclusivo precisa estar atento às peculiaridades subjetivas do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a autora afirma que:

Um sistema educacional inclusivo é, portanto, um sistema educacional atento às necessidades de todos em suas diferenças indistintamente, o que implica uma perspectiva institucional de cuidado indiscriminadamente, de instituição de uma estrutura que suporte, que acolha as dificuldades no contexto do fazer educativo de forma plena e ampla, que possibilite que estes recursos de mediação exerçam de maneira eficaz seus objetivos de desenvolvimento humano por meio da aprendizagem inclusiva e ética, de todos para todos (Braunstein, 2020, p. 89).

A alusão à universalidade de direitos (de todos para todos) não significa oferece um modelo único de educação com uma única metodologia, sem atentar para as peculiaridades individuais dos alunos. Numa educação não inclusiva, esse processo em si já é uma tragédia, pois uniformiza o aprendizado das crianças sem garantir o desenvolvimento de suas habilidades. Em uma educação inclusiva, sem dúvidas, reforça o estigma e não a inclusão. Por isso, afirma Braunstein (2020):

É desejável que tenha estrutura e funcionamento que viabilize a possibilidade da livre expressão, da escuta, das práticas participativas de toda comunidade escolar, que possa ser espaço democrático, com estrutura e funcionamento flexíveis e amplos voltados ao desenvolvimento. Tal posicionamento implica uma complexa organização para além da sala de aula, das relações entre professor e estudantes, pois compreende elementos que envolvem o potencial do papel social, educacional, desenvolvendo e revolucionário da escola, e das políticas educacionais inclusivas e transformadoras em prol de uma escola de todos para todos, de uma sociedade ética, portanto, justa e democrática (p. 89).

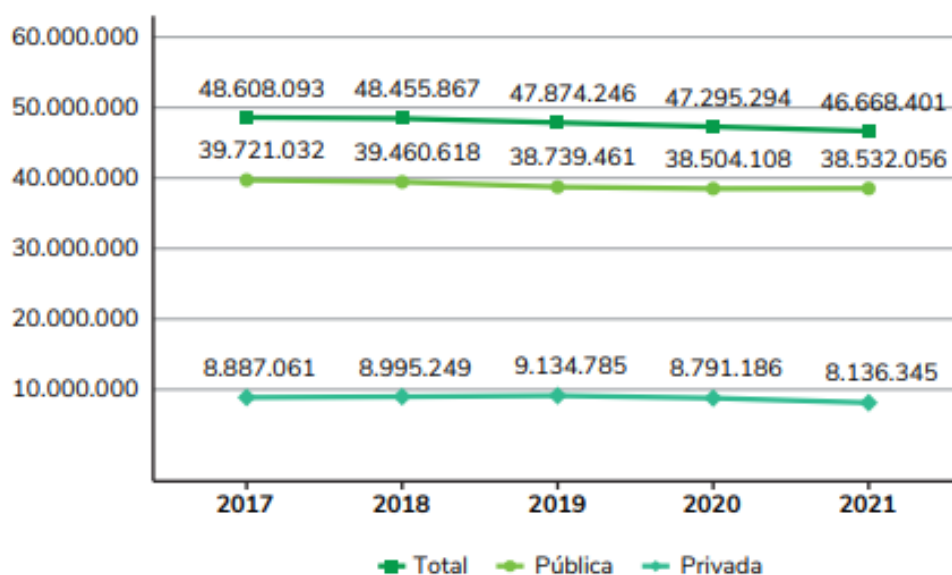
Dito isso, reconhecemos que é necessário aprofundar os aspectos que delimitam o entendimento sobre as capacidades e habilidades das crianças autistas, principalmente aquelas que circunscrevem a Atenção Compartilhada, pois elas podem nos ajudar a compreender melhor o transtorno e as intervenções mais eficazes propostas pelas pesquisas em curso, as quais têm forte repercussão sobre como seus direitos estão sendo

atendidos ou negados, uma vez que todos têm direito à educação. Nesse sentido, na seção seguinte analisamos o modo como as políticas educacionais de inclusão descrevem e compreendem a inclusão de crianças autistas no sistema educacional.

2.4 Políticas Educacionais de Inclusão: os direitos dos estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo

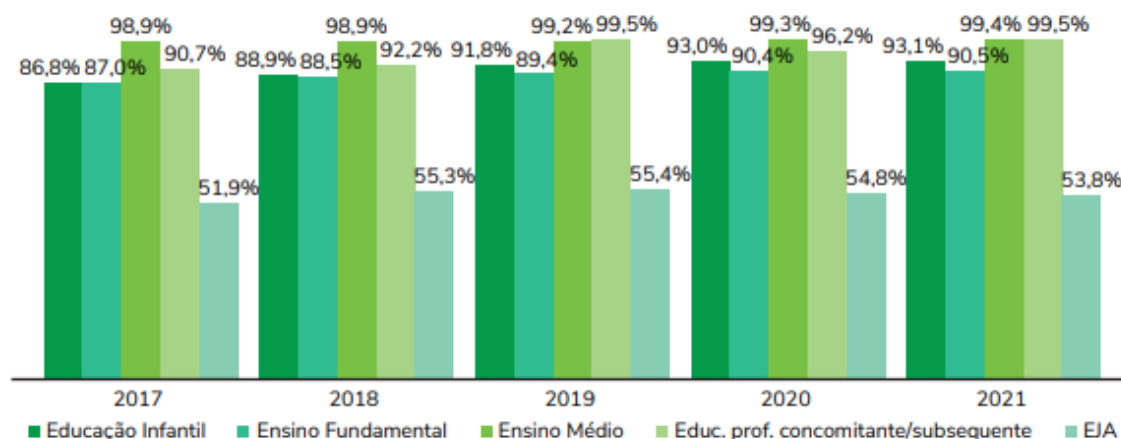
No Brasil, deparamo-nos com o crescimento histórico de estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas também com as barreiras que ainda impedem as escolas de se abrirem às diferenças e, assim, atenderem às necessidades educativas de tais estudantes. O último censo escolar de 2021 registrou 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de Educação Básica, o que inclui aqueles com o TEA, como mostra a figura abaixo:

Gráfico 1- Número de matrículas na educação básica segundo a rede de ensino-
Brasil-2017-2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Gráfico 2- Percentual de alunos matriculados com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino-Brasil-2017-2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

De acordo com as informações apresentadas nos gráficos acima, faz-se necessário repensar o modo de funcionamento escolar sob a lógica da inclusão. A esse respeito, Silva (2009) elucida que

[...] a inclusão exige, para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola comum, que na sua real opção por práticas heterogêneas, passa a propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de professores e estudantes, ações que favoreçam a integração social e a disponibilidade de enfrentamento coletivo de um desafio: a convivência na diversidade (p. 52).

Desse modo, a inclusão escolar apresenta-se como uma nova perspectiva para que a escola traga para dentro de seu espaço todos os estudantes que, historicamente, estavam fora dela por meio de políticas educacionais. Sendo assim, a “[...] inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar” (Lopes; Rech, 2013, p. 212). Menezes (2011) ainda argumenta que o imperativo da inclusão, mais do que um imperativo legal, tornou-se um imperativo moral, sendo inadmissível não defender a igualdade de oportunidades, não defender o direito de todos frequentarem a escola.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a Educação como um direito universal, voltado para o pleno desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a qualificação profissional. Com base nesse princípio, foram desenvolvidas políticas de inclusão para assegurar esse direito constitucional. Esse fundamento é reforçado pelo Art. 206, inciso I, que assegura “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e pelo Art. 208, inciso III, que se refere especificamente ao atendimento de pessoas com deficiência, garantindo “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em relação ao público com o TEA, o ano de 2012 marcou um avanço crucial na implementação de políticas públicas direcionadas a essas pessoas. Em 27 de dezembro, foi promulgada a Lei nº 12.764, conhecida como “Lei Berenice Piana”, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei englobou uma ampla variedade de direitos com o objetivo de superar os desafios que dificultam a inclusão social dessas pessoas.

A Lei estabelece no § 2º do Art. 1º que “[a] pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Diante dessa lei, tais indivíduos recebem o reconhecimento legal, o que lhe confere os mesmos direitos garantidos às pessoas com deficiência. O Art. 3º da mencionada Lei estabelece os direitos da pessoa com TEA:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Segundo Soares (2024), é fundamental que a escola mantenha uma atenção cuidadosa e sensível ao estudante, tanto no momento de sua entrada quanto ao longo de toda sua permanência na instituição, independentemente do grau de comprometimento.

A autora também destaca a importância de entender o estudante em sua singularidade, contribuindo de forma eficaz para sua inclusão no ambiente escolar, o que exige investimento, organização da escola e a aplicação de estratégias voltadas às áreas de desenvolvimento afetadas (Soares, 2024). Mendes e Asnis (2023) afirmam que

Ao receber um estudante com TEA, grande parte das instituições educativas desconsidera o valor das singularidades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, ao reconhecer como relevantes apenas os critérios dos diagnósticos e prescrições clínicas. Dessa forma, os profissionais da educação se eximem da responsabilidade de promover uma prática pedagógica verdadeiramente inovadora (p. 45-46).

Conhecida como o Estatuto da Pessoa com deficiência, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). De acordo com Alburquerque Júnior et al. (2024), no Brasil há uma quantidade significativa de legislação que se refere ao processo de inclusão, que garante o direito de pessoas com deficiência. No entanto, em sua pesquisa que tem por objetivo analisar os aspectos que constituem a lei brasileira de inclusão (LBI), principalmente os relacionados à inclusão escolar, o autor afirma que com essa lei a inclusão escolar de crianças está assegurada em todos os sistemas de ensino tanto público quanto privado.

Nesse sentido, na lei destaca-se a importância de que tanto o setor público quanto o privado assegurem a inclusão de pessoas com TEA em salas de aula, contando com o suporte de profissionais especializados quando necessário, conforme estipulado no item III do Art. 28 da Lei 13.146/2015,

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

Além da lei Brasileira de inclusão (Brasil, 2015), a Lei nº 13.149, de 28 de dezembro de 2016, modificou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterando os Artigos 3º, 5º e 7º para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições de ensino, juntamente com as vagas destinadas a autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Citamos aqui, apenas como informação, o Decreto nº 10.502/20 *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, que foi criticado por ser “contrário às concepções educacionais que promovem a diversidade social e a igualdade de oportunidades nas escolas” (Soares, 2024, p. 56). A autora

acrescenta que, ao permitir que as famílias escolham onde as crianças com deficiência podem estudar (em salas especiais), o decreto enfraquece os direitos das pessoas com deficiência e promove a discriminação ao restabelecer espaços segregados de educação (Soares, 2024). Ainda sobre esse documento, Hashizume (2021) afirma que ele traz a

[...] retomada de escolas e classes especiais para alunos com deficiência”, modelo já superado por diversos tratados internacionais, que têm posicionamento consolidado sobre a maior efetividade da inclusão em escolas regulares que tenham uma abordagem diferenciada à diferença (p. 2).

Em 1º de janeiro de 2023, o Decreto nº 11.370/23 foi assinado, revogando o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Soares, 2024). Dessa forma, no Brasil os direitos das pessoas com TEA são garantidos por uma série de leis e normas. Segue a seguir as principais:

1. Constituição Federal de 1988

Princípios Gerais: Assegura a igualdade de direitos e proteção à saúde, educação, trabalho e assistência social a todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência.

Artigo 205: Estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988).

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

Educação Especial: Garante atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, incluindo o TEA, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

3. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

A vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi produzida em 2008, reconhecendo a Educação Inclusiva como movimento mundial de cunho político, cultural, social e pedagógico, desencadeado pela defesa do direito de todos os aprendizes de estarem em espaços coletivos, aprendendo uns com os outros e participando, sem nenhum tipo de discriminação, constrangimento ou segregação.

4. Decreto nº 6.949/2009

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Incorporada ao direito brasileiro com status de emenda constitucional, assegura direitos humanos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, incluindo as com TEA (Brasil, 2009).

5. Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012)

Definição: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Direitos: Assegura às pessoas com TEA todos os direitos fundamentais, como saúde, educação, moradia, trabalho, e assistência social.

Caracterização: Reconhece as pessoas com TEA como pessoas com deficiência, o que garante a elas todos os direitos já previstos na legislação brasileira para pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

5. Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)

Objetivo: Estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo as com TEA, promovendo a inclusão social e a cidadania.

Direitos: Acessibilidade, educação inclusiva, atendimento prioritário na saúde, acesso à transporte adaptado, e combate à discriminação (Brasil, 2015).

6. Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion)

Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA): Facilita a identificação e assegura atendimento prioritário em serviços públicos e privados, como saúde, educação e transportes (Brasil, 2020).

Pode-se dizer que a legislação que assegura os direitos das pessoas com TEA é crucial para a vida dessas pessoas por diversas razões. Em primeiro lugar, ela garante o acesso a direitos essenciais, como saúde e educação. As leis específicas garantem que indivíduos com TEA possam acessar serviços de saúde especializados e prioritários, que são fundamentais para um diagnóstico precoce e para intervenções terapêuticas adequadas, contribuindo significativamente para uma melhor qualidade de vida. Além disso, a legislação garante o direito à educação inclusiva, permitindo que estudantes com

o TEA sejam inseridos em escolas regulares com o apoio necessário, promovendo assim a inclusão social desde a infância e oferecendo oportunidades educacionais iguais.

A proteção contra a discriminação é outro aspecto essencial da legislação. As leis antidiscriminação protegem as pessoas com TEA contra preconceitos e exclusões em diversas áreas da sociedade, como no ambiente de trabalho, na escola e em serviços públicos. Essas leis asseguram igualdade de oportunidades, permitindo que as pessoas com TEA tenham acesso equitativo ao mercado de trabalho e aos direitos civis, promovendo assim sua autonomia e participação ativa na sociedade.

Além disso, a legislação garante o acesso a benefícios e serviços fundamentais. Por exemplo, ela assegura o direito à assistência social, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que pode ser crucial para famílias de baixa renda que necessitam de apoio financeiro para custear terapias e cuidados especializados. Ademais, as leis garantem direitos de transporte e mobilidade, como acesso a transporte gratuito ou com desconto; além de prioridade em filas e serviços, facilitando o acesso a tratamentos, escolas e outras atividades cotidianas (Brasil, 1993).

Outro ponto importante é a contribuição da legislação para a conscientização e sensibilização social. Ela desempenha um papel vital ao transformar a percepção da sociedade sobre o TEA, diminuindo o estigma associado à condição e promovendo campanhas de conscientização que educam a população sobre o tema, ajudando a criar uma sociedade mais inclusiva e empática (Martins; Nogueira; Oliveira, 2023).

Além disso, a legislação oferece segurança jurídica e mecanismos de defesa dos direitos das pessoas com TEA. Ela estabelece uma base legal para que essas pessoas e suas famílias possam reivindicar seus direitos em caso de violação, seja por meio de ações judiciais ou reclamações em órgãos competentes. Leis como a Lei Berenice Piana, que reconhece oficialmente o TEA como uma deficiência, asseguram a aplicação de todas as demais legislações de proteção às pessoas com deficiência (Martins; Nogueira; Oliveira, 2023).

Por fim, a legislação desempenha um papel importante na promoção da autonomia e na melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA. Ao garantir direitos fundamentais e eliminar barreiras, ela permite que essas pessoas alcancem maior independência e participação na sociedade. A aplicação dos direitos garantidos por lei contribui para uma vida digna e plena, com acesso aos recursos e apoios necessários para o desenvolvimento integral das pessoas com TEA.

Essas legislações, entre outras, formam o arcabouço jurídico que assegura os direitos das pessoas com TEA no Brasil, garantindo sua inclusão e proteção em diversos aspectos da vida. Na próxima seção, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa bem como a discussão com base nos autores que se debruçam na área de nosso estudo.

SEÇÃO 3. BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) DA CAPES: APRESENTANDO E DISCUTINDO OS DADOS

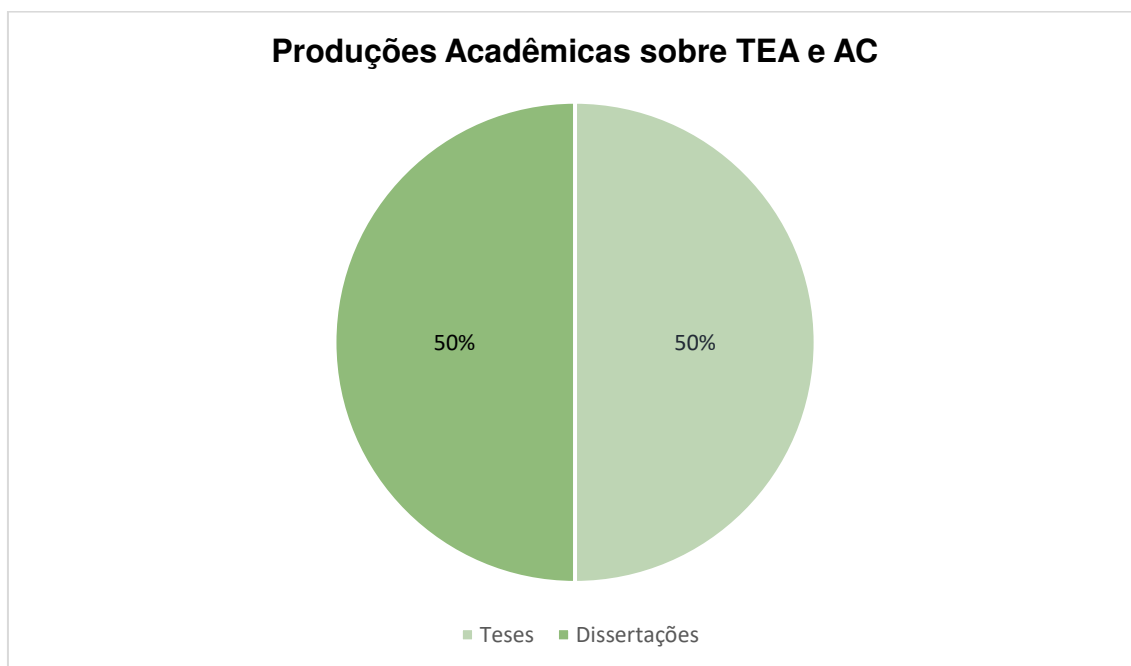
Na primeira seção deste estudo, apresentamos o percurso metodológico que direciona esta pesquisa, bem como as categorias que a estrutura, a saber: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Atenção Compartilhada (AC) ou Atenção Conjunta (AC) e Políticas Educacionais de Inclusão. Na segunda seção, essas categorias foram analisadas detalhadamente a partir dos referenciais bibliográficos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nas obras de autores especializados nos temas em questão.

Esta seção tem por objetivo apresentar e analisar os resultados do material coletado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES referentes às categorias acima mencionadas. Para desenvolver a nossa análise, a dividimos em três subseções, a saber: a) Transtorno do Espectro do Autismo e Atenção Compartilhada ou Atenção Conjunta (AC), b) Autismo e Atenção Compartilhada (AC), e c) Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Políticas Educacionais de Inclusão. Dessa forma, em cada subseção os resultados destas pesquisas estão acompanhados de quadros e gráficos ilustrativos.

3.1 Fase 1 Descritor: o Transtorno do Espectro do Autismo e a Atenção Compartilhada

Para analisarmos as categorias “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” e “Atenção Compartilhada (AC)”, criamos gráficos e quadros para indicar a estrutura das pesquisas, as categorias que as envolvem e os textos descritivos sobre as imagens produzidas. Em cada quadro há uma lista de teses e dissertações organizadas de acordo com o tema, o nome do pesquisador(a), a classificação entre Tese/Dissertação, o ano, a universidade e a base de dados. Apresentamos a seguir os resultados dessa busca em ordem cronológica:

Gráfico 3- Distribuição de Produções Acadêmicas sobre TEA e AC



Fonte: Elaborado pela autora

Após a definição dos descritores de pesquisas a serem pesquisados, passamos a etapa de busca na Biblioteca Digital por teses e dissertações que tratam de forma direta os temas referentes aos descritores Transtorno do Espectro do Autismo e Atenção Compartilha (AC). Após a realização das buscas, encontramos um total de 10 teses e dissertações sobre esses descritores. A partir de então, passamos a separá-las por descritores e, em seguida, as classificamos entre teses e dissertações. Embora não fosse nossa intenção, os dados obtidos revelaram que cinquenta por cento das pesquisas eram constituídas por teses e cinquenta por cento por dissertações, ou seja, cinco delas são teses e cinco são dissertações.

Além dessa classificação geral, criamos um quadro com a listagem por tema, autor, tipo de pesquisa (dissertação/ tese), ano, local de origem da pesquisa e base de dados. Com isso, ao compararmos os dados representados no gráfico acima com os mesmos dados dispostos no quadro abaixo, este último apresenta um modo de visualizar os dados de forma mais específica, com mais detalhes.

Quadro 3 – Demonstrativo do quantitativo de produções acadêmicas selecionadas no portal Capes com o descritor: Transtorno do Espectro do Autismo e Atenção Compartilhada

Descritor (es)		Transtorno do Espectro do Autismo e Atenção Compartilhada				
Título	Autor (es)	Dissertação/ Tese	Ano	Universidade	Base de Dados	Selec.
Déficit na Iniciativa de Atenção Compartilhada como Principal Preditor de Comportamento Social do Transtorno do Espectro Autista	ZANON, Regina Basso	Dissertação	2012	UFRGS	BDTD	Sim
Intervenção centrada na Família: influências das habilidades comunicativas e e interativas da criança com Transtorno do Espectro Autista e no Empoderamento parental.	OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de	Dissertação	2016	UFMS	BDTD	Sim
Histórias e Memórias de Práticas Educacionais Relacionadas às Pessoas com Autismo em Sergipe (1962-1993)	ANDRADE, Walna Patrícia de Oliveira	Dissertação	2019	UFS	BDTD	Sim
Auxílio ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista com base em trajetórias provenientes de rastreamento do olhar	CARDOSO, Thiago Victor	Dissertação	2020	USP	BDTD	Sim
Interações triádicas de crianças com TEA: trocas comunicativas e afetivas em episódios interativos com mães e brinquedos	XAVIER, Lays Cristina	Dissertação	2023	UFES	BDTD	Sim
Atenção Compartilhada e Interação Social: Análises de Trocas Sociais de Crianças com Diagnóstico do Espectro Autista em um Programa de Intervenção Precoce	CORREIA, Mônica Cola Cariello Brotas	Tese	2014	UFES	BDTD	Sim
Fatores Preditivos de Sintomas do Transtorno do Espectro Autista em Bebês Prematuros: Atenção Compartilhada, Linguagem e Comportamentos Atípicos	VIEIRA, Elisangela dos Anjos Paula	Tese	2018	MACKENZIE	BDTD	Sim
Relação entre Atenção Compartilhada e Operantes Verbais em Crianças com Autismo	OLIVEIRA, Sabrina David de	Tese	2022	UFSCAR	BDTD	Sim
A Influência Implementada por Pais sobre as Habilidades Sociocomunicativas de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma Abordagem Formativa e Centrada na Família	OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de	Tese	2023	UFMS	BDTD	Sim

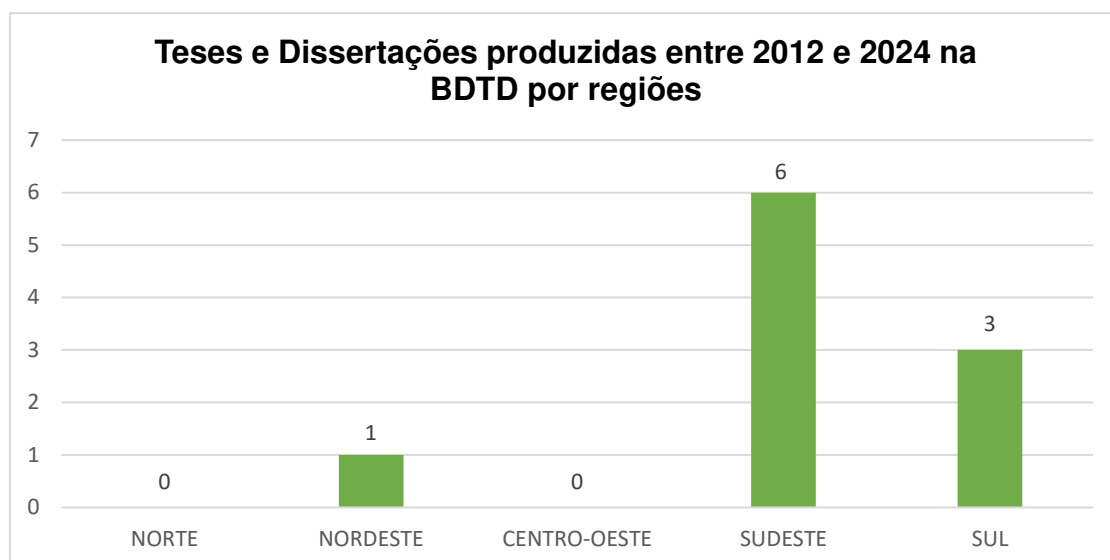
O Corpo Fala antes que Emerjam as Palavras: Estudo Longitudinal do Processo de Aquisição da Linguagem de uma Criança com TEA	OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda	Tese	2023	USP	BDTD	Sim
--	--	------	------	-----	------	-----

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima está organizado a partir de dois descritores das pesquisas que realizamos na plataforma da Biblioteca Digital da CAPES, a saber: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Atenção Compartilhada (AC). Esses correspondem aos eixos estruturantes deste estudo. São dez pesquisas ao todo, sendo cinco dissertações e cinco teses. Em seus títulos, os descritores TEA e AC aparecem compondo uma unidade ou separados. Nas teses, por exemplo, os descritores TEA e AC aparecem correlacionados em duas delas; o descritor AC aparece sozinho em um dos títulos; e o descritor TEA aparece separadamente duas vezes nos títulos das teses. Com relação as dissertações, os descritores TEA e AC aparece uma vez nos títulos das cinco dissertações, o descritor TEA, separadamente, aparece uma vez e o descritor autismo aparece uma vez.

Ao observarmos no quadro acima, percebemos que o ano das defesas das teses e dissertações variam, mas de dois mil e dezoito até então (dois mil e vinte e quatro), há uma produção contínua de teses e dissertações sobre os descritores em questão. O total das cinco teses tiveram como defesa os seguintes anos: 2014, 2018, 2022 e duas defesas em 2023. Em relação as dissertações, suas defesas ocorreram nos anos de 2012, 2016, 2019, 2020 e 2023. E com relação as instituições em que foram realizados esses estudos, as teses foram realizadas nas seguintes universidades: UFES, MACKENZIE, UFSM, UFSCAR e USP. Três delas foram defendidas em Universidades Federais, uma em Universidade Estadual e uma em Universidade particular. Com relação às dissertações, do total das cinco dissertações quatro delas foram realizadas em Universidades Federais e uma delas em Universidade Estadual.

Gráfico 4- Demonstrativo da Distribuição de Pesquisas de Teses e Dissertações produzidas entre 2012 e 2024 na BDTD por regiões



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos essas dez pesquisas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e a Atenção Compartilhada, a partir das cinco regiões do nosso país chegamos a distribuição do gráfico acima. Esse tema não tem indicativos nas regiões norte e centro-oeste, na região nordeste há uma ocorrência, na região sudeste tem seis ocorrências e na região sul três ocorrências. Cabe ressaltar que esses indicativos se referem a pesquisas sobre os temas e não sobre o índice de pessoas com TEA. No entanto, o quadro abaixo complementa essas informações com relação quantidade de teses e dissertações

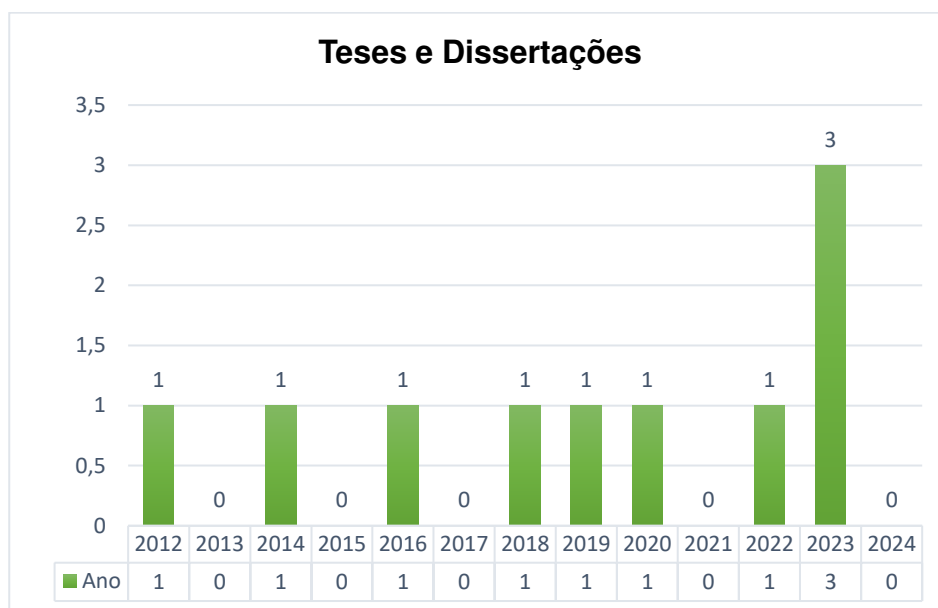
Quadro 4- Demonstrativo da distribuição de produção de trabalhos a nível de pós-graduação no Brasil de 2012 á 2024: TEA e AC

Região	Tese	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional
Norte	0	0	0
Nordeste	0	1	0
Centro Oeste	0	0	0
Sudeste	4	2	0
Sul	1	2	0
Total	5	5	0

Fonte: Elaborado pela autora

Identificamos nesse quadro cinco dissertações e cinco teses que abordam a temática que relaciona o TEA e a AC. De antemão, já verificamos um número reduzido de trabalhos que trazem tais temáticas, reforçando a necessidade de mais pesquisas.

Gráfico 5- Teses e Dissertações 2012 á 2024



Fonte: Elaborado pela autora

Este gráfico indica o fluxo de produção de teses e dissertações sobre Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Atenção Compartilhada (AC) desde o ano de 2012 até 2024. Nele é possível identificar que entre 2012 e 2017 o fluxo de produção é esporádico, ou seja, não é contínuo. Além de ser baixa a produção quando se leva em conta os anos de 2012, 2014 e 2016, nos anos de 2013, 2015 e 2017 não há produções. A produção acadêmica desses anos difere da do intervalo entre 2018 e 2024, que, mesmo tendo o ano de 2021 com zero produção, o fluxo é mais contínuo que o do intervalo anterior. Em 2023 há um salto significativo na produção de teses e dissertações em torno desta temática.

3.1.1 Reflexões sobre os dados levantados sobre o descritor: Transtorno do Espectro do Autismo e Atenção Compartilhada

Sobre as análises realizadas na Fase 1, observamos que existe uma ausência de pesquisas acadêmicas nas Regiões Norte e Centro-Oeste. Na Região Nordeste também notou-se escassez de pesquisas, mas ainda apresentou pelo menos uma pesquisa por esse descritor. Isso nos leva a crer que existem alguns fatores que podem estar relacionados a tais resultados de dados, como: menor investimento em programas de pós-graduação voltados para TEA e AC nessas regiões, falta de incentivos e pesquisa nessas áreas específicas e talvez menor concentração de centros de referência em Transtorno do Espectro do Autismo.

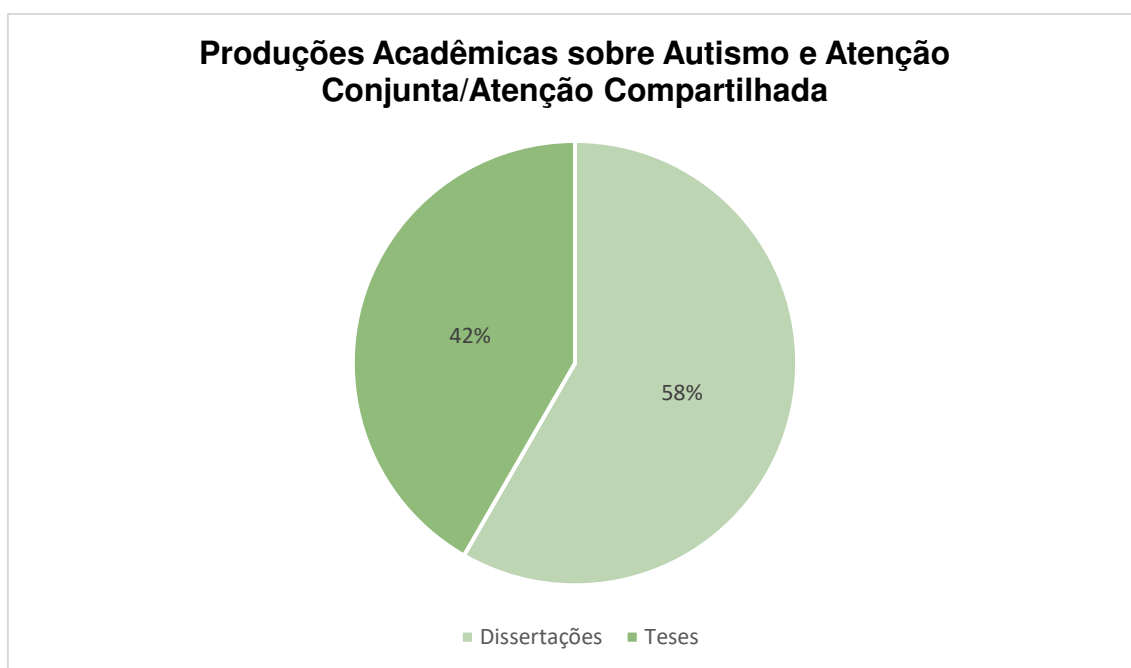
Em relação as produções acadêmicas por ano, observamos que em 2023 tivemos um aumento na produção, o que pode estar relacionado com a maior conscientização sobre o TEA e sua relação com a Atenção Compartilhada; pode ter tido progresso também pelo fato de termos avanços e conscientização de políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com TEA. Possivelmente, esse aumento pode ter despertado também o interesse de pesquisadores em desenvolver pesquisas sobre as causas do transtorno.

Diante das análises dos dados, acreditamos que algumas sugestões práticas podem contribuir para o avanço das pesquisas e para o suporte a crianças com TEA. Algo simples de se fazer e que geraria resultados positivos em relação às causas e apoio às pessoas com TEA, como o investimento em pesquisas nas Regiões Norte e Centro-Oeste, fomentando programas de pós graduação e parcerias entre universidades e instituições especializadas de saúde no tema, poderia também ter capacitação na área educacional para trabalhar com professores a relação do TEA com AC em sala de aula, e também atuação com a família, em instituições de saúde como programas que ofereçam terapias e estudos na relação entre TEA e AC para as pessoas conseguirem entender e ajudar também as crianças desde o início de seu desenvolvimento, ajudando assim no estímulo da comunicação e interação social das pessoas com TEA.

3.2 Fase 2 Descritor: Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada

Os descritores Autismo e Atenção Compartilhada (AC) caracterizam por terem sua semelhança com os da subseção anterior. Isso ocorre porque os pesquisadores muitas vezes buscam variar a temática, com o objetivo de diferenciar dentre as várias produções. Nesse caso específico, a diferença mais se estabelece pela semântica, uso de termos diferentes. Apenas o uso da palavra autismo, a nosso ver, diminui o peso que o termo Transtorno expressa (associa o autismo diretamente a “doença”, patologia).

Gráfico 6 – Distribuição de Produções Acadêmicas sobre Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada



Fonte: Elaborado pela autora

Ao observarmos o gráfico acima é possível identificar que há mais dissertações na produção acadêmica sobre Autismo e Atenção Compartilhada (AC) do que de teses. Normalmente, as produções acadêmicas nas modalidades de dissertações caracterizam-se por se constituírem como revisão da literatura. Enquanto que a modalidade de teses trata-se de algo mais original e que faz a pesquisa avançar em relação as descobertas anteriores. Embora seja importante fazer essa diferenciação entre as produções acadêmicas, cada

modalidade de estudo tem sua importância e modalidade própria de apresentar os resultados próprios de suas respectivas pesquisas.

Quadro 5 – Demonstrativo do quantitativo de produções acadêmicas selecionadas no portal Capes:Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada

Descritor (es)		Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada				
Título	Autor (es)	Dissertação/ Tese	Ano	Universidade	Base de Dados	Selec.
Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê vidente e em outro com deficiência visual severa	COLUS, Katia Miguel	Dissertação	2012	USP	BDTD	Sim
Vai, caramba!... Desliga isso!!!Estratégias pragmáticas da linguagem infantil para a reconquista do espaço de atenção conjunta numa perspectiva cognitivo-funcional	SASSI, Viana Ciocchi	Dissertação	2017	USP	BDTD	Sim
Gestalt Multimodal: análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA	SANTIAGO, Douglas Vidal	Dissertação	2018	USP	BDTD	Sim
Linguagem e Autismo: A multimodalidade no contexto escolar	ANDRADE, Cássio Kennedy de SÁ	Dissertação	2017	UEPB	BDTD	Sim
Estudo de caso: Cenas de Atenção Conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda	NOGUEIRA, Priscilla Andrade Souza	Dissertação	2017	UEPB	BDTD	Sim
Interação Multimodal em cenas de atenção conjunta na tríade mãe com crianças gêmeas	SILVA, Danieli Maria da	Dissertação	2018	UEPB	BDTD	Sim
Modos de Funcionamento da Linguagem na criança com Transtorno do Espectro Autista: um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de uma criança entre 5 e ;8 anos	CANONICO, Aparecido Silvia	Dissertação	2022	UNESP	BDTD	Sim
O estabelecimento da atenção conjunta entre bebês e bebês e outras crianças, em ambientes de cuidado coletivo	MIGUEL,Katia Paschoali	Tese	2019	USP	BDTD	Sim
O corpo fala antes que emergem as palavras: estudo longitudinal do processo de aquisição da linguagem de uma criança com TEA	OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda Oliveira	Tese	2023	USP	BDTD	Sim
Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem	MELO, Glória Maria Leitão de Souza	Tese	2015	UEPB	BDTD	Sim
ATENÇÃO CONJUNTA: O jogo da referência na realidade virtual	FILHO, José Moacir Soares da Costa	Tese	2016	UEPB	BDTD	Sim
Multimodalidade em cenas de Atenção Conjunta: Contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma	SILVA, Paula Michely Soares	Tese	2018	UEPB	BDTD	Sim

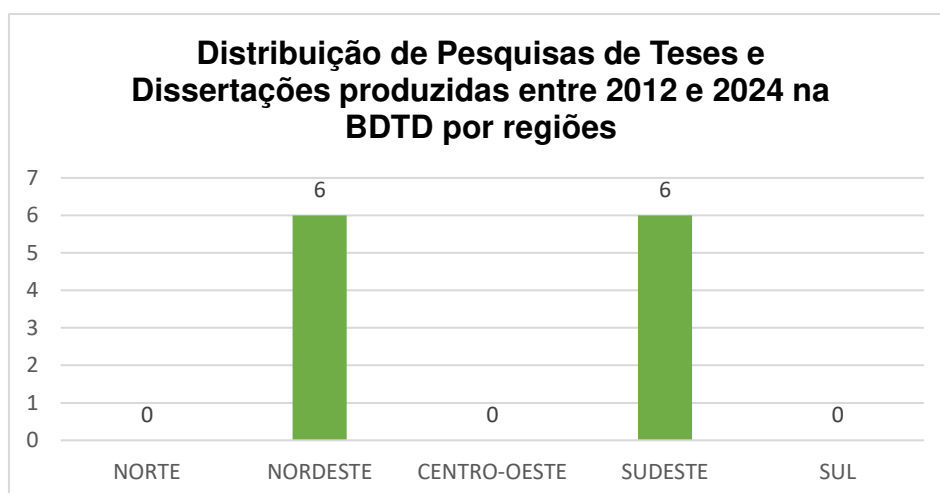
criança surda

Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo desse quadro é representar graficamente o total de teses e dissertações pesquisadas, tendo como referência os descritores Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada entre os anos de 2012 e 2024. Sobre os descritores é possível identificar que os de Atenção Compartilhada (AC) predominam sobre os de Transtorno do Espectro do Autismo, e de Autismo quando analisamos os títulos atribuídos aos estudos. Além disso, nos estudos de doutorados, os descritores AC predominam sobre o de TEA e AC, aparecendo quatro nos títulos das teses acima referenciadas, uma vez o descritor TEA e AC juntamente. Entre os títulos das dissertações o descritor AC aparece três vezes, o de Autismo uma vez e o descritores TEA aparece duas vezes.

Em relação ao total de teses e dissertações pesquisadas, cinco são teses e sete dissertações. De acordo com a quantidade de teses produzidas, os anos de defesa são apresentados respectivamente: 2015, 2016, 2018, 2019 e 2023. Entre as dissertações, os anos de defesa são: uma 2012, três em 2027, duas em 2018 e uma 2022. Por fim, entre as universidades onde foram realizadas as defesas das teses e dissertações estão: duas teses defendidas na USP, três teses na UFPB, três dissertações na USP, três dissertações na UFBP e uma dissertação na UNESP.

Gráfico 7- Demonstrativo da Distribuição de Pesquisas de Teses e Dissertações produzidas entre 2012 e 2024 na BDTD por regiões



Fonte: Elaborado pela autora

Esse é um gráfico criado para representar o modo como o total de produção acadêmica sobre Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada por nós pesquisada e distribuída nas regiões do nosso país. Essa representação gráfica indica que os estudos sobre TEA e AC concentram nas Regiões Nordeste e a Sudeste, sendo que nas demais regiões não aparecem nenhum indicador. Com relação a quantidade de teses e dissertações relacionadas a cada uma destas regiões, tem-se o quadro abaixo.

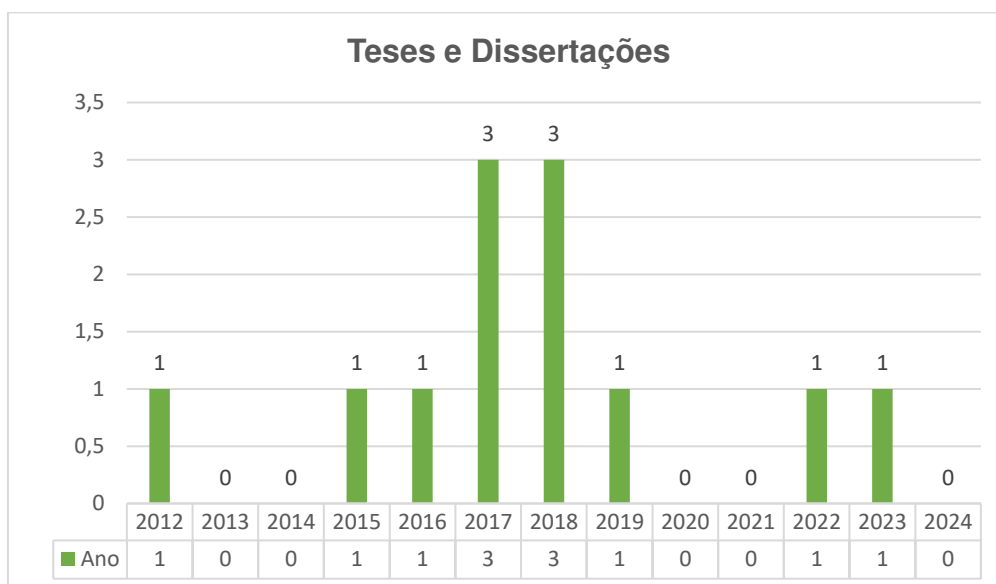
Quadro 6- Demonstrativo da distribuição de produção de trabalhos a nível de pós-graduação no Brasil de 2012 á 2024:Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada

Região	Tese	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional
Norte	0	0	0
Nordeste	3	3	0
Centro Oeste	0	0	0
Sudeste	2	4	0
Sul	0	0	0
Total	5	7	0

Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, dos dados acima, nesse quadro encontram-se descritos a quantidade de estudos realizados nas Regiões Nordeste e Sudestes têm a mesma quantidade. Do total de doze estudos realizados nas duas regiões, seis foram produzidas no Nordeste e seis no Sudeste. Dentre essas na Região Nordeste três são teses e três são dissertações. Na Região Sudeste duas são teses e quatro são dissertações. No entanto, cabe ressaltar que esse gráfico expressa apenas os dados que coletamos na plataforma da biblioteca digital do portal de teses CAPES/BDTD e a partir dos descritores que utilizamos para realizar este estudo entre os anos de 2012 e 2024.

Gráfico 8- Teses e Dissertações 2012 á 2024



Fonte: Elaborado pela autora

Esse gráfico expressa um recorte que fizemos para representar a quantidade de teses e dissertações produzidas por ano, desde 2012 a 2024. Os anos em que houve mais produção de teses foram 2015 a 2019 e os anos que mais produziram dissertações foram 2017 e 2018.

Esse conjunto de dados que envolvem a segunda fase, pode-se afirmar que o interesse por estudar esta temática ganha maior visibilidade entre os anos de 2015 e 2019.

3.2.2 Reflexões sobre os dados levantados sobre o descritor: Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada

Em relação a distribuição geográfica das produções acadêmicas podemos perceber fatores que se igualam ao descritor anterior da Fase 1, mas os descritores da Fase 2 nos trazem um índice de produção acadêmica negativo não só em relação às Regiões Norte e Centro-Oeste, mas na Região Sul também para esses descritores. Essas faltas de pesquisas podem estar relacionadas novamente à falta de programas de pós-graduação estruturados nessas regiões, o que traz um limite de produção acadêmica especializada na área de autismo e AC e uma possível falta de interesse no assunto devido a terem outras áreas de pesquisa, de interesse nas universidades e que não seja esse tema em questão.

Em relação ao aumento das pesquisas entre os anos de 2015 e 2019, podemos pensar que programas de pós-graduação ampliaram suas áreas de pesquisa, tendo olhares

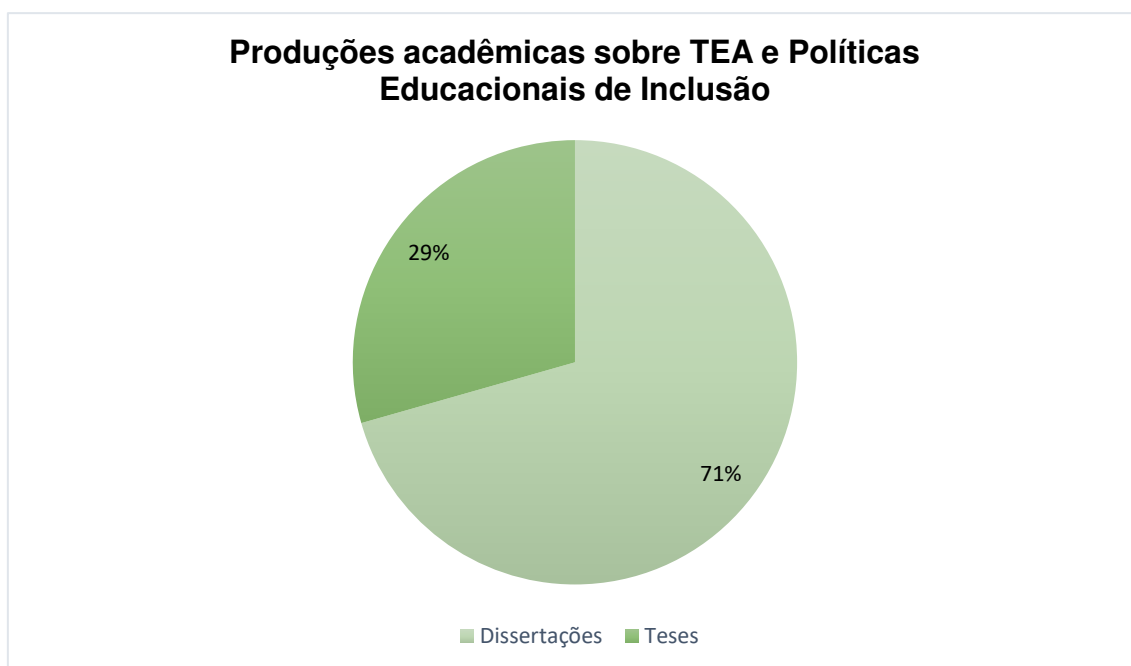
e pesquisadores mais engajados no tema, maiores preocupações e curiosidades sobre estudos e práticas inclusivas sobre autismo. Já em 2020 podemos perceber que houve uma diminuição nas produções. Tais reduções no número desses estudos podem estar relacionadas às limitações impostas pela pandemia do vírus da doença COVID 19, que impactou diretamente em pesquisas acadêmicas.

O estudo sobre Autismo e Atenção Compartilhada mostra como esse tema vem ganhando destaque na pesquisa acadêmica ao longo dos anos, porém percebe-se que as pesquisas não estão igualmente distribuídas pelo país, o que indica a necessidade de mais investimentos em regiões com pouca produção científica. Além disso, os dados reforçam como a atenção compartilhada é essencial para o desenvolvimento da comunicação em crianças com TEA e sugerem formas práticas de aplicá-la melhor na educação.

3.3 Fase 3 Descritor: O Transtorno do Espectro do Autismo e as Políticas Educacionais de Inclusão

A compreensão do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos últimos trinta anos tem contribuído para a criação de leis que asseguram a pessoa com TEA o reconhecimento da sua dignidade, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades singulares. Por isso, nesta terceira fase, buscamos analisar a relação entre as pesquisas que caracterizaram o TEA e sua relação com o surgimento de Políticas Educacionais de Inclusão.

Gráfico 9- Distribuição de Produções acadêmicas sobre TEA e Políticas Educacionais de Inclusão



Fonte: Elaborado pela autora

Esse gráfico tem por objetivo indicar na forma de porcentagem o total de teses e dissertações pesquisadas com os descritores Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Políticas Educacionais Inclusivas. De um total de cinco teses e doze dissertações que corresponde a cem por cento da pesquisa realizada sobre os temas, vinte e nove por cento corresponde ao total de teses encontradas, e setenta e um por cento, ao total de dissertações. No entanto, para explicitar mais detalhes o conteúdo deste gráfico, o quadro abaixo traz a lista desses estudos.

Quadro 7 – Demonstrativo do quantitativo de produções acadêmicas selecionadas no portal Capes: TEA E Políticas Educacionais de Inclusão

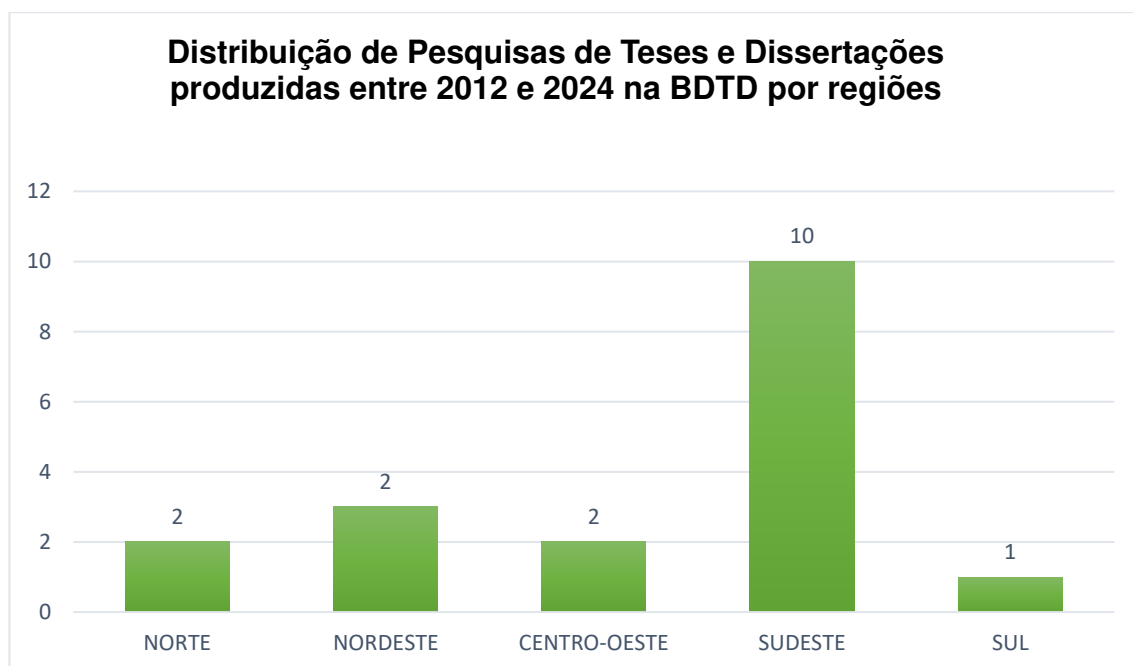
Descritor (es)	Transtorno do Espectro do Autismo e as Políticas Educacionais de Inclusão					
Título	Autor (es)	Dissertação/ Tese	Ano	Universidade	Base de Dados	Selec.
Escolarização Inclusiva e Transtornos do Espectro do Autismo no Município de Barueri (SP): Perfil dos Alunos e Perspectiva dos Pais	OLIVEIRA, Juliana de	Dissertação	2012	MACKENZIE	BDTD	Sim
Para além do Discurso Oficial das Políticas Públicas: Possibilidade de (Re)Pensar o Paradigma de Inclusão	SILVA, Raimunda Maria Moreira da	Dissertação	2013	UFAM	BDTD	Sim

Escolar para o Educando com Transtorno do Espectro Autista na Cidade de Manaus						
Políticas Públicas De Inclusão e a Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Tea): Perspectivas Histórico-Políticas do Município de Duque de Caxias/ RJ	MOREIRA, Joana da Rocha	Dissertação	2019	UFRRJ	BDTD	Sim
Histórias e Memórias de Práticas Educacionais Relacionadas às Pessoas com Autismo em Sergipe (1962-1993)	ANDRADE, Walna Patrícia de Oliveira	Dissertação	2019	UFS	BDTD	Sim
Alunos com Autismo no Ensino Regular: Caracterização e Análise de Repertórios Profissionais da Docência	PINTO, Anderleuza Viana	Dissertação	2020	UNESP	BDTD	Sim
A Criança com Transtorno do Espectro Autista na Sala Regular da Educação Infantil: das Políticas Educacionais às Práticas Pedagógicas em João Pessoa-Pb	SANTOS, Isabelle Sercundes	Dissertação	2020	UFPB	BDTD	Sim
Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas Colaborativas para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	SANTOS, Neide Maria	Dissertação	2021	UNISANTOS	BDTD	Sim
Análise da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e os Impactos no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública	MOLINA, Lina Maria Moreno	Dissertação	2021	UNOESTE	BDTD	Sim
Transtorno do Espectro Autista: A Prática com Ênfase nas Políticas Públicas Educacionais Inclusivas	HERNANDES, Camila Martins	Dissertação	2021	UNOESTE	BDTD	Sim
Transtorno do Espectro do Autismo na Escola: um Diálogo Necessário entre Saúde e Educação.	PEREIRA, Danilo de Assis	Dissertação	2022	PUC-SP	BDTD	Sim
Inclusão Educacional e Social do Aluno Autista	CAMARGO, Maria Teresa de	Dissertação	2023	UNICAMP	BDTD	Sim
A Competência Leitora em Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo – Tea	ASSIS, Cristiana Lima de	Dissertação	2024	UNESP	BDTD	Sim
Autismo, Terceiro Setor e as Políticas Públicas de Educação em Manaus-Am	SADIM, Geyse Patrizia Teixeira	Tese	2022	UFAM	BDTD	Sim
Narrativas sobre Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais em uma Escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT	CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares	Tese	2017	UFMT	BDTD	Sim
A Escolarização do Aluno com Autismo no Ensino Médio no Contexto das Políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo	CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti	Tese	2017	UFES	BDTD	Sim
Acessibilidade para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior	SILVA, Solange Cristina da	Tese	2020	UFSC	BDTD	Sim
O Ensino de Ciências da Natureza e a Inclusão de Aluno com Tea: Interações Possíveis e Necessárias com a Sala de Recursos Multifuncionais	FONSECA, Maildson Araújo	Tese	2022	UFMT	BDTD	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse quadro estão representados os estudos sobre Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas relações com as Políticas Educacionais. Tratam-se de pesquisas em nível de doutorado e mestrado, ou seja, teses e dissertações, que em seus temas trazem os descritores que estruturam e orientam a nossa pesquisa. Ao todo são dezessete teses e dissertações, sendo cinco teses e doze dissertações; duas das teses foram defendidas em 2017, uma em 2020 e duas em 2022. Por sua vez, uma dissertação foi defendida em 2012, uma em 2013, duas em 2020, três em 2021, uma em 2022, uma em 2023 e uma em 2024. Sobre a instituição de origem, as teses estão distribuídas da seguinte maneira: duas na UFMT, uma na UFSC, uma na UFES e uma na UFAM. Em relação as dissertações, a sua produção está vinculada as seguintes instituições: uma na UNESP, uma na UNICAMP, uma na PUC SP, duas na UNOESTE, uma na UNISANTOS, uma na UFPB, uma na MACKENZIE, uma na UFAM, uma na URRJ e uma na UFS. No entanto, para analisar e representar como se deu a distribuição dessa produção de acordo com as regiões do nosso país, segue gráfico abaixo.

Gráfico 10- Demonstrativo da Distribuição de Pesquisas de Teses e Dissertações produzidas entre 2012 e 2024 na BDTD por regiões



Fonte: Elaborado pela autora

Identificamos nesse quadro o total de dezessete estudos, entre teses e dissertações, realizadas nas regiões do país, sobre a temática TEA e Políticas Educacionais de Inclusão. No entanto, no quadro abaixo estão descritas o total de teses e dissertações em cada uma destas regiões.

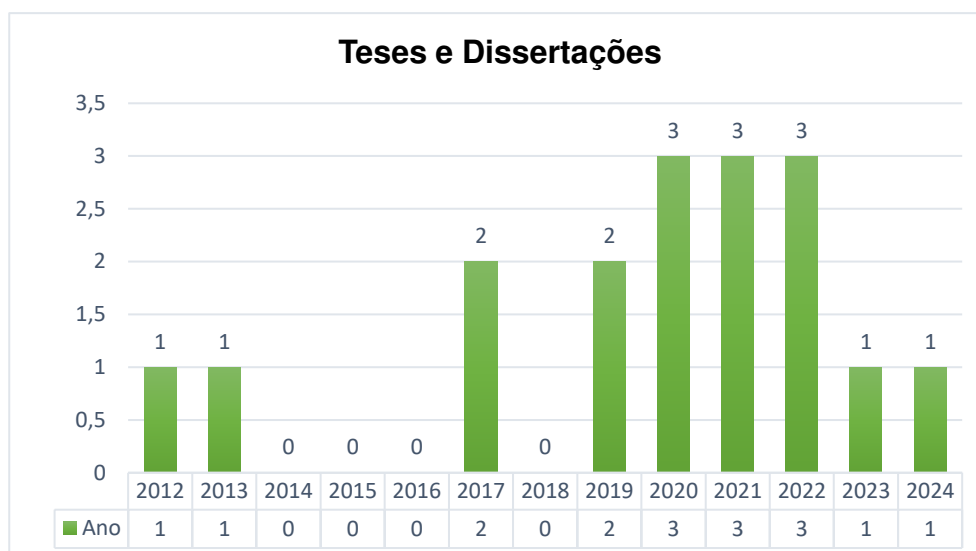
Quadro 8- Demonstrativo da distribuição de produção de trabalhos a nível de pós-graduação no Brasil de 2012 á 2024: TEA E Políticas Educacionais de Inclusão

Região	Tese	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional
Norte	1	1	0
Nordeste	0	2	0
Centro Oeste	2	0	0
Sudeste	1	8	1
Sul	1	0	0
Total	5	11	1

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse quadro, encontram-se distribuídas o total de teses e dissertações defendidas em cada região do país, sendo uma tese na Região Norte, nenhuma tese na região nordeste, uma tese na Região Sudeste, duas teses na Região Centro-Oeste e uma tese na Região Sul. Sobre as dissertações, na Região Norte foi defendida uma, na Região Nordeste duas, na Região Centro-Oeste nenhuma, na Região Sudeste oito e na Região Sul nenhuma dissertação.

Gráfico 11- Demonstrativo da Distribuição de Pesquisas de Teses e Dissertações produzidas entre 2012 e 2024 na BDTD por regiões



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse gráfico destacamos especificamente, a quantidade de teses e dissertações defendidas por ano, desde 2012 a 2024. Essa representação gráfica indica que em 2012 e 2013, em cada um destes anos, foram defendidas uma tese e uma dissertação, em 2014, 2015 e 2016 não aparece nenhum estudo. Em 2017 foram defendidas duas teses e, em 2018, não aparece nenhum dado. Entre 2019 e 2024 foram encontrados estudos sobre o tema em questão, os quais estão distribuídos, respectivamente, da seguinte maneira: Em 2019 nenhuma tese e duas dissertações, em 2020 uma tese e duas dissertações, em 2022 uma tese e duas dissertações, em 2023 nenhuma tese e uma dissertação e por fim em 2024 nenhuma tese e apenas uma dissertação.

3.3.3 Reflexões sobre os dados levantados sobre o descritor: Autismo e Atenção Conjunta/Atenção Compartilhada

A análise demonstrou que, apesar do aumento no número de pesquisas sobre TEA e Políticas Educacionais de Inclusão, ainda há desigualdade na distribuição geográfica das produções acadêmicas. A concentração na região Sudeste e a baixa representatividade do Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul evidenciam a necessidade de ampliar os investimentos em pesquisas nessas localidades. Além disso, a lacuna temporal entre 2014 e 2016 sugere a importância de incentivos contínuos à investigação do tema. Esses achados ressaltam a relevância das políticas públicas na promoção da inclusão e o papel

da pesquisa acadêmica na construção de estratégias mais eficazes para a educação de pessoas com TEA.

Na Fase 3, podemos observar semelhanças nas produções em relações a Fase 1 e Fase 2, mas observamos maior produção com esse descritor, pois envolve as políticas de inclusão. Essa justificativa de produção em certo períodos pode estar relacionada a marcos legais, como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) – Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e a Lei nº 13.146/2015 (Inclusão) – Garantiu avanços na educação inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – Destacou a necessidade de adaptação curricular para alunos com TEA.

Sugestões práticas diante das análises dos gráficos seriam a formação de professores, investir nessa capacitação docente sobre TEA e Políticas Educacionais que estão intimamente relacionadas, ter mais suporte nas escolas através de profissionais multidisciplinares como fonoaudiólogos, psicólogos especializados na área, e incentivar por parte do governo programas que estimulem a produção acadêmica sobre inclusão em todo Brasil.

3.3.4 Consolidado sobre os resultados e discussões Fase 1, Fase 2 e Fase 3

A partir das análises realizadas nas Fases 1, 2 e 3, foi possível identificar uma lacuna significativa de pesquisas relacionadas aos descritores investigados. Para aprofundar essa questão, construí uma tabela por regiões, considerando exclusivamente as universidades públicas (federais e estaduais), uma vez que foram essas instituições que mais apresentaram produções acadêmicas associadas aos descritores analisados.

Quadro 9- Quantidade total de universidades (federais + estaduais) por região no Brasil.

Região	Universidades Federais	Universidades Estaduais	Total
Norte	11	5	16
Nordeste	20	15	35
Centro-Oeste	9	4	13
Sudeste	18	14	32
Sul	11	9	20

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados revelam que há uma quantidade expressiva de universidades distribuídas por todas as regiões do Brasil, incluindo aquelas que apresentaram déficit na produção científica sobre Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Essa disparidade sugere que a ausência de pesquisas pode não estar necessariamente relacionada à falta de instituições de ensino e pesquisa na região, mas, sim, a outros fatores estruturais e acadêmicos.

Dentre as hipóteses levantadas para essa baixa produção, destaca-se a possível escassez de pesquisadores na área da Educação Especial, o que pode estar limitando o desenvolvimento de estudos específicos sobre TEA. Outros fatores, como a falta de financiamento, prioridades institucionais e acesso a formação especializada, também podem estar contribuindo para essa lacuna.

A última tabela apresentada reforça esse panorama, evidenciando que, mesmo em regiões com grande número de universidades públicas, ainda há carência de pesquisas nos descritores analisados. Isso sugere a necessidade de estratégias para incentivar e fortalecer a produção acadêmica na área da Educação Especial, garantindo uma distribuição mais equitativa das investigações sobre TEA em todo o país.

3.4. Analisando os principais dados das teses e dissertações pesquisadas

Nas subseções anteriores apresentamos quadros, gráficos e tabelas com o objetivo de representar os descritores que nortearam a nossa pesquisa: Transtorno do espectro do Autismo (TEA) e Atenção Compartilhada (AC), os quais impactaram, de forma direta e indireta, no surgimento de Políticas Educacionais de Inclusão. De acordo com os estudos das teses analisadas sobre TEA, assim como desenvolvemos em nossa pesquisa, a Atenção Compartilhada (AC) tem merecido destaque central em suas reflexões (Corrêa, 2014; Vieira, 2018; Oliveira, 2022; Oliveira, 2023a; Oliveira, 2023b). Para se compreender como esses estudos a descreveu, passaremos a descrevê-los. Por isso, para organizar o processo de escrita dessa análise, dividimos esta subseção em dois momentos, a saber: a) teses e b) dissertações.

3.4.1 Teses

Mônica Cola Cariello Brotas Corrêa, com a tese intitulada *Atenção Compartilhada e Interação Social: análises de trocas sociais de crianças com*

diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em um programa de intervenção precoce, compreende esse transtorno como sendo “uma desordem do neurodesenvolvimento que se caracteriza pelos prejuízos na interação social e na comunicação e pela presença de estereotípias e hipersensibilidades” (Corrêa, 2014, p. 69). Ao acentuar que a pessoa diagnosticada como autista possui um “prejuízo na interação social e na sua forma de comunicação” com outras pessoas, com objetos e consigo mesma, Corrêa (2014) busca analisar como esses “prejuízos” estão intrinsecamente relacionados à Atenção Compartilhada.

Na compreensão dessa autora, a Atenção Compartilhada (AC) é “um importante preditor do transtorno, presente já no primeiro ano de vida da criança”, ou seja, ela expressa “a habilidade para compartilhar atenção com um parceiro social, um objeto e um evento em uma relação triádica que emerge entre os 9 e os 14 meses e alcança estabilidade por volta dos 18 meses de vida” (Corrêa, 2014, p. 69). Essa contatação, encontra-se presente nos estudos sobre autismo (Corrêa, 2014). No entanto, o modo como a autora o aborda, a partir dos “campos da neurociência e da teoria do desenvolvimento psicológico da infância trouxe novas descobertas acerca da interação social da criança diagnosticada com autismo (Corrêa, 2014, p. 19). Para organizar esse estudo, a tese foi dividida em uma introdução, quatro capítulos e uma conclusão.

Em sua *Introdução*, Corrêa (2014) apresenta a Atenção Compartilhada (AC) como tema de sua pesquisa, a qual foi analisada a partir das seguintes questões elencadas:

[...] qual o papel das trocas sociais na construção das relações diádicas e triádicas? Se a conexão afetiva é condição para o desenvolvimento da intersubjetividade, que modalidade de troca se desenvolve durante o período sensório-motor? Qual o impacto do parceiro social e de suas características pessoais no desenvolvimento da criança? (Corrêa, 2014, p. 22).

A primeira questão-problema explicitada no fragmento acima direciona o objetivo da pesquisa de Corrêa (2014), pois constitui uma das dimensões centrais da noção de Atenção Compartilhada (AC). Além disso, a AC orienta a estruturação da pesquisa desta autora, a qual as relacionou aos temas desenvolvidos em cada um dos capítulos de sua tese. Como podemos perceber e ler, no primeiro capítulo, que tem como título *Revisão de Literatura - “De pé sobre os ombros de um gigante” – da filogênese à ontogênese da socialização e da aprendizagem cultural*, a autora fez uma revisão sistemática e objetiva das pesquisas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), dando ênfase à noção

de Atenção Compartilhada (AC). Segundo a própria autora, nesta revisão, fez “[...]uma breve articulação entre filogênese e ontogênese, considerando a natureza social do desenvolvimento humano” (Corrêa, 2014, p. 23). Essa revisão a possibilitou caracterizar o transtorno e propor nova abordagem sobre ele.

No segundo capítulo, intitulado *Atenção compartilhada e interação Social: impacto de um programa de intervenção precoce para crianças com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista*, Corrêa (2014) analisou a relação entre interação social e atenção compartilhada a partir do impacto de um programa de intervenção precoce desenvolvido na Universidade em que estudou. Esse programa contou com a participação de 15 crianças com idades entre 32 e 42 meses diagnosticadas com TEA. No entanto, nenhuma delas apresentava situação de comorbidades e não-participantes de outras atividades interventivas. Cabe ressaltar que o foco desta autora é a noção de Atenção Compartilhada (Corrêa, 2014)

No terceiro capítulo, que tem como título *Intersubjetividade e autismo: um estudo sobre trocas sociais entre crianças com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista em um Programa de Intervenção Precoce*, tendo também por finalidade analisar as relações intersubjetividade entre a criança diagnosticada com autismo e o terapeuta, como resultado desse processo interativo foi possível constatar que “[...]é possível pensar em trocas sociais anteriores a estruturas operatórias” (Corrêa, 2014, p. 125).

E, por fim, o quarto capítulo tem como título *A família é o melhor recurso da criança: análise das trocas sociais entre mães e crianças com Transtorno do Espectro do Autismo*. Nesse capítulo, analisa-se como ocorre a relação entre a criança diagnosticada com autismo e sua família. Os pais, mais especificamente a mãe, são o primeiro contato que a criança estabelece com a família. A mãe, por meio do processo de cuidado, de amamentação e sua relação afetiva e cognitiva com a criança, consegue estabelecer uma relação mais próxima com as demandas das crianças com autismo. Nesse sentido, segundo Corrêa (2014):

[...] [O] sistema de acolhimento e orientação familiar faz-se necessário para criar ambientes estruturados que colobarem para a superação das dificuldades próprias do autismo e auxiliem os pais a se tornarem o melhor recurso de desenvolvimento para seus filhos (Corrêa, 2014, p. 184).

Nesse fragmento, a autora afirma que a família é um âmbito social que favorece que as crianças possam superar suas dificuldades e auxiliem os pais a cuidarem melhor

deles. Tendo em vista esse percurso, a autora conclui sua pesquisa afirmando que em “[...] nossa análise descritiva inclui um elemento a mais na teia do conhecimento”, pois para essa autora, isto a possibilitou superar algumas [...] “dicotomias entre biológico e social, afetivo e cognitivo” e mostrar que “[...]é pelo caminho interdisciplinar que poderemos encontrar a resposta a questões complexas como o TEA” (Corrêa, 2014, p. 254).

A pesquisa de Elisângela dos Anjos Paula Vieira, intitulada *Fatores Preditivos de Sintomas do Transtorno do Espectro Autista em bebês prematuros: Atenção Compartilhada, linguagem e comportamentos atípicos* (2018), mesmo tendo como tema geral de sua pesquisa a caracterização do Autismo, o foco de análise está mais voltado para a Atenção Compartilhada (AC). Para desenvolver sua pesquisa, Vieira (2018) a estruturou em quatro seções, a saber: uma apresentação, três seções e uma conclusão. Na “Apresentação”, a autora descreveu a questão-problema a ser investigada, da seguinte maneira:

[...] as diferenças nas habilidades sociocomunicativas (linguagem expressiva e receptiva), sociointeracionais (atenção compartilhada) e comportamentais (comportamentos atípicos) aos 12 meses serão preditoras longitudinais (aos 18 meses) de sintomas no espectro autista, este estudo tem como objetivo principal verificar sinais preditivos de desenvolvimento de TEA, em 26 bebês prematuros e 21 bebês nascidos a termo (Vieira, 2018, p. 19).

Ao delimitar desse modo a sua pesquisa, a autora deixa claro que dentre as habilidades sociocomunicativas que busca investigar, a linguagem expressa e receptiva é o foco de suas análises, as quais estão vinculadas às habilidades comportamentais. Para fundamentar suas reflexões, a segunda seção, intitulada “Fundamentação Teórica”, descreve num percurso histórico as pesquisas realizadas em torno do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e da noção de Atenção Compartilhada (AC). Após essas descrições, Vieira (2018) delimitou o modo como desenvolve sua pesquisa de campo, o qual objetiva “verificar sinais preditivos de desenvolvimento do Transtorno do Espectro do Autismo, em bebês prematuros e de termo, durante um período crítico do desenvolvimento sócio educativo, sócio interacional e comportamental” (Vieira, 2018, p. 44).

Para tornar possível essa pesquisa, a autora realizou entrevistas com as mães desses bebês, com o objetivo de criar um perfil social e psicocomportamental das mães, assim como dos bebês. Esses perfis familiares tinha o propósito de compreender a estrutura do núcleo familiar e suas relações com essas crianças pequenas. A partir de

então, aprofundou-se no estudo histórico da vida pré-natal dos bebês. Em seguida, buscou-se por meio de testes e técnicas de intervenção psicológica compreender como a estrutura cognitiva e emocional da criança está se estruturando e como ela reage a certos comandos de interação do terapeuta com a criança e a mãe.

Após o desenvolvimento da pesquisa, a autora estrutura seus resultados na forma de textos, gráficos, quadros e tabelas, com o objetivo de demonstrar seus resultados. E, na *Conclusão*, Vieira (2018) afirmou que: “[...] na nossa amostra composta por bebês prematuros e a termo, a linguagem aos 12 meses destacou-se como um preditor do nível de sintomas do espectro autista aos 18 meses” (Vieira, 2018, p. 108); “[...] confirmamos que bebês prematuros apresentaram maior nível de sinais compatíveis com TEA aos 18 meses” (Vieira, 2018, p. 108); e, enfim, “[...] quanto maior a prematuridade associada ao baixo peso, maiores foram as dificuldades para as seguintes habilidades: menor motricidade (fina e grossa) aos 12 meses” (Vieira, 2018, p. 108). Com isso, essa pesquisa traz contribuições significativas para o desenvolvimento de um diagnóstico preditivo para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tendo como referência as análises das habilidades da Atenção Compartilhada (AC).

Em 2022, Sabrina David de Oliveira defende sua tese de doutorado intitulada *Relação entre Atenção Compartilhada e Operantes verbais em crianças com autismo*. A pesquisa dessa autora está dividida em cinco partes, a saber: apresentação, três capítulos e a conclusão. Na “Apresentação” defende a ideia de que uma das características que definem o TEA é a Atenção Compartilhada, a qual pode ser vista como um “déficit de Atenção Compartilhada” (Oliveira, 2022, p. 1). Em função disso, formulou a seguinte hipótese de estudo: “Se há uma relação entre aquisição de atenção compartilhada e os operantes verbais para, em seguida e mais especificamente, trazer elementos teóricos e empíricos para enriquecer a discussão científica sobre o tema” (Oliveira, 2022, p. 3). Para desenvolvê-la, no primeiro capítulo, intitulado “Uma revisão sistemática sobre a avaliação da Atenção Compartilhada em crianças com autismo”, analisa as produções científicas acadêmicas sobre atenção compartilhada em crianças com TEA e verifica quais são os instrumentos mais utilizados para avaliar a atenção compartilhada (Oliveira, 2022).

No segundo capítulo, que tem como título “Correlações entre Atenção Compartilhada e linguagem no autismo: revisão sistemática”, Oliveira (2022) buscou compreender como os estudos consolidados relacionam Atenção Compartilhada e o

desenvolvimento da linguagem na criança pequena com TEA. Para essa autora, a linguagem é elemento central para se compreender como a criança estabelece sua relação com as pessoas a sua volta, consigo mesmo e com os objetos.

E, por fim, no terceiro capítulo, intitulado “Compreensão entre o desempenho em Atenção Compartilhada e o nível das operações verbais em crianças com TEA”, Oliveira compara o desempenho nas contingências da atenção compartilhada com o nível de desenvolvimento nos operantes verbais ecoico, mando, tato e intraverbal. Essa pesquisa fundamenta-se na perspectiva da psicologia comportamental, da qual participaram dez crianças com idade entre 2 e 10 anos de idade. Um dos resultados dessa pesquisa corroboram com autores, que afirmam que a atenção compartilhada pode ser uma precursora da linguagem (Bosa, 2002; Elias e Arantes, 2020; Morales et al, 2000; Mundy et al., 2007; Mundy & Gomes, 1998). Em outras palavras, a Atenção Compartilhada pode ser compreendida como o campo estruturante das pesquisas sobre TEA.

Considerando outra tese encontrada, a pesquisa de Jéssica Jaíne Marques de Oliveira, que tem como título *A influência da Intervenção Implementada por pais sobre as Habilidades Sociocomunicativas de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem formativa e centrada na família* (2023), analisa o TEA a partir da noção de Atenção Compartilhada. Para isso, ela estruturou sua tese de doutorado em cinco momentos, a saber: Apresentação, Referencial Teórico, Método, Resultados e discussão e Considerações finais. Na “Apresentação”, apresenta os motivos que a levou a realizar a pesquisa sobre TEA e, em seguida, apresenta o problema de estudo da seguinte forma:

Qual a influência de uma intervenção implementada por pais sobre as habilidades sociocomunicativas de crianças com TEA? É possível realizar uma formação sobre IIP com uma professora de Educação Especial (consultora) em uma escola, para que ela atue com pais na intervenção de seus filhos? (Oliveira, 2023a, p. 21).

O fragmento de texto acima, ao trazer como questionamento as habilidades sociocomunicativas de crianças com TEA, a autor está situando a sua pesquisa no campo da Atenção Compartilhada. Em relação à segunda pergunta, Oliveira (2023a) destaca que há uma certa relação entre as habilidades sociocomunicativas com as Políticas de Educação Especial. Para desenvolver suas reflexões sobre estas temáticas, na seção “Referencial teórico” a pesquisadora descreveu uma breve introdução e justificativa sobre o tema de estudo, na qual delineou como sua análise sobre a literatura analisada, tendo

em vista pontuar “a necessidade de uma intervenção que centra a família como principal preditor de benefícios aos filhos com TEA” (Oliveira, 2023a, p. 22).

Em “Método”, a autora apresenta uma metodologia que a possibilita realizar a “tradução e retrotradução e adaptação dos instrumentos, para que fosse possível aumentar a fidelidade da implementação da intervenção, assim como também, alcançar uma fidelidade alta no uso dessas práticas e buscar resultados similares aos estudos já divulgados sobre IIP” (Oliveira, 2023a, p. 124). De acordo com o entendimento sobre os processos metodológicos, essa pesquisa de Oliveira (2023a) realiza uma concepção de pesquisa caracterizada como pesquisa-ação. Desde o início de sua tese ela evidencia sua relação pais, professores e crianças diagnosticadas com TEA.

Na seção “Resultados e Discussão”, Oliveira (2023a, p. 115) afirma que em todas as crianças envolvidas com a pesquisa,

[...] foi notável melhorias de habilidades sociocomunicativas em todos os participantes, no qual foi possível perceber o efeito positivo da IIP sobre tais comportamentos infantis. Além disso, as habilidades-alvo designadas no início da IIP para cada criança da diáde, foram melhoradas e demonstraram resultados positivos no aumento de tais comportamentos, conforme discussão anterior.

Nesta pesquisa, apresenta como indicador de melhoria comportamental da criança e sua forma de comunicação as habilidades construídas a partir das relações que envolvem comunicação e sociabilidade. A possibilidade de ampliar o desenvolvimento comunicacional da criança com TEA por meio de atividades repetitivas e criativas, abre a perspectiva para a compreensão da construção de uma interação entre elas e os seus pais e professores. Diante disso, nas “Considerações Finais”, Oliveira (2023a, p.123) “[...] significativo sobre as habilidades sociocomunicativas dos filhos, apresentando para as três crianças do estudo um aumento na frequência de comportamentos na classe de atenção compartilhada verbal e não verbal e contato afetivo (com suas subcategorias)”.

Essas habilidades desenvolvidas tiveram forte influência do envolvimento dos pais em relação ao processo educativo de seus filhos. Pois, segundo a autora: “Pode-se assim, relacionar que os comportamentos dos pais tiveram influência direta sobre as habilidades sociocomunicativas de seus filhos” (Oliveira, 2023a, p. 124). Dentre as habilidades desenvolvidas pelas crianças, “[...] como apontar, imitar, direcionar a cabeça a face dos pais, responder aos pais com balbucios ou palavras” (Oliveira, 2023a, p. 124).

Sem dúvidas, essa pesquisa favorece a melhorias no processo de comunicação social das crianças em seu cotidiano.

Além das pesquisas apresentadas até aqui, Anna Karolina Miranda de Oliveira defendeu em 2003 a tese intitulada *O Corpo Fala antes que Emerjam as Palavras: estudo longitudinal do processo de aquisição da linguagem de uma criança com TEA*, a qual está estruturada com uma introdução, três capítulos e as considerações finais. No início da “Introdução”, Oliveira (2023b, p. 17) afirma que a sua tese “[...]se propõe a trazer à reflexão o papel crucial da aquisição da linguagem para a nossa evolução sob uma perspectiva funcional-cognitivista da aquisição da linguagem pelo bebê humano em sua ontogenia”. Em seguida, apresentou a hipótese que direciona os seus estudos da seguinte maneira:

A hipótese inicial deste trabalho traz como mote o princípio da iconicidade, um dos princípios da complexidade sintática, de Givón: desejo com ele provar que a comunicação emerge do corpo e se dá através dele antes que a sintaxe, mais complexa, comece a figurar como ferramenta principal da competência (Oliveira, 2023b, p. 18-19).

Para essa autora, a sua pesquisa precisava ir à raiz do problema da comunicação e ao modo como ela emerge no corpo da criança. À medida que o corpo modifica, a estrutura de comunicação também modifica. Em outras palavras, a linguagem e o corpo modificam-se ao longo do processo de desenvolvimento da criança. Para ela expressar essa busca originária dos processos da formação do eu, da linguagem, da comunicação, da sociabilidade que constitui a crianças pequena, descreveu essa necessidade da seguinte forma: “[...] o necessário retorno ao *protossself* para aprender a lidar com o desconhecido e ganhar novos pulsos de self central para reconfigurar o self autobiográfico. Vivemos em constante evolução também na ontogênese” (Oliveira, 2023b, p. 24).

Para descrever essa busca, no seu primeiro capítulo, intitulado de “Fundamentação teórica. Perspectiva geral: da filogênese à ontogênese”, formula duas questões para orientar sua reflexão: “Como saber o que se passa na mente de um bebê quando ele está aprendendo a falar? Posto que seja uma habilidade unicamente humana, será a linguagem correlacionada a uma área específica do cérebro?” (Oliveira, 2023b, p. 25). Oliveira, recorre a neuroanatomia do cérebro para descrever o processo da gênese da linguagem, dos afetos, da cognição. Em seguida, descreve como o neurocientista Damasio descreve a articulação das áreas cerebrais e suas conexões; a Chomsky, para

descrever a gênese da linguagem (Oliveira, 2023b). Ao longo desta exposição, a referida autora afirma, sobre a ontogênese da criança, que:

Na medida em que esse pequeno ser humano se desenvolve, adquire a habilidade de compreender e usar artefatos culturais simbólicos, como a língua, por exemplo. Parece bastante lógico, então, considerar que o uso dessa língua esteja submetido às mesmas categorias cognitivas básicas que regem o desenvolvimento da espécie desde o nascimento. Aparentemente, essa é a base para a comunicação humana (Oliveira, 2023b, p. 102).

Diante do esclarecimento de que as habilidades humanas de compreender e utilizar instrumentos são desenvolvidas por meio da aprendizagem cultural, assim como o processo de comunicação humana, essa autora passa a analisar no segundo capítulo de sua tese metodologicamente o modo como o bebê apreende o mundo e aprende a partir dele. Para demonstrar e fundamentar sua investigação, no segundo capítulo, que tem como título “Fundamentos metodológicos. O objeto de estudo: apreendendo o mundo e aprendendo com o mundo”, Oliveira (2023b) desenvolve uma pesquisa de caráter longitudinal com o objetivo de observar e descrever de forma sistemática os processos relacionados à aquisição da linguagem de crianças pequenas. Para fundamentar sua pesquisa, utilizou-se de estudos originários do campo da Psicologia do desenvolvimento para compreender como o bebê humano, “[...] em sua fase inceptiva de inserção sociocultural” (Oliveira, 2023b, p. 104). Trata-se de buscar compreender marcos que antecedem e culminam com o desenvolvimento da linguagem verbal. E como resultado obtido das pesquisas realizadas nesse capítulo, a autora afirma que:

Os dados pré-linguísticos, coletados com o auxílio da escala de Denver II e anotados no diário ao longo da vida do bebê, dão pistas sobre seu desenvolvimento esperado e sobre as habilidades motoras e sociais que precedem a produção das primeiras palavras. Para a observação atitudinal/comportamental a partir dos 9 meses, considerarei os resultados da pesquisa de Tomasello (2007) como parâmetros para analisar os dados no que tange às habilidades sociais precursoras da aquisição da linguagem (Oliveira, 2023b, p. 155).

Nesse fragmento de texto, a afirmação de que as habilidades motoras e sociais precedem a produção das primeiras palavras, constituem pistas significativas para se analisar as linguagens precursoras da aquisição da linguagem. Essa temática é o tema do terceiro capítulo de sua tese, o qual tem como título “Análise dos dados e Resultados.

Comunicação pré-linguística: emoção e corpo”. Para esta autora, a questão que a move é compreender a gênese da comunicação pré-linguística do bebê, “[...] quanto de intencionalidade no processo de comunicação da criança pequena, e como as habilidades cognitivas que possui para sua idade, e o quanto a afetividade é intrínseca a essa comunicação” (Oliveira, 2023b, p. 159).

Dito isso, nas “Considerações Finais” a autora afirma que, por se fundamentar numa perspectiva interdisciplinaridade acolhida pelas Neurociências, pode compreender que a relação entre o comportamento e a aquisição da linguagem se demonstra consistente. Essa conclusão se fundamenta nas ideias de Damásio (2011), o qual compreende o processo de tomada de consciência passa pelo cérebro humano. E, para perceber como o cérebro organiza esse processo, os resultados de pesquisas com “imagens por meio de ressonância magnética funcional (fMRI), da divisão desse processo em três etapas: protossself, self central e self autobiográfico, evidencia-se bastante atual” (Oliveira, 2023b, p. 255). Para Oliveira, “o bebê humano nasce com a consciência baseada no protossself, ou seja, um nível de consciência fragmentado pela experiência dêitica e interoceptiva” (Oliveira, 2023b, p. 255).

Por se trata de pesquisa de doutorado, o modo como esses autores desenvolveram o tema Atenção Compartilhada não reduziu as pesquisas à retomada da literatura vigente. Esses autores ultrapassam o limite do campo da pesquisa que tem por meta recompor uma revisão bibliográfica sobre determinada temática. Nesse sentido, suas contribuições lançam luz sobre o processo e desenvolvimento das habilidades essências constitutivas do ser humano, a comunicação e a sociabilidade. Esses conceitos estão diretamente relacionados com os processos de ensino e aprendizagem, com o modo com que as crianças apreendem o mundo e o compreende. Acreditamos que esses estudos estão vinculados aos princípios norteadores das Políticas Educacionais Inclusivas, por dois motivos: a) estabelecem que o aprendizado se dá no âmbito da coletividade; e b) conforme a criança se desenvolve biopsicosocialmente, o seu aprendizado sobre o mundo modifica sua estrutura de consciência. É necessário que a aprendizagem de crianças com diagnóstico de TEA seja desenvolvida em seu tempo viável e que acompanhe o desenvolvimento da sua singularidade enquanto sujeito.

3.4.2 Dissertações

Nesta subseção analisamos os estudos de Zanon (2012), Colus (2012); Oliveira (2016) e Thiago (2020), que elegeram a noção de Atenção Compartilhada como eixo central de suas pesquisas, por ele ser um dos principais indicadores que caracteriza o Transtorno do Espectro do Autismo.

No estudo de Regina Basso Zanon (2012), intitulado *Déficit na iniciativa de Atenção Compartilhada como principal preditor de comprometimento social no Transtorno do Espectro Autista*, encontra-se estruturado em cinco seções, a saber: uma apresentação, três capítulos e as considerações finais. Na *Apresentação*, define seu objetivo de pesquisa da seguinte maneira: “[...] analisar teoricamente os comportamentos de AC, especialmente a diferenciação entre iniciativas e respostas de AC, e suas implicações para o desenvolvimento humano” (Zanon, 2012, p. 17). Para descrever como esse processo ocorre, a autora, no seu primeiro capítulo, que tem como título “Comportamentos de resposta e de iniciativa de atenção compartilhada no transtorno do espectro autista: revisão crítica da literatura”, buscou compreender as características do conceito de Atenção Compartilhada (AC), bem como sua etiologia.

Embora o histórico da noção de Atenção Compartilhada (AC) apresente diferentes perspectivas de interpretações, Zanon (2012) a analisou a partir de dois referenciais teóricos, a saber: da teoria pragmática e da neurocognitiva. No primeiro referencial, Atenção Compartilhada (AC)

[...] apoia a relação entre AC e desenvolvimento subsequente da criança, uma vez que a capacidade de entender os outros como agentes intencionais, uma característica única da cognição humana, possibilita que as crianças utilizem ativamente ferramentas culturalmente aprendidas (Zanon, 2012, p.36).

De acordo com essa citação, a noção de Atenção Compartilhada está relacionada com o modo como as crianças estabelecem suas relações com os outros, bem como utiliza-se do pensamento para construir relações com o mundo para entendê-lo. Além dessa perspectiva, a autora analisou a teoria neurocognitiva, a qual entende que para interpretar os comprometimentos da pessoa diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo “[...] é importante reconhecer que essas habilidades apresentam diferentes trajetórias desenvolvimental” (Zanon, 2012, p. 32). Com isso, nessas teorias a Atenção Compartilhada está vinculada ao modo como as crianças agem e pensam sobre o mundo com o qual se relaciona.

Já no segundo capítulo intitulado de Identificação dos primeiros sintomas do transtorno do espectro autista pelos pais: um estudo retrospectivo, Zanon (2012) busca analisar como as dificuldades no desenvolvimento social de crianças diagnosticada com esse transtorno são considerados indicadores mais prováveis de um futuro diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por isso, para essa autora, o atraso da fala parece ser o motivo que mais mobiliza os pais na busca por assistência, apontando para a importância da investigação e difusão dos marcadores pré-linguísticos. Em função disso, Zanon (2012, p. 38) afirma que o objetivo do segundo capítulo é investigar “[...] os primeiros sintomas percebidos pelos pais de crianças com autismo e a idade da criança na ocasião”.

No terceiro e último capítulo intitulado “Comportamentos de resposta e de iniciativa de atenção compartilhada e o desenvolvimento sociocomunicativo no transtorno do espectro autista”, Zanon (2012) analisa como as relações das crianças com sintoma de autismo com seus pais pode ser um grande momento para a observação precoce da qualidade da interação social. Isso porque as habilidades sociocomunicativas básicas são uma das dimensões de estudo sobre AC (Zanon, 2012). E, finalmente, nas “Considerações Finais”, a autora afirma que do seu estudo aponta para a necessidade de os pais observarem os comprometimentos sociais de seus bebês, os quais podem ser fatores de identificação precoce do TEA, pois é de fundamental importância quanto mais cedo identificar determinados traços do transtorno, mais cedo é a realização do seu diagnóstico.

No mesmo ano da pesquisa anterior, Katia Miguel Colus defende a dissertação, que tem como título *Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê vidente e em outro com deficiência visual severa* (2012). A estruturação desse texto está organizada em nove seções, a saber: uma introdução, sete seções em que desenvolve suas reflexões e as considerações finais. Na “Introdução”, apresenta a revisão da literatura que fundamenta a sua reflexão que tem como norte a Psicologia do Desenvolvimento da Criança. Além desse tópico, dividiu essa seção em outros quatro subtópicos: desenvolvimento do bebê, o olhar e a apreensão do mundo, a atenção conjunta e atenção conjunta na literatura da área. A lógica dessa estruturação parte de uma visão geral (teorias do desenvolvimento da criança) para o particular (o modo como a criança estrutura a sua atenção, seu modo de apreender o mundo).

Na segunda seção, com o título “Visão e suas deficiências”, Colus (2012) apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre os principais estudos que fundamenta a reflexão sobre a relação entre visão e deficiência. Após essas revisões, a autora descreve a terceira seção intitulada “Justificativa”, que, como o próprio nome sugere, busca justificar o motivo que a levou a escolher e pesquisar esta temática. Em seguida, descreve a quarta seção intitulada “Objetivos”, na qual apresenta os objetivos geral e específicos da sua pesquisa. A autora descreveu o objetivo geral da sua pesquisa da seguinte maneira:

Investigar como se dá, em contextualizadas interações, a construção, o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta em bebês, particularmente através do estudo em um bebê que enxerga e em outro bebê com deficiência visual severa (Colus, 2012, p. 38).

De acordo com esta citação, a atenção conjunta passa a ser o foco de sua pesquisa, pois é por meio dela que se tem acesso ao modo como os bebês interagem com os outros e com o mundo que o cerca. Para orientar os passos dessa pesquisa, Colus (2012), na quinta seção intitulada de “Percurso metodológico”, descreve os procedimentos metodológicos que utilizou. Além da pesquisa bibliográfica para construir sua fundamentação teórica, ela fez um estudo de caso em que analisou um bebê com deficiência visual severa, que não enxerga e outro que enxerga.

Na sexta seção, denominada “Resultados”, Colus (2012) apresenta suas observações e avaliações sobre os casos estudados. A autora considera a idade do bebê como um fator determinante para analisar a ocorrência da atenção conjunta e possíveis mudanças em seu estabelecimento e manutenção ao longo do desenvolvimento:

Em cada um dos episódios aqui apresentados, levou-se em conta a idade do bebê – de forma a buscar discriminar, à medida que esse fosse se desenvolvendo, se ocorria a atenção conjunta e, em caso afirmativo, se ocorriam mudanças no estabelecimento e na manutenção da mesma (Colus, 2012, p. 54).

Os procedimentos realizados indicam que a atenção conjunta, no primeiro caso, do bebê que enxerga, já parece estar perfeitamente estabelecida e mantida, assim como no caso da bebê com deficiência visual.

E, enfim, na sétima seção que tem por título “Considerações finais”, Colus (2012) apresenta suas considerações sobre os resultados de sua pesquisa. Para ela, “[...] o estabelecimento da atenção conjunta também se mostrou presente e se concretizou”; e

“[...] [e]m todos os episódios selecionados, há indícios da atenção conjunta ou mesmo o estabelecimento” (Colus, 2012, p. 105).

Em 2016, Jéssica Jaíne Marques de Oliveira defende sua dissertação com o título *Intervenção Centrada na Família: Influência nas Habilidades Comunicativas e Interativas da Criança com Transtorno do Espectro Autista e no Empoderamento Parental*. A Atenção Compartilhada (AC) é tida como um dos principais indicadores do Transtorno do Espectro do Autismo. Para desenvolver sua reflexão, Oliveira (2016) estruturou seu estudo em seis seções, a saber: uma introdução, quatro subseções e uma consideração final. Na “Introdução”, o objetivo da pesquisa é apresentado da seguinte maneira:

[...] o objetivo geral desse estudo foi avaliar os efeitos de uma intervenção baseada na orientação a pais sobre as habilidades comunicativas e interacionais do filho com autismo, assim como verificar as influências dessa intervenção sobre o empoderamento parental (Oliveira, 2016, p. 17).

Ainda que haja importância da família para a identificação e o desenvolvimento do diagnóstico em crianças pequenas com características do TEA, Oliveira (2016) ressignifica essa importância utilizando-se do termo “empoderamento familiar”, pois, para ela, há a “[...] importância de estudos que descrevam e avaliem o processo de empoderamento familiar, neste caso parental, e o seu impacto na intervenção e desenvolvimento da criança com TEA” (Oliveira, 2016, p. 17).

Na subseção intitulada “Referencial teórico. Transtorno do Espectro Autista – Aspectos históricos e conceituais”, a pesquisadora Oliveira (2016) analisa historicamente como o conceito de TEA desenvolve desde os estudos de Kanner (1943) até sua inclusão no DSM-5. No entanto, são os estudos de Dunst (2000) e de Trivette (2009) que influenciaram a opção de Oliveira (2016, p. 24): [...] a focar no “empoderamento” dos pais, para que possam trabalhar com essas crianças dentro do contexto familiar”. Nesse sentido, o processo de revisão da literatura sobre o TEA possibilitou essa pesquisadora perceber que as primeiras observações dos pais sobre seus filhos são significativas e importantes para o estabelecimento do possível diagnóstico sobre a TEA em crianças.

Na segunda seção intitulada “Justificativa e objetivos”, a autora analisa criticamente os estudos sobre autismo que tem como foco “[...] a aprendizagem por uma idade profissional-criança” (Oliveira, 2016, p. 31), por eles centralizarem suas análises

sobre o atendimento da criança apenas na relação entre os profissionais que a atende e a crianças, deixando a família como coadjuvante neste processo. Para a pesquisadora:

Assim, atualmente pesquisas mostram que o tempo de engajamento dos pais na intervenção está associado aos maiores ganhos no desenvolvimento social dos filhos (Dunst 2002; Fernandes, 2009; Franco, 2015), justificando a tendência das intervenções em conceber os pais como complementando, ou mesmo agindo diretamente sobre os comportamentos dos filhos, intensificando o efeito da intervenção iniciada por terapeutas (Oliveira, 2016, p. 31).

Nesse fragmento de texto acima, a autora revela que a intervenção familiar tem um papel central no processo de diagnóstico de TEA. Na terceira subseção que tem como título “Método” revela como a sua pesquisa junto aos pais ocorreu. Isto é, ela criou duas classes de variáveis, uma independente e duas dependentes. Com isso, o programa de orientação a pais foi denominado de variável independente e os comportamentos interativos maternos e as habilidades sociocomunicativas da criança foi denominado de variáveis dependentes (Oliveira, 2016). Desse modo, a família passa a ter um papel importante no processo de avaliação do diagnóstico de TEA.

Na quarta seção, denominada de “Resultados”, descreve como se deu a relação das crianças com os pais em atividades voltadas para o brincar, pois é um dos melhores indicadores para se compreender a atenção compartilhada com a criança em interação. Diante disso, ela percebeu que o “[...] o reflexo do programa na interação dos pais com o filho e uma consequente maior AC” (Oliveira, 2016, p.46). Após esses procedimentos, Oliveira (2016), na seção intitulada “Discussão/ Considerações Finais”, conclui que

[...] o programa de orientação a pais teve um efeito positivo sobre as habilidades sociocomunicativas da criança, observado através do aumento na frequência de comportamentos de compartilhamento de tópicos, atenção compartilhada e contatos afetivos entre a díade. Além disso, observou-se que o nível de empoderamento parental mostrou-se maior após a implementação das orientações do que antes delas (Oliveira, 2016, p. 54).

Embora a autora reforce em sua pesquisa o papel da família no diagnóstico do TEA em crianças pequenas, ela não deixa de evidenciar que seus estudos têm como referência o desenvolvimento das habilidades que caracterizam a Atenção Compartilhada.

A pesquisa de Thiago Victor Cardoso sobre o Transtorno do Espectro do Autismo tem como título *Auxílio ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista com base em*

trajetórias provenientes de rastreamento do olhar (2020). Para desenvolver suas reflexões, o autor a dividiu em seis seções, sendo uma introdução, três seções em que desenvolve sua pesquisa e a seção de conclusão. Na “Introdução”, Cardoso (2020) apresenta o objetivo da sua pesquisa da seguinte maneira:

Este projeto tem o objetivo geral de propor um método computacional para classificar um indivíduo como pertencente ao grupo TEA ou ao grupo DT, a partir do processamento de características da trajetória percorrida pelo rastreamento do olhar, considerando vídeos utilizados como estímulos Cardoso (2020, p.20).

Para o autor realizar a classificação dos grupos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e do grupo de Distúrbios Típicos (DT), a sua pesquisa tem como fundamento os estudos sobre as características da Atenção Compartilhada (AC). Ainda na “Introdução”, o autor descreveu como a sua pesquisa está estruturada.

No primeiro capítulo intitulado de “Conceitos Fundamentais”, o autor faz um breve histórico do conceito do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) relacionando-o com sua inserção no DSM, com o objetivo de delinear os comportamentos característicos da Atenção Compartilhada. Em função disso, fundamenta-se nas teorias de Tomasello (1998), que sugere haver uma certa dificuldade das crianças autistas em lidar com estímulos alternados, principalmente aqueles vinculados ao olhar. Nesse sentido, busca utilizar em seu estudo a técnica utilizada para mapear a atenção dos movimentos oculares denominada de “eye tracking (ET)” (Cardoso, 2020, p. 24). Para o autor,

O dispositivo de rastreamento do olhar é constituído de uma câmera e um emissor de luz infravermelha (TOBII, 2019). O conceito principal é o uso da fonte de luz para iluminar os olhos e causar uma alta reflexão visível, de modo que a câmera capture as imagens dos olhos mostrando essas reflexões. Assim, a imagem capturada pela câmera é usada para identificar as reflexões da luz entre as regiões da córnea e a pupila, o que resulta em coordenadas informadas pelo dispositivo (Cardoso, 2010, p. 24).

Essa técnica tem sido utilizada na área da saúde como instrumento de diagnóstico da caracterização do Transtorno do Espectro do Autismo. Após a caracterização de como essa técnica é utilizada, Cardoso (2020) passa a realizar na segunda seção, intitulada “Revisão Bibliográfica”, um breve relato de como realizou suas pesquisas desde suas plataformas digitais, bem como na análise de artigos que tratam da classificação do

Transtorno do Espectro do Autismo e dos Distúrbios Típicos (DT), a partir do uso da técnica de “eye tracking (ET)” (Cardoso, 2020).

Após a análise, na quarta seção, que tem como título “Metodologia”, Cardoso (2020) apresenta os procedimentos e etapas que integram o desenvolvimento da sua pesquisa, a qual tem por objetivo propor um método computacional para classificar os indivíduos pertencentes ao grupo TEA ou ao grupo DT, a partir do processo de rastreamento do olhar. Na quinta seção intitulada de *Resultados e discussões*, Cardoso (2020) afirma que há uma certa dificuldade entre os profissionais em “[...] observar o comportamento de indivíduos sem uma ferramenta interativa”, porque sem uma técnica adequada dificulta sobremaneira na percepção dos momentos que retratam uma maior possibilidade de diferenciação entre as classes acima analisadas (Cardoso, 2020, p. 73). Nesse sentido, o estudo tem a tarefa de analisar e propor novos atributos facilitadores com a utilização de ferramenta de visualização de trajetórias identificar os eventos provenientes do rastreamento do olhar que caracterizam e estruturam as características próprias da Atenção Compartilhada, definidora do Transtorno do Espectro do Autismo.

Por fim, nas “Considerações Finais”, Cardoso (2020) apresenta os resultados de sua pesquisa, que visa responder a seguinte questão-problema: é possível distinguir indivíduos dos grupos TEA e DT, por meio da análise dos dados de eye tracking referentes a acompanhamento de trajetória usando o paradigma de AC? De acordo com o autor, os resultados obtidos confirmam a hipótese de que o modelo de trajetória consegue detectar movimentos em atraso e antecipados em indivíduos, por meio do uso da técnica das ROIs flutuantes, as quais estabeleceram a classificação dos indivíduos investigados neste estudo, alcançando assim acurácia de 75% e F1-score de 82%. Em outras palavras, essa ferramenta contribui significativamente para o diagnóstico de TEA.

Diante das análises e descrições das dissertações apresentadas acima, é possível afirmar que o foco desses estudos é a Atenção Compartilhada. Ela constitui o núcleo definidor das características do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Os estudos revelaram que o diagnóstico da TEA precocemente possibilita realizar intervenções significativas junto a criança; as intervenções auxiliam a criança a aprender a lidar com suas limitações, pois isso é próprio não somente da criança com autismo, mas do ser humano; a criança autista deve ser reconhecida como sujeito que se constitui em suas peculiaridades. Nesse sentido, as políticas educacionais são fundamentais, pois traçam diretrizes que possibilita o acompanhamento das crianças com TEA. A inclusão do

autismo é direito, é respeito à dignidade humana, mas também é desenvolvimento das potencialidades singulares do ser humano.

Em função dessa perspectiva, essas pesquisas revelam que os estudos sobre TEA, que tem como foco a Atenção Compartilhada ou Atenção Conjunta (AC) buscam analisar as habilidades cognitivas, afetivas, comunicacionais e de interação social. Nesse sentido, conforme mencionamos na análise do tópico anterior, elas objetivam possibilitar as crianças e seus familiares a construírem recursos para o desenvolvimento das capacidades singulares. Esse princípio da singularidade norteia o processo educativo. Todos os seres humanos apreendem o mundo e o interpreta a partir dos recursos cognitivos, afetivos e comunicacional que possuem. A educação é um processo, por isso, as crianças, por estarem em processo de aprenderem contínuo, seu modo de ver e compreender o mundo modifica-se com o tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os motivos que nos levaram a escolher este tema de pesquisa e a desenvolvê-lo são dois: profissional e científico. O profissional, como relatado na introdução deste estudo, diz respeito às experiências que desenvolvi em empresas e escolas que tinham dentre o público alvo pessoas com deficiências. Por isso, pode-se dizer que estas experiências mobilizaram em mim o desejo de adquirir mais conhecimento sobre a educação inclusiva, principalmente nos assuntos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O segundo motivo foi a busca pelo conhecimento científico. Esse tipo de conhecimento tem ajudado a compreender em profundidade o tema autismo. Mesmo que esta dissertação tenha o caráter de revisão da literatura, ela nos possibilita compreender em que direções as pesquisas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, mais especificamente sobre a Atenção Compartilhada (AC), estão sendo desenvolvidas. Ao mesmo tempo em que esta pesquisa foi desenvolvida, fui percebendo as várias formas de abordar a temática.

Estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa a análise e a descrição de como se configura a produção acadêmica veiculada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES sobre as questões relacionadas à Atenção Compartilhada em pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e sua relação com as Políticas Educacionais de Inclusão existentes em nosso país. No entanto, antes disso, criamos duas seções fundamentais que nos deram subsídios para analisarmos os estudos em questão. Na primeira seção, que tem objetivo indicar o método de pesquisa e apresentar o estilo e natureza desta pesquisa, foi possível verificar que as buscas de Dissertações e Teses nas plataformas digitais, a leitura das mesmas e de obras de autores sobre o tema em questão, não somente nos auxiliou a definir os descritores estruturantes da nossa análise, mas também nos auxiliou a superar a compreensão que tínhamos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), de apenas incluir o indivíduo na sociedade, para compreendê-lo em sua singularidade.

Nosso objetivo específico da segunda seção foi descrever o contexto histórico da gênese e definições do TEA, bem como a legislação e políticas educacionais que abarcam os direitos dos estudantes com deficiência em nosso país. Para compô-la, apresentamos um breve histórico dos estudos sobre TEA e AC. Nesse processo, percebemos que as características e habilidades que circunscrevem a noção de Atenção Compartilhada é

essencial para a definição e a delimitação do diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo.

Conforme dito acima, o entendimento de como as habilidades cognitivas, de comunicação, de relacionamento interpessoal e de interação com o mundo nos possibilitaram a compreender que estas habilidades estão vinculadas à constituição da subjetividade humana, ou seja, ao modo como cada pessoa desenvolve seu modo de ver, sentir e pensar a realidade que está inserido e a si mesmo. A pessoa com autismo tem um modo próprio de se relacionar com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo. Mas, para que ele desenvolva estas habilidades e capacidades, é necessário que o Estado crie Políticas de Educação Inclusiva tendo como referência a realidade das pesquisas brasileiras. O que se tem visto até o momento é a implementação de políticas de educação inclusiva a partir de recomendações dos organismos internacionais.

Percebemos que há uma necessidade na discussão dos resultados de mais pesquisas na área no nosso país. Observamos déficits em algumas regiões nas quais não há produção de trabalhos desenvolvidos e, através dessas pesquisas sobre TEA e a AC, as pessoas teriam mais conhecimento e poderiam ajudar melhor as crianças autistas.

Diante da análise dos resultados dos estudos que analisamos, foi possível perceber que a Atenção Compartilhada constitui o núcleo central das habilidades relacionadas ao processo de comunicação das crianças com seus pais, com os outros e com o mundo. A interação social é fundamental para que a criança desenvolva a sua identidade singular.

Por isso, este estudo traz como contribuição o processo avaliativo das habilidades que circunscrevem a Atenção Compartilhada. As pesquisas aqui analisadas explicitam diferentes formas de abordagens e intervenção no processo de desenvolvimento das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. Isso indica que não há um único modo de lidar com esta questão, mas sim uma diversidade de modos de compreensão e intervenção educativa.

Embora as reflexões descritas acima corroborem com os resultados desta pesquisa, ela deixa em aberto possibilidades para que outros pesquisadores possam considerar outros fatores que sejam determinantes na consideração da AC e do TEA na produção de conhecimento. Uma intervenção pedagógica com crianças diagnosticadas com TEA, por exemplo, pode estabelecer condições para relacionar a potencialidade das teorias aqui desenvolvidas e analisadas em possíveis estudos de casos ou intervenções pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Maria T.; PEARL, Phillip, L. Aspectos genéticos do autismo. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle (orgs.). **Autismo: abordagem neurobiológica**. Trad. Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5®**. American Psychiatric Pub, 2014.
- ARAUJO, Rodrigo Duarte. **Núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior brasileiras: produções acadêmicas entre 2008-2020 nas plataformas CAPES e BDTD**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
- ASPERGER, Hans. Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter. **Quelle: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, v. 117, p. 76–136, 1944. <https://doi.org/10.1007/BF01837709>
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Lista de Universidades Federais do Brasil**. Disponível em: <https://www.andifes.org.br>. Acesso em: 04 mar. 2025.
- AUTISMO E REALIDADE. **Guia para leigos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo: Autismo e Realidade, 2011. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-guia-para-leigos-sobre-o-transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Steven. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1ª. ed. Porto Editora, p. 47-51, 1994.
- BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz (Org.). **Autismo: Avaliação Psicológica e Neuropsicológica**. São Paulo: Hogrefe, 2017. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100010>
- BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Acesso em: 24 ago.2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Acesso em: 24 ago.2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Acesso em: 24 ago.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso em: 24 ago.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2020. Acesso em: 24 ago.2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 24 ago.2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Mapa da Rede Federal e Estadual de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRAUNSTEIN, Valéria Campinas. **O Contexto Escolar e a Educação de Estudante Autista: Reflexões à Luz da Perspectiva Histórico Cultural.** Guarulhos, SP: 2020. Tese de doutorado.

CARDOSO, Carla Carvalho. **Trabalho colaborativo entre o aee e escola comum: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2024. 137 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2024.

CARDOSO, Thiago Victor. **Auxílio ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista com base em trajetórias provenientes de rastreamento do olhar.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CHARMAN, Tony. Why is joint attention a pivotal skill in autism? **Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci**, v. 358, n. 1430, p. 315-324, 2003.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1199>

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

COLUS, Katia Miguel. **Processos de estabelecimento da atenção conjunta em um bebê vidente e em outro com deficiência visual severa.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

CORREA, Mônica Cola Cariello Brotas. **Atenção Compartilhada e interação social: análise de trocas sociais de crianças com diagnóstico de tea em um programa de intervenção precoce.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação do curso de Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DONALD, Merlin. **Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

DONATO Helena; DONATO Mariana. **Stages for Undertaking a Systematic Review**. Coimbra: Acta Med Por, 2019.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FACHIN, Odimar. **Fundamentos de Metodologia**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 56, p. e18627, 2021. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18627>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica

2021. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível

em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943. LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210–219, 2013.

MACÊDO, Maria Cláudia Gama Fialho. **Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2024.

MARTINS, Islane Archanjo Rocha; NOGUEIRA, Bernardo Gomes Barbosa; OLIVEIRA, Raquel Alecsa da Silva. Os desafios da inclusão social dos autistas no mercado de trabalho brasileiro. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 89, n. 4, p. 101-116, 2023. <https://doi.org/10.70405/rtst.v89i4.24>

MENDES, Maria Fernanda Moreira. **Projetos Político-Pedagógicos em Escolas de Educação Básica: Direito à Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2024. <https://doi.org/10.58203/Licuri.83085>

MENDES, Maria Fernanda Moreira; ASNIS, Valéria Peres. O transtorno do espectro do autismo na legislação educacional e nos projetos político-pedagógicos da educação básica. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, 2023. p. 41-57

MENEZES, Camila. Gioconda. Lima.; PERISSINOTO, Jacy. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 273-278, 2008.
<https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000400012>

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de La investigacion acerca de La formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: **Reúñion de consulta técnica sobre investigación en formación del professorado**. Anais [...], México, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINTZ, Mark; ALESSANDRI, Michael; CURATOLO, Paolo. Abordagens terapêuticas para os Transtornos do Espectro Autista. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle (orgs.). **Autismo: abordagem neurobiológica**. Trad. Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOORE, Chris; DUNHA, Philip J. **Joint Attention: Its Origins and Role in Development**. Nova York, 214.

MOORE, Chris; DUNHAM, Philip J. (Eds.). **Joint Attention: Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, 1995.

MORAL, A. et al. **Autismo e Realidade: guia para leigos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Blog Autismo e Realidade, 2021.

MUNDY, Peter; NEWELL, Lisa. Attention, Joint Attention, and Social Cognition. **Current Directions in Psychological Science**, v. 16, n. 5, p. 269-74, 2007.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>

OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de. **A influência da intervenção implementada por pais sobre as habilidades sociocomunicativas de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem formativa e centrada na família**. 2023. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023.

OLIVEIRA, Sabrina David de. **Relação entre Atenção Compartilhada e Operantes Verbais com Autismo**. 179f. São Carlos, SP, 2022.

OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda. **O corpo fala antes que emergjam as palavras**: estudo longitudinal do processo de aquisição da linguagem de uma criança com TEA. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

PAULA, Cristiane Silvestre et. ail. Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: definição e epistemologia. In: **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica**. 5ª edição. São Paulo: Hogrefe, 2017;

Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: MEC, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina T.V. **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica**. 5ª ed. São Paulo: Hogrefe, 2017.

SILVA, Lazara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva**.2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SOARES, Fabíola da Costa. **Pesquisa-ação e inclusão nos caminhos formativos de professores das salas de recursos multifuncionais**: instrumentalização teórica e prática no atendimento ao estudante com Transtorno do Espectro Autista. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2024.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais do Conhecimento Humano**. Trad. Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais do Conhecimento Humano**. Trad. Cláudia Berliner, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VALENCIA, Katherine et al. The impact of technology on people with autism spectrum disorder: a systematic literature review. **Sensors**, v. 19, n. 20, p. 4485, 2019.
<https://doi.org/10.3390/s19204485>

VALENTIM, Nathália Assis. et al. A. Sistemas Inteligentes para Desenvolvimento de Competências e Diagnóstico de pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 30, p. 672–696, 2022.<https://doi.org/10.5753/rbie.2022.2535>

VIEIRA, Elisangela dos Anjos Paula. **Fatores Preditivos de Sintomas do Transtorno do Espectro Autista em bebês prematuros**: Atenção Compartilhada, linguagem e comportamentos atípicos. 139f. São Paulo, SP, 2018.

VIEIRA, Elisangela dos Anjos Paula. Fatores preditivos de Sintomas do Transtorno do Espectro Autista em Bebês **Prematuros: Atenção Compartilhada, Linguagem e Comportamentos Atípicos**.2018.139 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento)- Universidade Prebiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2018.

WHITMAN, Thomas L. **O Desenvolvimento do Autismo Social, Cognitivo, Linguístico Sensório-motor e Perspectivas Biológicas.** Trad. Dayse Batista. São Paulo: M Books do Brasil, 2015.

ZANON, Regina Basso. **Déficit na Iniciativa de Atenção Compartilhada como Principal Preditor de Comportamento Social no Transtorno do Espectro Autista.** Dissertação de Mestrado-Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2012.