

Práticas psicológicas, autismo e decolonização: a emergência de um diálogo

Lemos, Emellyne Lima de Medeiros Dias ¹

Nunes, Laísy de Lima ²

Vasconcelos, Dalila Castelliano de ³

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se como transtorno do neurodesenvolvimento, cuja incidência na população mundial é crescente, dado que demanda a contribuição de diversas áreas do conhecimento, especialmente da Psicologia e da Educação. Este estudo teórico objetiva problematizar o papel da Psicologia nas práticas dirigidas ao autismo, considerando as discussões atuais sobre decolonização. Para fundamentar a reflexão sobre a Psicologia, são abordados elementos de sua história e da perspectiva crítica, com enfoque na Teoria Histórico-Cultural e na Psicologia da Libertação. Frente a isso, emerge a celeuma relacionada ao Behaviorismo, suas críticas, metacríticas e novos direcionamentos para o autismo. É abordada a articulação entre decolonização e Psicologia e suas implicações em termos de ensino, pesquisa e intervenções psicológicas e educacionais sobre o tema em questão. Espera-se que as ideias apresentadas provoquem inquietações acadêmicas que, de alguma maneira, impulsionem e embasem teoricamente diferentes rumos às práticas dirigidas ao autismo.

Palavras-chave: autismo; práticas psicológicas; psicologia crítica; decolonialidade.

Psychological practices, autism and decolonization: the emergence of a dialogue

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder is characterized as a neurodevelopmental disorder, whose incidence in the world's population is increasing, this data demands the contribution of several areas of knowledge, especially Psychology and Education. This theoretical study aims to problematize the role of Psychology in

¹ Universidade Federal de Campina Grande. Pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Email: emellyne@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5777620816563171>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1927-3132>.

² Universidade Federal de Rondônia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Email: laisynunes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6535650472081606>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4673-6289>.

³ Universidade Federal de Campina Grande. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Email: dalila_bal@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0108130414374624>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9622-4057>.

autism-oriented practices, considering current discussions about decolonization. To substantiate the reflection on Psychology, elements of its history and critical perspective are approached, with a focus on Historical-Cultural Theory and Liberation Psychology. Faced with this, the stir related to Behaviorism, its criticisms, metacriticism and new directions toward autism emerges. The articulation between decolonization and Psychology and its implications in terms of teaching, research and psychological and educational interventions on the subject in question are addressed. It is expected that the ideas presented will provoke academic concerns that, in some way, will boost and theoretically base different directions for practices aimed at autism.

Keywords: autism; psychological practices; critical psychology; decoloniality.

Prácticas psicológicas, autismo, decolonialidad: el surgimiento de un diálogo

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista se caracteriza como trastorno del neurodesarrollo, cuya incidencia en la población mundial es creciente, pues demanda la contribución de diversas áreas del conocimiento, especialmente Psicología y Educación. Este estudio teórico objetiva problematizar el papel de la Psicología en las prácticas dirigidas al autismo, considerando las discusiones actuales sobre descolonización. Para fundamentar la reflexión sobre la Psicología, se abordan elementos históricos y de la perspectiva crítica, enfocando la Teoría Histórico-Cultural y la Psicología de la Liberación. Con ello, emerge el debate relacionado al Behaviorismo, sus críticas, metacríticas y nuevos direccionamientos para el autismo. Se aborda la articulación entre descolonización y Psicología y sus implicaciones en términos de enseñanza, investigación e intervenciones psicológicas y educativas sobre dicho tema. Se espera que las ideas presentadas provoquen inquietudes académicas que, de alguna manera, impulsen y sustenten teóricamente diferentes rumbos para las prácticas dirigidas al autismo.

Palabras clave: autismo; prácticas psicológicas; psicología crítica; decolonialidad.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um estudo mais amplo de Pós-doutorado em Psicologia da primeira autora. A centelha dele remonta à inquietação das



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258801 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>

autoras sobre o desenvolvimento das práticas clínicas, educacionais e acadêmicas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tais inquietações coadunam com as questões mais amplas levantadas pela discussão sobre decolonização. Parte-se do entendimento de que as abordagens teóricas se pautam, reformulam-se e avançam por meio de diálogos e críticas, advindos também de outras abordagens. Tal processo, tão caro à construção do conhecimento, muitas vezes é obscurecido nas narrativas históricas, incorrendo em reducionismos e alienações variadas, sobretudo, na busca ilusória de uma verdade absoluta ou de um saber único que seja capaz de responder a todas as questões emergentes da espécie humana em seu complexo processo de relação com o mundo.

Nessa direção, optou-se por dar relevo à Psicologia e à Educação, especialmente no contexto brasileiro, pelo fato de que esses campos, reiteradamente, se colocaram a serviço da população, buscando meios para atender às demandas de cada época (ANTUNES, 2011; 2012; JACÓ VILELA, 2012; LACERDA JR., 2013; SAVIANI, 2013; YAMAMOTO, 1987). Ao historicizar e conhecer a estreita e dialética relação entre esses campos, é possível identificar que eles sempre estiveram atravessados por questões sobre o desenvolvimento atípico, as deficiências, o fracasso escolar e a não normatividade de uma forma mais ampla. Não obstante, é importante indicar que os saberes produzidos por esses campos sempre estiveram ligados às elites de cada época, voltados aos interesses delas e reproduzindo as relações de dependência e exclusão social (ANTUNES, 2011, 2012; BOARINI, 2022; GUZZO; LACERDA JR., 2007; JACÓ VILELA, 2012; COSTA; MENDES, 2021; 2022; LACERDA JR., 2013; YAMAMOTO, 1987).

Outra característica importante refere-se à dependência e à subalternidade da Psicologia e da Educação brasileiras em relação à produção científica das sociedades europeias e norte-americanas, consideradas como hegemônicas. Esse movimento ocorre na psicologia latino-americana de modo geral, no qual psicólogos buscam legitimidade e reconhecimento social ao reproduzirem modelos desses centros (ANTUNES, 2012; COSTA; MENDES, 2021; LACERDA JR., 2013; MARTÍN-BARÓ, 2006; MIRANDA; FÉLIX-SILVA, 2022). Destarte, embora continuamente tenham existido estudiosos com pensamentos contra-hegemônicos, a exemplo de Vygotsky, foi apenas em meados da década de 1970 que essa corrente começou a ganhar força no Brasil, na esteira do processo de redemocratização do país. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo fortalecimento de perspectivas críticas, as

quais enfatizaram o compromisso com a adoção de práticas que atendessem às diferentes realidades sociais (PATTO, 1984, 1990; YAMAMOTO, 1987). Na educação brasileira, esse tipo de pensamento também teve precursores, a exemplo de Paulo Freire, e foi igualmente nas décadas de 1980 e 1990, que as pedagogias críticas ganharam ênfase no cenário das práticas pedagógicas (SAVIANI, 2013). Dada a indissociabilidade entre os referidos campos, destaca-se que as discussões, ora propostas, apresentam maior enfoque na Psicologia, embora se pautem nos acontecimentos e publicações oriundos também da Educação.

Esse percurso histórico apresenta fortes implicações na abordagem do TEA, objeto da presente análise. O TEA foi descrito pela primeira vez por Kanner, em 1943, e é caracterizado, na atualidade, como um transtorno do neurodesenvolvimento, cujas dificuldades centrais envolvem os domínios sociocomunicativo e comportamental. De acordo com o DSM 5, pessoas com essa condição demonstram prejuízos clínicos no funcionamento social, profissional, pessoal e em outras áreas do desenvolvimento; apresentam diferentes características e necessidades e estão classificadas em níveis de suporte 1, 2 e 3, em função da gravidade dos seus sintomas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2013). A etiologia é multifatorial e resultante de uma interação complexa entre fatores genéticos e ambientais (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Atualmente, após 80 anos de estudos sobre o tema, o interesse de pesquisadores e profissionais tem aumentado devido ao número crescente de diagnósticos. Nos Estados Unidos, uma em cada 36 crianças foi identificada com esse transtorno (MAENNER et al., 2023). No Brasil, não há estimativas oficiais a esse respeito e esforços têm sido realizados para conhecer os dados epidemiológicos com maior precisão para garantir os direitos dessas pessoas. Em 2019 e 2020, foram sancionadas a Lei nº 13.861 e a Lei nº 13.977, respectivamente. A primeira inclui dados específicos sobre TEA no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a segunda institui, dentre outras providências, a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA. Outra conquista importante foi a Lei nº 12.764, sancionada em 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

Atualmente, abordar as possibilidades de intervenções para a promoção do desenvolvimento da pessoa com TEA, sem fazer menção ao Behaviorismo ou à Análise Aplicada do Comportamento (Applied Behavior Analysis,



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258801 [2023]
**Dossiê *Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação***
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>

popularmente conhecida como ABA), seria uma lacuna quase “sintomática” do ponto de vista das razões pelas quais se optou pela omissão dessa informação. De fato, há uma difusão maciça quanto à indicação dessa modalidade, como aquela que demonstra maiores evidências científicas em relação à eficácia no atendimento às pessoas com TEA (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021; FREITAS, 2022; McCORMACK et al., 2020). Posto isso, este trabalho não pretende ratificar ou retificar essa informação, tampouco fazer críticas rasas, anacrônicas ou dotadas de preconceitos epistemológicos, mas sim introduzir o pensamento decolonial a esse respeito. Nesse propósito, referências clássicas foram revisitadas e, embora possam parecer elementares para aqueles que já estão mais avançados nas leituras em relação aos temas Psicologia crítica ou decolonização, são basilares para aqueles que chegarão a esta leitura por meio do interesse específico no autismo. Ademais, concorda-se com a proposição de Yamamoto (1987) a respeito da importância de visitar os clássicos por meio de novas leituras.

Tendo em vista os aspectos abordados, ressalta-se que o objetivo deste estudo teórico é problematizar o papel da Psicologia nas práticas dirigidas ao autismo, considerando as discussões atuais sobre decolonização. Esse conceito representa a ideia de que a colonização não foi um evento acabado, mas um processo que teve/tem continuidade, com implicações relacionadas ao poder, ao ser, ao saber e à natureza (MALDONADO-TORRES, 2016; OLIVEIRA; LUCINI, 2021). Nas palavras de Lacerda Jr. (2013), há implicações nas noções de poder, de ciência, de subjetividade e de sociedade. A decolonização tem por iniciativa a realização de críticas de pensamento produzidas por povos colonizados ou por grupos subalternos, a exemplo dos povos latino-americanos, cujas características envolvem as ideias de luta, liberdade, resistência e transformação social (OLIVEIRA; LUCINI, 2021).

Mais especificamente no tocante ao tema autismo, apoia-se a decolonização em termos de pensamento e de práxis, com repercussões que envolvem: a desvinculação de práticas colaboradoras para a acentuação das diferenças sociais ou das condições produtoras de sofrimento; o alargamento da compreensão a respeito de outras formas de existir; a valorização dos saberes populares e científicos produzidos na realidade brasileira, pelo e para o povo brasileiro; a abertura às possibilidades de outros modos de se fazer pesquisa e o protagonismo das pessoas com TEA.

Assim, com o intuito de embasar a reflexão sobre a Psicologia e a crítica ao cenário atual das práticas na área do autismo, procede-se à descrição de elementos da história da Psicologia, o que permite chegar à Psicologia crítica. Também conhecida por perspectiva crítica da Psicologia, ela oferece base sólida para a ideia da decolonização das práticas psicológicas, da qual a Psicologia Educacional tem demonstrado maiores avanços (LACERDA JR., 2013). Dentro disso, são abordadas, em linhas mais gerais, a Teoria Histórico-Cultural e a Psicologia da Libertação que trazem, em suas premissas básicas, aspectos fundamentais para pensar e responder uma das questões norteadoras deste trabalho, qual seja: a quem estamos servindo?

A Psicologia e seus modos de fazer ciência: como um antigo debate pode colaborar para novas direções?

A Psicologia e seus processos de consolidação enquanto ciência e de regulamentação como profissão são amplamente abordados na “clássica” história da Psicologia. Entretanto, com vistas a contribuir para um maior alinhamento epistemológico com a presente proposta, sugere-se a releitura desse processo pela via da “história social da Psicologia”. Acredita-se que ela pode embasar a reflexão crítica e fortalecer o pensamento e a práxis decoloniais. De acordo com Portugal, Facchinetti e Castro (2018), ela estuda a história da Psicologia, entendendo-a como um processo plural, multifacetado e inacabado, sem verdades históricas, em um constante convite à possibilidade de novos arranjos e novas direções. Ainda conforme os autores, a história social da Psicologia permite que o leitor questione os “porquês” pelos quais a história é feita, desnaturalize ideias fixas, conteste fatos consumados e problematize práticas atuais pelo confronto com as do passado.

Por essa via, Lacerda Jr. (2013) discorre que a Psicologia no Brasil emergiu associada às classes dominantes da formação social brasileira e, antes mesmo de ser profissão, foi disciplina de cursos de Pedagogia, Medicina e Direito. Segundo Antunes (2011, 2012), as práticas psicológicas tiveram início no século XIX, em laboratórios de Pedagogia, com profissionais ligados à medicina e aos projetos de “higiene mental”, sob forte influência do positivismo. Em outras palavras, historicamente, a Psicologia colaborou para classificação, normatização, segregação e institucionalização de pessoas com o intuito de contribuir com a modernização e a manutenção da ordem social brasileira

(PORTUGAL; FACCHINETTI; CASTRO, 2018). Nesse sentido, na década de 1960, após a regulamentação enquanto profissão, no contexto de ditadura militar, a Psicologia tentava demonstrar às classes dominantes, na busca de uma legitimidade social, que não era uma ameaça à ordem social.

Esse dado histórico ilustra a premissa de Lacerda Jr. (2013), ao afirmar que a formação social brasileira reflete uma história de dependência colonial. Essa lógica de dominação também influenciou a produção do conhecimento, o que levou à reprodução de ideias e práticas predominantes nos grandes centros capitalistas em uma lógica, denominada por Martín-Baró (1997; 2006), como miséria da Psicologia. Para Lacerda Jr. (2013), desde então, houve a intensificação das desigualdades sociais, das relações de exploração, da defasagem tecnológica, da dependência financeira e cultural do país. No decorrer da história, emergiram críticas à Psicologia dominante, em um movimento denominado de “contra-psicologia”, e seus desdobramentos convergiram em direção à Psicologia crítica, caracterizada por uma aproximação da Psicologia das classes populares. Tal dado implica na mudança do lócus de atuação do psicólogo, da compreensão do fenômeno psicológico e da forma de fazer ciência.

De acordo com Portugal, Facchinetti e Castro (2018), as teorias e proposições da ciência psicológica não são como as da Física, Química ou Biologia que apresentam abrangência, permanência e estabilidade. Os fatos e fenômenos estudados na Psicologia são historicamente circunstanciados, e as conclusões dela decorrentes não permanecem estáveis. Ao revés, as proposições naturalizadas da Psicologia implicam na ideia de que as questões humanas são da ordem da natureza, obedecem às leis naturais, sendo passíveis, portanto, de aplicações universais. Essas concepções estão diretamente relacionadas ao modo de se fazer pesquisa. Em suma, a Psicologia, apartada das ciências sociais, constitui-se como experimental, alinhada ao ideário científico dos séculos XIX e XX, ocupando-se daquilo que é passível de ser medido, controlado e observado. Os desdobramentos de tal feito implicam na hierarquização dos modos de se fazer ciência, dos campos, dos saberes e das teorias, um dos motivos pelos quais essa discussão demonstra ser perene no campo da Psicologia.

Sob essa ótica, Boarini (2022) propõe sair dos limites da história da Psicologia para situar o lugar da Psicologia na história e desnaturalizá-la enquanto ciência e profissão. A esse respeito, a autora afirma que, para

entender as práticas do psicólogo, é preciso conhecer o momento histórico e o movimento da sociedade da qual faz parte esse profissional. Nisso, a despeito do que foi abordado, é possível notar que a Psicologia, enquanto profissão, foi gerada a partir dos avanços das ciências naturais e da necessidade de justificar a higiene psíquica e moral da sociedade burguesa. No Brasil, especialmente no período da ditadura militar, foram acentuadas as tendências hegemônicas, privatistas, clínicas e individualizantes da profissão, heranças ainda profundamente arraigadas nas práticas psicológicas (BOARINI, 2022). Segundo a referida autora, as práticas psicológicas insistentes no tecnicismo e no corretivo são orientadas pela concepção de homem e de sociedade que desconsidera a complexidade das relações sociais que envolvem o indivíduo e marcam, indelevelmente, sua singularidade.

Isto posto, Yamamoto (1987), ao dissertar sobre a crise e as alternativas da Psicologia, aborda a fragmentação do conhecimento em nome da objetividade científica e como o surgimento da Psicologia científica relaciona-se, ou melhor, subordina-se ao capital. Para ele, a compartimentalização das ciências (naturais e sociais) tem sua raiz na divisão capitalista do trabalho e seus efeitos ecoam na diversidade de concepções que coexistem na Psicologia. O autor trata sobre a Psicologia crítica e a função social do psicólogo não apenas como possibilidade de atendimento das demandas das classes populares, mais que isso, trata-se de colaborar com o fortalecimento da sociedade civil.

Antunes (2011, 2012) realiza uma periodização da Psicologia no Brasil, sob uma perspectiva crítica. No campo da educação, nessa mesma perspectiva, Saviani (2013) discorre sobre a periodização das ideias pedagógicas no Brasil - desde o período colonial, caracterizado pela pedagogia tradicional com o monopólio da vertente religiosa, até chegar ao que denomina de Pedagogia Histórico-Crítica, a qual foi marcada pela criticidade ao tecnicismo e pela proposição de uma pedagogia contra-hegemônica de base histórico-cultural.

Nesse entremeio de campos, ideários e influências sócio-históricos, cita-se Vygotsky (1999), representante da Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Carrara (2005), já no começo do século XX, Vygotsky foi capaz de antever as críticas que Skinner iria enfrentar. Ao propor o método instrumental, em meados da década de 1930, Vygotsky (2007) demonstrou preocupação em produzir uma Psicologia com relevância para a educação e para a prática

médica, e dedicou-se ao conhecimento sobre os processos mentais humanos e ao desenvolvimento de programas de tratamento e reabilitação. Ele foi um dos fundadores do Instituto de Estudos das Deficiências e seus primeiros artigos envolveram essa temática. Para Vygotsky (1898-1934/2021), o estudo do desenvolvimento atípico é essencial para o entendimento dos processos comuns, e os processos compensatórios são característicos do desenvolvimento de todos os seres humanos. Sua concepção sobre os estudos experimentais era substancialmente diferente daquela oferecida pelos psicólogos norte-americanos da época. Ao invés de laboratórios, ele defendia as situações naturais com uso de brinquedos na escola ou no ambiente clínico.

Ao se referir à “crise da psicologia”, Vygotsky (1999, 2007) propunha uma síntese das concepções antagônicas em bases teóricas completamente novas, por meio dos princípios do materialismo dialético, que se alinhavam mais fortemente às ciências sociais. Na pesquisa, ele não se opôs ao método experimental, mas seus estudos empíricos sofreram duras críticas pela falta de rigor, porém, ele não estava interessado em apresentar dados brutos, e sim princípios básicos do seu método. Para ele, os experimentos deveriam possibilitar a compreensão dos processos que comumente estão encobertos pelo comportamento habitual. Nessa perspectiva, para um experimento ser efetivo na compreensão dos processos de desenvolvimento, ele deveria oportunizar diferentes atividades possíveis de observar o sujeito em seu movimento de experimentar, em contraste com o controle rígido dos estudos científicos norte-americanos. Algumas implicações dessa proposta são: os resultados experimentais podem ser tanto quantitativos como qualitativos; as descrições detalhadas baseadas em observações constituem parte importante dos achados experimentais e os estudos empíricos podem ser realizados tanto no laboratório como no campo natural do sujeito.

Vygotsky debruça-se sobre a potência e a inter-relação filogenética, ontogenética, sociogenética e microgenética que cada ser apresenta para aprender e se desenvolver em um movimento temporal e espacial (MOURA et al., 2016). Uma ciência menos prescritiva, menos absoluta e dotada de mais significado e sentido para aquele que tem seu desenvolvimento marcado por aquilo que se aprende. Seus estudos sobre pedologia (estudo da criança e do adolescente) e sobre defectologia (estudo das pessoas com deficiências) oferecem bases sólidas para uma atuação eficaz nos campos da Psicologia e da Educação.

Dito isso, cita-se um estudo teórico envolvendo uma revisão da literatura sobre o uso clínico da teoria realizado por Lemos e Braz-Aquino (2017). As autoras evidenciaram as possibilidades dessa prática a partir dos aspectos históricos, científicos e conceituais da teoria. Elas também indicaram a relevância dessa perspectiva, sobretudo nos casos de TEA, por oferecer subsídios para compreensão das funções psicológicas superiores, destacando o raciocínio, a memória, a intencionalidade, a linguagem e as interações sociais. O conhecimento a respeito dessas habilidades tipicamente humanas oferece respaldo para a identificação precoce de atrasos no desenvolvimento, como também para a avaliação e a intervenção no âmbito clínico. Atualmente, no Brasil, observa-se um crescente esforço no fortalecimento dessa área. A exemplo disso, cita-se o Núcleo de Psicologia Histórico-Cultural do Ceará e sua recente publicação sobre a práxis na clínica histórico-cultural (LIMA; OLIVEIRA NETO; CLARINDO, 2023).

No que diz respeito às implicações da Teoria Histórico-Cultural para o campo da Educação, sobressaem-se, por exemplo: o papel do brincar no desenvolvimento; o papel mediador do educador; a relevância da interação entre pares, as relações entre pensamento e linguagem, bem como entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Dentro disso, são considerados os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento real e proximal, signos, internalização, vivência, neoformações, entre outros (VYGOTSKY, 2007). A articulação entre a teoria de Vygotsky e as práticas educativas dirigidas ao TEA são abordadas na literatura (AGRIPINO-RAMOS, 2019; ORRÚ 2007, 2008; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014; LEMOS; NUNES; SALOMÃO, 2020; GONZÁLEZ; CONTRERAS; LEYVA, 2021) e corroboram a defesa dele pela inclusão escolar, por compreender as benesses tanto para a criança com deficiência como para aquela com desenvolvimento típico (VYGOTSKY, 2021). Tal valor é extensivo à sociedade, ou seja, as ideias de Vygotsky (2007; 2021) fomentam bases para a inclusão social de forma mais ampla.

Nessa direção, Moysés e Angelucci, ao prefaciarem a obra intitulada “Problemas da defectologia” organizada por Prestes e Tunes (2021), sublinham que despatologizar a educação de crianças com deficiências pode contribuir para despatologizar a educação de todas as crianças. Para Vygotsky (2021), no enfoque educativo, há uma tendência de focar nas migalhas do defeito, isso faz com que não sejam captadas outras áreas da vida das pessoas com alguma deficiência. Ainda conforme o autor, no estudo das pessoas com

deficiências, é necessário levar em consideração as especificidades de toda a linha do desenvolvimento, não apenas as insuficiências no seu comportamento, mas toda a dinâmica do desenvolvimento, incluindo os aspectos de sua personalidade, sua capacidade de adaptar-se às mudanças e as compensações de sua deficiência, por exemplo. Segundo Vygotsky (2021), a garantia da validade do estudo, nessa área, seria o estudo da pessoa em sua totalidade.

Diante do exposto, cita-se a segunda perspectiva crítica indicada neste estudo, a Psicologia da Libertação, representada por Martín-Baró (1997; 2006). Em meados da década de 1980, ele advogou que era preciso libertar a Psicologia, submeter seus pressupostos, suas prescrições e suas práticas à crítica radical e depreender certos pressupostos teóricos como não verdades universais. Ele dedicou seus trabalhos ao compromisso em criar uma Psicologia menos asséptica e elitista, que oferecesse contribuições para grupos socialmente oprimidos, por meio de propostas alternativas de se fazer a Psicologia. Nisso, ele indica que as perguntas do psicólogo devem ser sobre o papel que ele está desempenhando na sociedade e em benefício de quem. Dessa maneira, a Psicologia da Libertação preconiza a construção de um conhecimento baseado nas práticas e nos saberes populares, não dirigida para uma área ou a uma especialidade da Psicologia. Trata-se de um projeto ético-político orientador da pesquisa e da prática em diferentes campos (LACERDA JR., 2018).

De acordo com Martín-Baró (2006), a preocupação dos psicólogos precisa ser materializada em ações para responder às demandas populares. Nesse processo, a omissão é danosa e o psicólogo deve tomar partido e se implicar na construção de uma Psicologia baseada em três elementos essenciais, quais sejam: um novo horizonte, uma nova epistemologia e uma nova prática. Uma das tarefas urgentes defendidas pelo autor refere-se à valorização das experiências cotidianas e à potencialização das virtudes populares, em direção a práticas comprometidas com os sofrimentos e as esperanças dos povos latino-americanos. Ele sugere que o ponto de partida seja do lugar dos povos marginalizados e oprimidos. Sob esse prisma, no caso das práticas psicológicas e educacionais dirigidas ao autismo, a lógica seria esta: Quer conhecer a efetividade das práticas dirigidas ao autismo? Pergunte a quem não tem acesso a elas.

Nesse processo de conscientização e de libertação, embasado pelo conceito de decolonização, é imperioso desvelar os aspectos da realidade local da pessoa com TEA, partindo das seguintes questões: Como vivem as pessoas da região? Quais são as práticas no cotidiano da comunidade? Quais são os serviços oferecidos em sua realidade local? Qual a formação dos profissionais da região? Quais são as instituições disponíveis para a formação de profissionais e para os atendimentos à população? Quais são as características familiares em termos de suas práticas educativas e estilo de vida? Quais são as práticas das camadas populares da região? Quais são as estratégias utilizadas pelas famílias em suas vivências com a pessoa com TEA?

Acentuar tais direcionamentos históricos permite compreender os motivos pelos quais o pensamento decolonial é necessário e urgente na área das práticas psicológicas dirigidas ao TEA. Isso ocorre uma vez que os estudos decoloniais propõem, ao mesmo tempo, uma desconstrução epistemológica e uma versão não universalista da ciência (COSTA, 2006). Assim, como aponta Silva (2022), o avanço do exercício da decolonialidade no campo científico implica em romper com o pensamento dogmático de uma única matriz teórica, a qual hierarquiza conhecimentos e defende uma compreensão dos fenômenos estudados a partir de diferentes abordagens, que ora operam de formas cruzadas e ora de forma mútua.

A seção subsequente discorre sobre o Behaviorismo e algumas de suas influências não deliberadamente declaradas, visto que, muitas vezes, a literatura acaba excluindo ou negando o legado de outras perspectivas teóricas que embasaram e direcionaram as críticas que possibilitaram avanço do Behaviorismo em direção ao que se apresenta atualmente. A pretensão é fomentar bases para a desconstrução da ideia naturalizada de que essa área e os saberes por ela produzidos, bem como os dela derivados, são majoritariamente legitimados enquanto ciência. O pensamento decolonial, nessa direção, revela-se no sentido de suscitar os seguintes questionamentos: Por que outras abordagens teóricas não conseguem ganhar a mesma legitimidade científica? Os critérios para aquisição do status de ciência conseguem abarcar os diferentes saberes da Psicologia? É coerente que todos os saberes psicológicos sejam avaliados pelos mesmos critérios de ciência?

Behaviorismo e suas influências veladas: conhecimento, desconstrução e legitimação de outras práticas dirigidas ao autismo

O levantamento da literatura a respeito das críticas relacionadas ao Behaviorismo possibilitou o conhecimento do livro intitulado “Behaviorismo Radical: Crítica e Metacrítica” (CARRARA, 2005) por meio da resenha realizada por Lopes (2008). Valendo-se das considerações feitas por ele, evidencia-se que, lamentavelmente, devido à multiplicidade de linhas teóricas na Psicologia e a exacerbada especialização dentro de cada linha, muitos autores e periódicos acabam excluindo críticas provenientes de outras áreas. Contudo, o professor Carrara (1996, 2005), um analista do comportamento, oferece uma inestimável colaboração para a construção do conhecimento científico, a partir de uma cuidadosa e ética análise das críticas tradicionalmente endereçadas ao Behaviorismo. Ele avalia a pertinência dessas críticas e sugere uma agenda de pesquisas a fim de corrigir as lacunas da área (LOPES, 2008). O trabalho é tão consistente e amplo que, dificilmente, algum aspecto tenha escapado à metacrítica do autor. Notadamente, as críticas e as problematizações emergentes neste estudo consideram esse conhecimento, ainda que não haja concordância em alguns pontos.

Dito isso, a leitura dessa obra é indispensável em qualquer trabalho sobre o Behaviorismo, seja para criticá-lo ou mesmo para segui-lo. A crítica ao Behaviorismo não pode ser inconsistente ou vazia, seu uso não pode ser ignorante ou desconectado dos saberes produzidos por outras áreas da Psicologia e, ambos não podem ser anacrônicos ou acríticos. Um dado merece destaque, é que Carrara (2005) apresenta a mesma pergunta feita por Martín-Baró (1997), “a quem estamos servindo?” e anuncia o propósito em contribuir para edificação de uma ciência comprometida com os ideais de construção de uma sociedade mais justa, igualitária e mais bem amparada no conceito de cidadania. Tendo em vista os aspectos abordados, é possível identificar que eles estão alinhados ao pensamento da corrente contra-hegemônica da Psicologia, dado que evidencia o esforço da área em avançar, em relação aos itens criticados.

Concorda-se com Carrara (2005) que a preocupação histórica em pesquisa básica e o menor investimento, em áreas mais complexas do desenvolvimento humano, a focalização em contingências imediatas, a origem objetivista e seu nascedouro - positivista e capitalista - são razões que tornam o Behaviorismo incapaz de servir aos objetivos de transformação social, ainda

que hoje ele esteja distante de suas origens. Dito de outro modo, devido à sua herança histórica, o Behaviorismo acabou por configurar-se como um paradigma incongruente com uma visão social progressista (CARRARA, 2005). Nisso, o referido autor defende a proposta de uma análise do comportamento contextualista, com o intuito de evidenciar o afastamento de alguns pontos nevrálgicos do Behaviorismo radical e do Behaviorismo metodológico, dando relevância às variáveis de ordem socioeconômicas e políticas. Apesar do campo educacional, o autor reconhece o distanciamento em relação à consolidação de uma escola transformadora, apresenta reflexões sobre o cenário das práticas educativas na realidade nacional e admite que nenhuma abordagem teórica da Psicologia poderá constituir-se isoladamente na solução para os problemas de qualquer área aplicada à Psicologia. Contudo, tal postura democrática, em termos teórico-metodológicos, não representa a postura da grande maioria dos analistas do comportamento, da escrita científica e da veiculação midiática de informações na área nos dias atuais.

Ainda sobre a obra supracitada, elenca-se uma sequência sintetizada de críticas que, em tese, segundo o autor, não se mostram mais pertinentes em relação à análise do comportamento: tecnicismo, mecanicismo, neutralidade científica, concepção de passividade do sujeito ou a negligência em relação a fatores como emoções, sentimentos, criatividade e livre-arbítrio. À vista disso, o autor dá relevo a estes dois aspectos: a utilização inadequada do modelo e as inegáveis contribuições de outras abordagens teóricas. Ele afirma que o Behaviorismo não dedicou atenção ao exame de outras contribuições teóricas da literatura que o critica. É especialmente sobre esses dois aspectos que se discorre a seguir, entendendo-os como pontos de partida para a problematização em relação aos avanços do Behaviorismo e a maneira como ele tem se apresentado no tocante às práticas dirigidas ao autismo.

Sobre a utilização inadequada do modelo, o expressivo aumento no número de cursos de formação em ABA tem sido uma preocupação para os especialistas na área. Esse assunto foi discutido por Freitas (2022) que, em seu artigo, aborda o efeito colateral do número massivo de cursos e da oferta de serviços em ABA, fato impactante na qualidade da formação e da prestação de serviços. Adicionalmente, ele informa que o analista do comportamento não precisa ser psicólogo de formação e, a depender do seu nível de certificação, ele não tem autonomia no processo terapêutico, sendo responsável apenas pela aplicação dos passos da técnica. A ABA é uma abordagem da ciência baseada nos princípios da Análise do Comportamento, voltada para a pesquisa

aplicada e para a oferta de serviços. Não há consenso na literatura, mas alguns autores consideram a ABA uma ciência em si (FREITAS, 2022). Sobre os fundamentos teóricos da análise do comportamento, sugere-se a leitura de Guercio (2018).

O aumento desses serviços, reconhecidos como “especializados”, deu-se pela exigência da comprovação dessa expertise, partindo da premissa de que essa é a melhor prática psicológica, quiçá a única, que demonstra efetividade no atendimento voltado para esse público. Essa lógica é fortemente influenciada pelos planos de saúde, por outros setores de trabalho na área do autismo e até pelos próprios pais de crianças com autismo. Por sua vez, essa ideia está amparada pela veiculação midiática e científica de que a ABA é a intervenção com maior evidência científica, a partir do conceito e dos critérios estabelecidos pelas Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Para compreender o desenvolvimento histórico desse conceito, seus critérios e o extenso e acalorado debate em torno dele, nos âmbitos nacional e internacional, sugere-se a leitura do artigo publicado por Leonardi e Mayer (2015), e, mais especificamente no campo da Educação, Nunes e Schmidt (2019), ao elucidarem uma proposta que favorece a incorporação de PBE em ambientes escolares.

Diante disso, os profissionais de Psicologia que assumem outras perspectivas teórico-metodológicas ficam subjugados à lógica, a qual defende que não importa sua formação de base para trabalhar com TEA, é imperioso ser um analista do comportamento. Assim, são consideradas de menor importância as experiências prévias do profissional na área do autismo, as contribuições de sua abordagem teórica para a área, a efetividade nos casos por ele atendidos, o vínculo terapêutico ou a construção de estratégias no curso de sua atuação. Nessa perspectiva, o mais importante é que o profissional domine a técnica e o uso de protocolos, o que pode, em tese, assegurar a efetividade do atendimento. Entretanto, Bosa (2006) afirma que a eficácia da intervenção depende da experiência, do conhecimento dos profissionais sobre o TEA e de sua habilidade para trabalhar em equipe e com a família.

Sob tais aspectos, a partir das problematizações advindas da compreensão decolonial, emergem as seguintes perguntas: O que seria essa ideia, se não a comprovação de que o tecnicismo behaviorista não teria sido superado? Tal lógica de dominação não contribuiria para um “uso inadequado

do modelo”? Ou ainda: O modelo teria mesmo superado as suas origens tecnicistas? Será mesmo possível a desvinculação dessas raízes? Sob essa ótica, acredita-se que o pensamento e a práxis decoloniais podem alicerçar e fortalecer as ações dos psicólogos em direção à mudança e à libertação de lógicas de dominação teórico-metodológica, em um processo cujas perguntas sempre serão mais numerosas que as respostas.

Ainda sobre a possibilidade de um uso inadequado do modelo, cita-se a meta de uma práxis interdisciplinar também proposta por Carrara (2005). Sob o véu da interdisciplinaridade, a ABA apresenta-se como uma possibilidade de formação para os profissionais de todas as áreas (terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicopedagogo, educador físico, psicólogo). Entretanto, após a titulação, esses profissionais seguem com a denominação de analistas do comportamento, inclusive, sobrepondo-se à denominação de sua formação profissional de base. Seria essa a ideia de interdisciplinaridade? Onde e como se aplicam os saberes de cada área e qual lugar eles ocupam na identidade e na prática desses profissionais? Não seria essa mais uma evidência latente de autoritarismo e de dominação? Outro aspecto, ainda nesse ponto, é o caráter da formação em ABA, visto que ela não está enquadrada nem como profissão, nem como especialidade. A partir disso, Freitas (2022) problematiza que a qualidade e a ética na prestação de serviços de ABA não são garantidas, e aponta propostas a esse respeito.

Como consequência desse processo, no cenário do autismo, muito pode ser descrito ou denunciado sobre o uso do modelo e as contribuições de outras abordagens, porém, para fins didáticos, o presente trabalho focaliza-se apenas em dois pontos: 1) o uso do modelo enquanto instrumento que acentua as desigualdades, sofrimentos e alienações; e 2) as práticas psicológicas comportamentais atuais, popularmente denominadas de ABA naturalista, são impregnadas de outros saberes, não necessariamente referenciados. Para tornar clara essa afirmação, cita-se Bernier, Dawson e Nigg (2021), ao apresentarem o que diz a ciência sobre o TEA. Eles afirmam que nenhuma abordagem vai funcionar para todas as famílias e reiteram que uma abordagem de tratamento única não será efetiva para todos os casos e por toda vida. Eles destacam que o autismo não se trata de uma condição única e torna-se ainda mais complexo quando considerada a interação entre os fatores genéticos com a história desenvolvimental, com as aprendizagens e com a personalidade de cada sujeito, cujas relações familiares e atitudes de atenção e cuidado são de grande relevância. Eles ilustram tal dado, indicando que uma criança pode ser

beneficiada com o plano de tratamento intensivo individual e outra pode ser mais bem atendida em contexto grupal; uma pode necessitar de terapia da fala e outra pode falar excessivamente. Logo, uma “intervenção não serve para todos” (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021, p. 26).

Paradoxalmente, esses autores, ao mencionarem as características essenciais do transtorno, focalizam a ABA como a intervenção “chave”, aquela com eficácia comprovada com base em estudos científicos, não indicando outras possibilidades, como se a variabilidade de opções terapêuticas se limitasse ao que denominam como “terapias baseadas na ABA”. O alto custo das terapias também é abordado e eles propõem que, se uma intervenção não for acessível, pode haver maneiras de atingir os objetivos com uma combinação de abordagens menos dispendiosas. Destarte, novamente, o pensamento decolonial ecoa sobre o exposto e produz certo incômodo: Diante da impossibilidade financeira de proporcionar o “melhor” para seu filho, resta aos pais recorrerem àquilo que é “possível”. Ao retirar dos pais a condição de confiança na terapia escolhida para seu filho, tais informações não podem estar contribuindo para o aumento do sofrimento dessas famílias? A omissão da informação sobre as outras possibilidades terapêuticas não configuraria as ideias de dominação e de alienação? E, para além de tudo isso, estamos em uma sociedade que oferece os melhores serviços para a população?

As discussões ora propostas indicam o quanto outros saberes também são capazes, teórico-metodologicamente, de oferecer intervenções eficazes para as mesmas questões. Para ilustrar, um exemplo de caso foi escolhido e referido a seguir:

Uma forma de ensinar o contato visual é encorajá-lo por meio de recompensas. Digamos que uma criança adore bolhas de sabão, mas não faz bom contato visual. Um intervencionista que trabalha com contato visual poderia segurar um recipiente com sabão próximo ao seu rosto. Quando a criança (de modo acidental ou intencional) faz contato visual, o intervencionista imediatamente a recompensa soprando algumas bolhas. Essa associação é repetida inúmeras vezes. Com o tempo, o intervencionista pode aumentar a distância entre o recipiente e o seu rosto, mas ainda recompensar o contato visual soprando bolhas. Mais uma vez, depois de centenas de associações como essas, a criança aprende a associar essa interação social, com o contato visual, com as recompensas (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021, p. 32).

Esse caso, se analisado à luz das ideias formuladas por Vygotsky (2007; 2021), pode seguir diferentes direções. Ainda que se utilizem dos mesmos elementos – recipiente com sabão (instrumento), brincadeira (interação social) intervencionista (mediador), contato visual (habilidade) – a noção de aquisição da habilidade e os meios para chegar a tal são substancialmente diferentes. Primeiramente, porque antes do contato visual, a qualidade da interação social seria o elemento mais importante. Nesse caso, as inúmeras repetições da ação do mediador não seriam consideradas como o meio mais efetivo para a aquisição da habilidade, logo, o mediador poderia introduzir obstáculos na tarefa a fim de quebrar o padrão, de oportunizar a necessidade do contato visual e oferecer diferentes possibilidades para que a criança se engaje, tanto na atividade proposta como em diferentes atividades com o mesmo fim (VYGOTSKY, 2007; 2021). Assim, a aquisição do contato visual pela criança se daria com sentido e intencionalidade, e não de forma mecânica, meramente pela expectativa das bolhas de sabão. Em outras palavras, a criança demonstraria evoluções ao se engajar na atividade, ao se aproximar do mediador, ao percebê-lo como agente comunicativo, ao demonstrar iniciativa na brincadeira, ao responder adequadamente ao mediador, ainda que com contatos visuais breves, pois a interação social das pessoas com TEA pode ser, em suas características, diferente.

Nessa perspectiva teórica, a estrutura de estímulo-resposta não pode servir como base para o estudo das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento. Por isso, a observação cuidadosa da criança e dos meios que ela utiliza durante a interação oferece elementos para a compreensão da essência dos fenômenos psicológicos, fazendo com que os investimentos, em termos de pesquisa ou de intervenção, sejam sobre os processos de desenvolvimento por meio da mediação e não no seu resultado. Situação em que Vygotsky (2007) chama de “brotos” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. Para ele, a Psicologia do Desenvolvimento, e não a experimental, fornece a abordagem que ele defende.

Ao se deparar com a descrição supracitada, o leitor poderá depreender que várias intervenções dirigidas ao TEA, nos dias de hoje, guardam semelhanças ao que foi posto. Esse fato pode ser explicado justamente pelo que é anunciado no título desta seção em relação às influências veladas. Nota-se que as perspectivas cognitivista e desenvolvimentista, por exemplo,

têm influenciado às práticas comportamentais e muitas de suas reformulações contemplam as lacunas apontadas por autores dessas áreas, mas esse fato é obscurecido e os feitos sobre as práticas psicológicas dirigidas ao TEA seguem de forma unilateral. De forma ilustrativa, cita-se o estudo de revisão na literatura realizado por Gaiato et al. (2022), que versa sobre a ABA e as intervenções baseadas em estratégias naturalísticas em casos de TEA. Os resultados indicaram a eficácia dessas intervenções e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem e habilidades sociais. Não obstante, as autoras advogam que a ABA é a principal intervenção eficaz; as intervenções embasadas em estratégias naturalísticas se baseiam, principalmente, no lúdico e no contexto natural sob o alicerce da análise do comportamento como enfoque teórico, mas não fazem qualquer menção a outras perspectivas que foram pioneiras nessa proposição, a exemplo de Vygotsky (2007).

Além da Teoria Histórico-Cultural, alguns autores da psicanálise, historicamente, têm demonstrado pensamentos críticos e contra-hegemônicos, muito embora, no tocante à historicização da Psicologia, ela também possa ser citada enquanto pensamento hegemônico europeu e, assim como o Behaviorismo, ela padece pela prática anacrônica de alguns profissionais, maculando a área de forma mais ampla. Na área do autismo, a Psicanálise exerceu forte influência com sua hipótese causal popularmente difundida como “mães geladeira” e causou muito sofrimento às famílias (LOPES, 2020). Essa premissa não é mais sustentada entre psicanalistas, muito embora, eventualmente, encontrem-se “desavisados” a esse respeito. Para o momento, não será aprofundada essa discussão, esse fato foi anunciado para citar duas referências de bases psicanalíticas que oferecem importantes contribuições para o presente debate. Claramente, não se trata de se apropriar de diferentes estudos que endossem as discussões ora apresentadas, mas a Psicanálise seria cabível nesse panorama por fazer parte do cabedal teórico das perspectivas críticas (LACERDA JR., 2013).

Nesse sentido, ao prefaciarem a obra de Laurent (2014), Vieira e Silva (2014) indicam que, na Psicanálise, não há espaço para ideias totalitárias, tampouco para protocolos de conduta. Eles criticam a imposição de uma abordagem única para as intervenções dirigidas ao autismo e indicam que uma das lutas da área se refere à batalha pela diversidade de abordagens. Ademais, segundo eles, no mundo globalizado e na sociedade atual, as pessoas estão à mercê do mercado, do poder da mídia e das pseudoverdades científicas. Esse tema foi explorado por Bialer e Voltolini (2022), os quais

elucidam alguns dos movimentos atuais de tensão sobre as intervenções na área do autismo. Os autores argumentam que a verdade na ciência é sempre provisória, fato oposto à abordagem midiática e ao uso reificado que as autoridades públicas fazem do saber científico para fins adequados à lógica mercadológica. Nesses casos, as verdades veiculadas são absolutas e incontestes.

Ainda sobre a obra supracitada, Laurent (2014) contextualiza os rumos políticos das intervenções na área do autismo, comenta sobre o conflito de interesses em algumas instituições norte-americanas e faz duras críticas às exigências quanto à especificação da qualificação técnica do psicólogo para trabalhar com esse público, aos critérios do DSM 5 e à multiplicação no número de casos de autismo na população em geral. Ele advoga que, tanto para as pessoas com autismo quanto para seus pais, é crucial manter a pluralidade de abordagens, visto que, diante da ampla variedade de sintomas abrangidos no espectro, é fundamental permitir que cada pessoa com TEA e seus cuidadores construam um caminho próprio que respeite suas singularidades. De tal modo, não há como fornecer dados estatísticos ou evidências quantitativas dessas práticas, o que é, substancialmente, diferente de não produzir sólidos efeitos nas intervenções com cada sujeito. Na mesma lógica, o autor focaliza a importância dos autorrelatos das pessoas com autismo, o papel das associações de pais e de suas lutas pelas garantias de direitos. Por fim, ele reconhece o quanto é tentadora a ideia de uma solução única e inequívoca diante da angústia pela incerteza, face à complexidade das relações humanas, da Psicologia e do autismo.

No campo da Educação, os efeitos dessa efervescência teórico-metodológica focada exclusivamente na ABA também são nefastos, pois enfraquecem as ações dos professores, enrijecem suas posturas e/ou os colocam à mercê da reprodução dos discursos sobre a falta de formação, desconhecimento e falta de experiência para atuar nesses casos. Esse discurso tende a distanciar-se de práticas verdadeiramente inclusivas. Discutir diferentes possibilidades a partir de conhecimentos teóricos e práticos, relacionados a outras teorias, auxilia na construção de estratégias docentes que direcionem para práticas educativas com foco na diversidade, tipicamente humana, de modo a ampliar as oportunidades educacionais.

Portanto, considerando os rumos que o Behaviorismo tem tomado, entende-se, por mais louvável e inquietante que seja a proposta apresentada

por Carrara (2005), que talvez o Behaviorismo nunca consiga seguir em sua direção, pois, abandonar ou se deslocar dos fundamentos epistemológicos pode não ser uma tarefa possível, sob o risco de se criar uma outra perspectiva. Seria, por isso, a distinção entre o Behaviorismo e a “ciência ABA”? Uma tentativa de demarcar uma práxis descolada de suas origens, de seus erros éticos e de suas principais influências? Finda-se esta seção com o intuito auspicioso de ter embasado teoricamente a reflexão sobre a legitimidade científica de outros saberes na abordagem do autismo, ao oportunizar o conhecimento advindo de diferentes perspectivas e a desconstrução da ideia de que a padronização é o único caminho para as práticas psicológicas serem consideradas científicas. Com efeito, são abordadas algumas problematizações em termos do ensino, da pesquisa e das intervenções psicológicas e educacionais na área em questão, em defesa do pluralismo teórico, da transdisciplinaridade e da liberdade de escolha nesse processo.

A pluralidade teórico-metodológica na Psicologia: uma questão de liberdade, democracia e cidadania

O percurso das ideias ora apresentadas desemboca no campo das práticas, das quais se inscrevem as de ensino, de pesquisa e de intervenções – clínicas e educacionais. Seria deveras pretencioso acreditar que este estudo oferecerá respostas para um clássico e acalorado debate da Psicologia. Nesta seção, a pluralidade teórico-metodológica na Psicologia é realçada a partir dos conceitos de liberdade, democracia e cidadania. Esse viés revela o embasamento com perspectivas teóricas progressistas e, como tal, comprometidas com a redução das diferenças sociais. Em vista disso, a historicização social da Psicologia indica como a área se relaciona com essa questão.

Autores como Carrara (2005) e Martín-Baró (2006) indicam que a Psicologia nacional sofre as mazelas das adaptações teóricas importadas e de modismos teóricos. Em concordância com este último autor, entende-se que compete ao bom e ético profissional a necessidade de ser claro quanto às diferentes e divergentes contribuições teóricas da Psicologia. Para ele, a preferência de escolha e a multiplicidade de concepções são questões de direito e de liberdade de escolha implícitas na própria ideia de cidadania. Ele diz ainda que permanece clara a possibilidade de diferentes vias serem

utilizadas para explicação do ser humano, em que os psicólogos devem renunciar à ideia ilusória de uma exclusividade teórica e estarem preparados para a nova era da Psicologia, na qual indaga-se: o que a Psicologia tem a fazer, em conjunto, em favor da construção da cidadania?

Oliveira, Nascimento e Hetkowki (2023), ao abordarem a decolonização da Educação, parecem indicar a resposta para o questionamento acima, cuja resposta seria: decolonizando o povo! Isso implica, como apontam os autores, em outros processos civilizatórios, em incluir conscientização, autonomia, afirmação de subjetividades e processos de solidariedade. Por fim, faz-se necessário re-humanizar sujeitos silenciados e excluídos e abrir espaços para que possam expressar sua própria história, rompendo com os grilhões do sistema hegemônico dominante.

A pluralidade teórica almejada na Psicologia é adversa ao ecletismo teórico. Primeiro, ela diz respeito à admissão da possibilidade de diferentes perspectivas teóricas e podem, igualmente, ser efetivas a depender de vários fatores, principalmente do profissional que as utiliza. Segundo, diz respeito à possibilidade de combinação entre diferentes perspectivas, desde que elas tenham fundamentos epistemológicos convergentes. E, terceiro, diz respeito à primazia do compromisso com o fenômeno estudado e com as pessoas diretamente por ele afetadas. Logo, a existência de diferentes perspectivas teóricas, lançando seu olhar e seus esforços na mesma direção, possibilita benefícios em maior escala. Dentro desse assunto, entre os riscos de citar excessivamente um autor ou de mencionar algo já por ele descrito, sem dar-lhes o devido crédito, a primeira opção foi escolhida.

Os exageros, refletidos tanto na busca do ecletismo teórico em vista da leitura incompleta acerca das diversas abordagens, quanto no apaixonado arraigamento a algum enfoque teórico sem levantar os olhos para o restante da ciência, constituem erros metodológicos com igual prejuízo. O profissional, nessas condições, ou fica tomado de uma espécie de conduta maníaca destinada a defesas incondicionais e acríticas de determinado ponto de vista, ou, então, fica contaminado por uma espécie de banzo que o torna incapaz de fazer leituras impessoais e independentes do seu objeto de estudo (CARRARA, 2005, p. 400).

Acredita-se, no entanto, que tais análises resultam em lutas decoloniais. De acordo com Oliveira, Nascimento e Hetkowi (2023), o processo de formação e ensino necessita passar por uma reconfiguração epistemológica que inclui o rompimento com o paradigma científico posto e a inclusão de outras realidades e leituras. À luz disso, mais do que lutar pela superação das opressões do colonialismo, aqui se torna necessário encontrar meios para desafiar e romper a estrutura de poder colonial, pois ele não é passível de conversão. O ensino, a pesquisa e as práticas, nesse processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos, em uma lógica de transdisciplinaridade e de orientação emancipatória, conforme elucidado por Maldonado-Torres (2016). Para ele, as disciplinas e seus métodos aparecem como tecnologias a serem desmanteladas, criticadas e usadas em um projeto de maior envergadura do que a simples acumulação do conhecimento.

Sobre ensino, pesquisa e intervenções na área do autismo, muitos aspectos permanecem em aberto sendo esses terrenos férteis nos campos ora focalizados. Para o momento, optou-se por dar ênfase à relevância científica das pesquisas que abarcam as práticas populares e os autorrelatos das pessoas com TEA. Em outras palavras, indica-se um maior investimento em estudos com participantes diretos com TEA – pesquisa com pessoas com TEA, diferentemente de pesquisa sobre essas pessoas. A escassez de autorrelatos de pessoas com TEA e um número, ainda menor, de relatos de brasileiros com autismo são apontados na literatura da área, a qual sugere que futuros estudos incluam as “vozes das pessoas com TEA” (LAURENT, 2014; ROSEN; LORD; VOLKMAR, 2021).

Esforços, nessa direção, são identificados na literatura. Citam-se, a exemplo disso, os estudos descritivos sobre as autobiografias das pessoas com TEA (BIALER, 2017), sobre os relatos de experiências acadêmicas de estudantes universitários com esse diagnóstico (OLIVATI; LEITE, 2019) e, ainda, sobre as concepções de pessoas com autismo a respeito de suas vivências familiares (LEMOS; SALOMÃO, 2022). Outra iniciativa a esse respeito se refere ao projeto de pesquisa intitulado “Traduzir-se: autismo em primeira pessoa na prática acadêmica”, coordenado pelo Professor Dr. Luiz Henrique Magnani, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, com foco em ampliar a visibilização da voz coletiva de pessoas autistas, a partir da produção autoral de conhecimento acadêmico, por meio do debate em torno dos temas autismo e linguagem. Portanto, a crítica sobre a

representatividade e o protagonismo das pessoas com TEA, como participantes diretas nas pesquisas, também deve ser levada em consideração, na perspectiva de transformação aqui proposta. Na prática, a mesma concepção a respeito das pessoas com TEA enquanto sujeitos ativos deve ser extensiva às suas vivências escolares e às escolhas de seus processos e itinerários terapêuticos.

Nessa mesma linha de pensamento, Orrú (2019), em seu livro sobre aprendizes com autismo, trata sobre a inclusão social e educacional por meio do conceito de aprendizagem por eixos de interesse. Para tanto, ela apresenta 19 casos ricamente ilustrativos, contudo, nenhum deles se trata da realidade brasileira. Esse dado fortalece a necessidade de estudos nacionais a respeito das vivências familiares e das práticas pedagógicas, especialmente em contextos públicos de cuidado e de ensino, e com famílias pertencentes às camadas mais populares, em que os esforços dirigidos ao desenvolvimento da pessoa com TEA não estão condicionados ao uso de determinadas técnicas ou protocolos. O que essas pessoas têm feito? Como elas têm feito? Quais as dificuldades e os avanços no tocante ao desenvolvimento da pessoa com TEA nesses contextos? As práticas educativas de pais e professores sem expertise, nos ditos melhores modelos, apresentariam alguma efetividade? Há algo, nessas práticas populares, que pode ser útil para outras famílias que vivem em condições similares? A partir disso, pode-se pensar na contribuição da Psicologia para as demandas de cada realidade.

Tendo em vista os aspectos abordados, é preciso desnaturalizar a ideia veiculada de que há saberes mais e menos científicos nas práticas psicológicas. É preciso fortalecer o conhecimento prévio dos pais e dos profissionais, oferecendo-lhes novos conhecimentos relacionados ao autismo, para que eles sejam capazes de fazer essa articulação de forma crítica; que possam intervir de maneira segura e assertiva nas demandas dos seus filhos, alunos ou pacientes. É preciso conceber que se trata de uma pessoa com autismo e decolonizar também a ideia de pessoa autista, pois antes de ter autismo – é uma criança, um aluno, um filho, um morador da comunidade, por exemplo – e, como tal: Quais espaços deve frequentar? Quais atividades e recursos podem beneficiar? Quais estratégias podem ser úteis? Quais habilidades básicas devem ser aprendidas? Quais vivências podem ser oportunizadas?

Espera-se que o psicólogo em formação tenha o direito a conhecer outras possibilidades de atuação sem engodos; que as famílias não tenham seus sofrimentos intensificados pela culpa de não poderem proporcionar, aos seus filhos, “o melhor tratamento”; que as pessoas com autismo participem de terapias nas quais elas tenham formado um vínculo terapêutico seguro e sejam protagonistas nesse processo. Enfim, que todos tenham as suas liberdades respeitadas e que suas escolhas sejam democráticas. Considera-se, portanto, que escolhas perpassam pelo exercício de uma cidadania consciente, a qual só é garantida quando as adversidades de acesso a serviços educacionais, sociais e de saúde são superadas. Pois falar de autonomia de escolha para famílias que não têm seus direitos básicos garantidos também pode ser uma forma de violência de herança colonial. Por fim, as reflexões sobre a decolonização nesse campo indicam que a garantia de direitos da pessoa com TEA e os serviços oferecidos a essa comunidade perpassam pela construção de políticas públicas que considerem os fatores aqui discutidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na certeza de que muitas questões permanecem e permanecerão em aberto, é reconhecida a complexidade do que este estudo se propõe. Ao esboçar uma aproximação entre os temas, acredita-se ser possível instigar novas discussões a respeito. Ao aproximar o pensamento decolonial sobre essa temática, entende-se que não se trata de invalidar todo conhecimento produzido pela ciência psicológica até o momento, mas de problematizar e de avançar em direção às outras possibilidades de práxis psicológicas que envolvam a transdisciplinaridade, a flexibilidade profissional, a participação popular, o protagonismo das pessoas com autismo, a pluralidade teórica da Psicologia e, principalmente, as características da comunidade.

Em destaque, as problematizações apresentadas envolvem a necessidade de considerar a pluralidade teórica da Psicologia nas práticas dirigidas ao autismo e a desnaturalização de ideias pré-concebidas a respeito do status de ciência e de efetividade dessas práticas, face à diversidade teórica da Psicologia, tão cara para o campo. É sabido que a consensualidade, nesse âmbito, é impraticável, e, mais que isso, é indesejada. Defende-se aqui, nesse constructo, uma comunicação mais respeitosa como uma prática possível. Para isso, o primeiro passo seria lidar com as críticas advindas de outras

abordagens de maneira mais atenta, considerando-as e referenciando-as quando forem para o aprimoramento de algum aspecto da abordagem assumida.

Sobre a ABA, tal como se apresenta no cenário atual de práticas psicológicas dirigidas ao TEA, observa-se que ela, por vezes, reproduz o cenário posto na década de 1970, de uma Psicologia elitizada, caracterizada pelos atendimentos clínicos individualizados e particulares, voltados para as melhorias dos comportamentos individuais, tendo as produções norte-americanas como referencial de qualidade, eficácia e modernidade, sendo privilégio das elites o acesso a tais benesses. Em contraponto, as perspectivas mais críticas precisam avançar no tocante à aplicabilidade e operacionalização de seus conceitos, que são difundidos de forma mais teórica. Enquanto em um protocolo comportamental consta “usar a tesoura, usar pincel, usar lápis”, nos materiais embasados pela teoria de Vygotsky, por exemplo, consta “o uso dos instrumentos da cultura possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. Fica a cargo do profissional compreender que, ao atender uma criança, devem-se levar em consideração os instrumentos disponíveis em sua cultura e o seu uso pode ser estabelecido como objetivo no processo de intervenção psicológica ou educacional, por exemplo.

Dentro dessa lógica, conjectura-se que, se a ciência fizer um movimento contrário, buscando conhecer as práticas e colocar a teoria como lente para aprofundamento e desenvolvimento de novas práticas, esse caminho possa ser mais equitativo e ético. A valorização das práticas populares e dos saberes por elas produzidos tem sido fortemente defendida neste trabalho, tendo Martín-Baró como importante referência para alargar a compreensão a respeito de outras formas de ser, de existir e de se produzir ciência. Diante da angústia de não se ter respostas “certas” para o “sucesso” no desenvolvimento da pessoa com autismo, a Psicologia tem se apropriado de modismos que podem potencializar as condições produtoras de sofrimento.

A proposta de apresentar mais perguntas do que respostas foi intencional, de maneira que o leitor finde este trabalho com a necessidade de realizar outras pesquisas rumo aos novos direcionamentos para as práticas voltadas ao TEA. Compreender a pessoa com TEA em suas singularidades, o TEA em seu espectro de manifestações e a Psicologia em sua diversidade, depreende pensamento e práxis decoloniais. Sob o risco de interpretações

equivocadas, não se trata de negar a ciência, tampouco as contribuições do Behaviorismo para o autismo, mas de abrir possibilidades para as práticas psicológicas nacionais serem afirmadas; que as influências de outros países sejam incorporadas, sem se sobrepor ou descaracterizar a Psicologia aqui construída.

Por fim, este ensaio teórico busca demonstrar que outros caminhos para se produzir conhecimento e colaborar com o desenvolvimento científico sobre o TEA são possíveis. A escolha por tal formato deu-se por considerar que estruturas mais clássicas de metanálises ou revisões sistemáticas não possibilitariam a discussão das nuances da área aqui apresentadas. Decolonizar, nesse contexto de pesquisa, implica em alargar a compreensão sobre os modos de se fazer ciência, dada a existência de outras práticas igualmente legítimas, mas que não passam pelo mesmo crivo de validação. Decolonizar, no contexto do autismo, implica em fortalecer o pensamento crítico e integrador em prol de uma questão maior: servir à comunidade autista. Espera-se que as ideias apresentadas provoquem inquietações acadêmicas e possam impulsionar e embasar teoricamente diferentes rumos para as práticas dirigidas ao autismo.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal**. 2019. 294 páginas. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: Uma análise histórica, In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p.9-32.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: Um Ensaio Sobre suas Contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32 (n.spe): 44-65, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BERNIER, Raphael A.; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a ciência nos diz sobre o Transtorno do Espectro Autista**: Fazendo as escolhas certas para seu filho.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258801 [2023]
**Dossiê *Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação***
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>

Porto Alegre: Artmed, 2021.

BIALER, Marina. Um Estudo Descritivo do Funcionamento Psíquico de uma Autista. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 37 (4): 1025-1036, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000422017>

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo** (27), e45865, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.45865>

BOARINI, Maria Lucia. Desnaturalizar a psicologia é preciso. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, 32 (4), e320413, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312022320413>

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: Intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28 (1), s47-s53, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>

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 altera o § 3o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL, Lei 13.861/2019, 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL, Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020.

CARRARA, Kester. **Behaviorismo Radical**: Crítica e Metacrítica, 2ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

CARRARA, Kester. **Redimensionamento do Behaviorismo Radical pós-skinneriano a partir da análise do percurso histórico da crítica ao pensamento behaviorista**: implicações preliminares na área educacional. 1996. 554 páginas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

COSTA, Pedro Henrique Antunes da; MENDES, Kíssila Teixeira. A miséria da



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258801 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>

Psicologia Brasileira: subordinação ao capital e colonização dependência. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 16 (2), 1-17, 2021.

COSTA, Pedro Henrique Antunes da; MENDES, Kíssila Teixeira. Psicologia, 60 anos e a crítica da crítica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 42 (n.spe), 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262857>

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 21 (60), 117-134, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100007>

FREITAS, Luiz Alexandre Barbosa de. Certificação profissional, Análise do Comportamento Aplicada e Transtorno do Espectro Autista: contribuições para um debate. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 24, 1-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1689>

GAIATO, Mayra Helena Bonifácio et al. Análise do comportamento aplicada ao autismo embasada em estratégias naturalísticas: revisão da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. 15 (10), 1 -10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25248/REAS.e10919.2022>

GONZÁLEZ, Osvaldo Hernández; CONTRERAS, Rosario Spencer; LEYVA, Inalvis Gómez. La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. **Revista Conrado**, 17 (78), 214-222, 2021.

GUERCIO, John M. The Importance of a Deeper Knowledge of the History and Theoretical Foundations of Behavior Analysis: 1863–1960. **Behavior Analysis: Research and Practice**, 18 (1), 4–15, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/bar0000123>

GUZZO, Raquel Souza Lobo; LACERDA JR., Fernando. Fortalecimento em Tempo de Sofrimento: Reflexões Sobre o Trabalho do Psicólogo e a Realidade Brasileira. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, 41 (2), 231-240, 2007.

JACÓ VILELA, Ana Maria. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia Ciência e Profissão**, 32 (spe), 28-43, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500004>

LACERDA JR., Fernando. Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. **Teoría y crítica de la psicología**, 3, 216-263, 2013.

LACERDA JR., Fernando. Historicizar para libertar: a proposta da psicologia da



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258801 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>

libertação. PORTUGAL, F. T.; FACCHINETTI, C.; CASTRO, A. DE C. (org.). **História social da psicologia**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2018, 55-81.

LAURENT, Éric. **A batalha do autismo**: da clínica à política. 1edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; BRAZ-AQUINO, Fabíola de Souza. Uso clínico da teoria histórico-cultural: um ensaio teórico, In: **Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento** 11, Aracaju, SE, Brasil, 21 a 24 de novembro, 2017. Anais do CBPD, 2018, 229-230.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 26 (1), 69-84, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0188>

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20 (1), 117-130, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Jovens com transtorno autista, suas mães e irmãos: vivências familiares e modelo bioecológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 38 (e38312), 1-11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38312.pt>

LEONARDI, Jan Luiz; MEYER, Sonia Beatriz. Prática Baseada em Evidências em Psicologia e a História da Busca pelas Provas Empíricas da Eficácia das Psicoterapias. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 35 (4), 1139-1156, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001552014>

LIMA, Ana Ignez Belém; OLIVEIRA NETO, José da Silva; CLARINDO, Janailson Monteiro (org.). **Práxis na clínica Histórico-cultural**: por uma clínica da transformação e do desenvolvimento. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2023.

LOPES, Bruna Alves. Autismo, Narrativas Maternas e Ativismo dos Anos 1970 a 2008. **Rev. Bras. Ed. Esp.** 26 (3), 511-526, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0169>

LOPES, Carlos Eduardo. Atualidade das críticas ao Behaviorismo Radical: proposta de uma agenda de pesquisa. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 10 (1), 119-123, 2008.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258801 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>

MAENNER, Matthew J. et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2021. **MMWR Surveill Summ**, 72 (No. SS-2), 1–14, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2 (1), 7-27, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Hacia una Psicología de la Liberación. **Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria**, 1 (2), 7-14, 2006.

McCORMACK, Gerard et al. Primary Care Physicians' Knowledge of Autism and Evidence-Based Interventions for Autism: A Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, 7, 226-241, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00189-4>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, 31 (1), 75-97, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>

MIRANDA, Deivison Warlla; FÉLIX-SILVA, Antônio Vladimir. As subjetividades periféricas e os impasses para a descolonização da clínica psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 42 (n.spe), 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003264143>

MOURA, Elaine Andrade, et al. Os Planos Genéticos do Desenvolvimento Humano: A Contribuição de Vigotski. **Revista Ciências Humanas**, 9 (1), 2016. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2016.v9.n1.a298>

MOYSÉS, Maria Aparecida; ANGELUCCI, Biancha. Prefácio. In: VYGOTSKY, LEV SEMENOVICH. **Problemas da defectologia**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. Título original: Osnovi defectologii.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação Especial e autismo: das Práticas Baseadas em Evidências à escola. **Cad. Pesqui.**, 49 (173), 84-104, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145494>

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25 (4),



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258801 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>

729-746, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>

OLIVEIRA, Angelo Dantas de. D. de; NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e sementeiras. **Práxis Educacional**, 19 (50), e12042, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12042>.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, 08 (01), p. 97-115, 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ORRÚ, Sílvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, 45 (3), 1-12, 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4532120>

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. Editora vozes: Petrópolis, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. 1 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 1 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PORTUGAL, Francisco Teixeira; FACCHINETTI, Cristiana; CASTRO, Alexandre De Carvalho (org.). **História social da psicologia**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2018.

ROSEN, Nicole E.; LORD, Catherine; VOLKMAR, Fred. R. The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM III to DSM 5 and Beyond. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 51, 4253-4270, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, R. Ronaldo. Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento. **Revista Katálisis**, 25 (2), 356-364, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84178>



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258801 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>

VIEIRA, Marcus André; SILVA, Rômulo Ferreira da. Prefácio. In: LAURENT, ÉRIC. **A batalha do autismo: da clínica à política**. 1edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

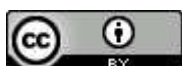
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Problemas da defectologia**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. Título original: Osnovi defectologii.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **A crise e as alternativas da Psicologia**. São Paulo: Edicon, 1987.

Submissão em 05 de junho de 2023.
Aceite em 17 de julho de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>