



**COMPREENSÕES E CONVERSAS COM OS PROCESSOS DO CONHECER:  
SUJEITOS COM AUTISMO E MOVIMENTOS**

Vanessa Marocco<sup>1</sup>

**RESUMO**

*Com a Educação Física como pano de fundo, constituindo a origem e a forma de movimentos curriculares, esse texto, como um ensaio, foi construído na perspectiva de lançar reflexões e movimentos acerca dos sujeitos com autismo no contexto escolar, além de pensar a Educação Física, como forma de um diálogo mais amplo – com a Educação – criando a possibilidade de um pensar coletivo. A presença como um conceito heideggeriano é um dos principais elementos que perpassa como mote norteador as reflexões desde as áreas de conhecimento que se debruçam em estudar o fenômeno dos sujeitos com autismo, a uma possível perspectiva curricular que pode tornar favorável pensar no sujeito com autismo incluído no contexto regular de ensino. Neste sentido, esse texto integra de diversas formas uma atual pesquisa de mestrado acadêmico realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na faculdade de Educação, focando as compreensões dos modos de interação dos sujeitos com autismo no contexto escolar.*

**Palavras-chave:** Educação; Autismo; Currículo.

**ABSTRACT**

*With Physical Education as a backdrop, constitute the origin and form of movement curriculum, this text as a test, was built with a view to launch reflections and related movements of subject with autism in schools, to think beyond the Physical Education as sort of a broader dialogue - with Education - creating the possibility of a collective thinking. The “presence” as a heideggerian concept is a key element that runs like a guiding factor the reflections from the areas of knowledge that focus on studying the phenomenon of subjects with autism, a possible curriculum perspective that can make positive thinking on the subject with autism included in regular education context. In this sense, this text incorporates a number of ways current academic research masters held at the Federal University of Rio Grande do Sul - UFRGS, Faculty of Education, focusing on understanding the modes of interaction of subjects with autism in the school context.*

**Keywords:** Education, Autism, Curriculum.

---

<sup>1</sup> Mestranda na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, pertencente à Faculdade de Educação – FACED da UFRGS.



## RESUMEN

*Con la Educación Física como trasfondo, constituyendo la forma de movimientos del currículo, este texto como una prueba, se construyó con el fin de poner en marcha las reflexiones y los movimientos relacionados con las sujetos con autismo en las escuelas, para pensar más allá de del Educación Física como una especie de diálogo más amplio - con la educación - la creación de la posibilidad de un pensar colectivo. La "presencia" como un concepto heideggeriano es un elemento clave que funciona como un lema guiar las reflexiones de las áreas de conocimiento que se centran en estudiar el fenómeno de los sujetos con autismo, una perspectiva posible del currículo que puede darse cuenta del sujeto con autismo incluido en el contexto de la enseñanza. En este sentido, el texto incorpora una variedad de formas, una estudio del maestro académico en curso en la Universidad Federal de Río Grande do Sul - UFRGS, en la Facultad de Educación, enfocándose en la comprensión de los modos de interacción las sujetos con autismo en el contexto escolar.*

**Palabras claves:** *Educación; Autismo; Currículum.*

### **O Mundo Circundante: Possibilidades Mundanas e o sujeito com autismo**

De acordo com a mundanidade<sup>2</sup> construída dos modos de ser-no-mundo, o homem é capaz de sistematizar o que acredita no decorrer de sua vida. As áreas de conhecimento representam muito bem os desejos e ocupações<sup>3</sup> do ser humano. Na compreensão dos fenômenos (de qualquer natureza), os diferentes pensamentos se mostram na situação de esclarecer hipóteses acerca das “verdades” em que se acredita. Com o autismo não poderia ser diferente, e muitas áreas de conhecimento, principalmente aquelas com um viés clínico, ocupam-se em explicitar possíveis etiologias e, por consequência, construir compreensões sobre tais sujeitos.

A historicidade do autismo como fenômeno de-monstra<sup>4</sup> que as pesquisas realizadas são eminentemente das áreas de Psicologia, Psicanálise e Psiquiatria, com contribuições da Pediatria e Fonoaudiologia em tempos mais recentes. Logo, os pensamentos que sustentam a compreensão e possíveis intervenções dessas áreas de conhecimento provêm logicamente dos princípios creditados ao modo de ser destas mesmas áreas.

Segundo Bosa e Callias (2000), existem quatro grandes teorias que procuram explicar o autismo:

- a) as teorias Psicanalíticas que, conforme a análise de Maratos (apud BOSA e CALLIAS, 2000), têm concentrado suas ações em “descrever o funcionamento mental, os estados afetivos e o modo como essas crianças se relacionam com as pessoas”;
- b) as teorias Afetivas sugerem a origem do autismo por “uma disfunção primária do sistema afetivo, qual seja, uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a

<sup>2</sup> Estrutura de um momento constitutivo do ser-no-mundo. Determinação existencial da pre-sença (HEIDEGGER, 1997a).

<sup>3</sup> O ser de um possível ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1997a).

<sup>4</sup> O verbo demonstrar é entendido como movimento de mostrar, indicar, sem a conotação de seu uso lógico e matemático. Um de-monstrar fenomenológico (HEIDEGGER, 1997a).



uma falha no reconhecimento de estados mentais a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar” (BOSA e CALLIAS, 2000, p. 5-6);

c) a teoria da Mente, que “significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições (PREMACK E WOODRUFF apud BOSA E CALLIAS, 2000, p. 7);

d) as teorias Neuropsicológicas e de Processamento de Informação, que se desdobram em duas abordagens: a Função Executiva que, segundo Bosa e Callias (2000, p. 11), surgiu “como déficit subjacente ao autismo [...] em função da semelhança entre o comportamento de indivíduos com disfunção cortical pré-frontal e aqueles com autismo: inflexibilidade, perseveração, primazia do detalhe e dificuldade de inibição de respostas”. A outra abordagem é chamada de Coerência Central, a qual “busca explicar não somente os déficits, mas também as habilidades as quais podem estar não somente preservadas, mas inclusive mostrarem-se superiores em indivíduos com autismo, estas últimas recebendo menor atenção da literatura” (BOSA e CALLIAS, 2000, p. 12).

Os movimentos da Educação acompanham a história da humanidade, quando essa dedica um olhar àquilo que aparentava estar “dado” como fenômeno compreensivo. Tal movimento é mais que um motivo, é uma decisão “movente”, que ganha respaldo no decorrer das experiências vividas na Educação. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 349) “Motivo e decisão são dois elementos de uma situação: o primeiro é a situação enquanto fato, o segundo é a situação assumida”. Portanto, agora mais visível, de alguma forma a Educação assume também outra importância social, colocação talvez otimista demais, mas não aposto somente nas políticas “para outros sujeitos” estarem na escola. O papel da escola, as políticas sociais e toda a estrutura envolvida se modificam, paulatinamente, certamente num grau de complexidade ininteligível, mas que de alguma forma sentimos por nossas angústias, críticas, resistências, resignações, desejos e transformações.

É notável que o pensamento humano se desdobre em ações; não que o pensamento não seja uma ação, mas me refiro a ações intencionais e com o outro, além de certa recursividade (MATURANA, 1998, 2001). Em outras palavras, diante das áreas que a mais tempo estudam o fenômeno autismo, torna-se visível que os sujeitos de tal modo de ser-no-mundo ganharam uma imagem composta por muitos traços. Alguns desses traços muitas vezes constroem as primeiras aproximações com esses sujeitos. Como educadores (as), esses traços podem antecipar nossa interação mesmo antes de convivemos com tais sujeitos.

Na prévia caracterização e contextualização do conhecimento clínico construído, o então *espectro do autismo* apresenta os seguintes significados:

O *Autismo Infantil* mostra o comprometimento da linguagem de forma mais extensa para além da forma pragmática ou comunicativa, dentro da faixa etária de até três anos de idade. Além do marcado e permanente prejuízo na comunicação e interação social, há padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. Segundo Klin (2006, p. 4) “Aproximadamente 60 a 70% dos indivíduos com autismo funcionam na faixa do retardo mental, ainda que esse percentual esteja encolhendo em estudos mais recentes”.

Por outro lado há que se levar em consideração que existem algumas maneiras, ou melhor, um modo como os sujeitos com autismo são avaliados (algo que será retomado na segunda parte desta dissertação.). Em grande parte dos casos de avaliação intelectual predominam testes de inteligência que



“habilitam” ou consideram “inapto” um sujeito. Esse processo acontece entre quem aplica o teste e quem o realiza, exigindo uma “sintonia” de perguntas e respostas, ou ações da mesma lógica. “[...] Como se quem orientasse soubesse mais e melhor sobre o que fazer, e como se o orientado não soubesse fazer. Perde-se [...] a discussão sobre o sentido que se busca com o que se faz” (MACHADO, 2008, p. 8).

Essas inquietações em relação ao modo de se avaliar um sujeito com autismo no contexto escolar sofrem influências de manuais externos ao espaço escolar como: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV) e o Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). Ambos os manuais são referências para profissionais que trabalham com “Saúde Mental”. Visivelmente esses manuais não são pensados por profissionais da Educação. Deixo, no entanto, essa provocação para ser retomada como problemática mais a frente.

Dando continuidade à caracterização e identificação dos sujeitos, a *Síndrome de Asperger* se apresenta tendo como principal característica a predominância no sexo masculino e, diferentemente dos demais transtornos invasivos do desenvolvimento, *não* ocorrem atrasos significativos na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas para a idade, no comportamento relacionado à adaptação ao meio nem à curiosidade do tempo da infância, apesar de *ocorrerem* prejuízos na interação social e nos padrões de comportamentos repetitivos. Estas características se desenvolvem até os dois anos e meio de idade. O diagnóstico da síndrome de Asperger é mais tardio; geralmente acontece no período escolar, quando se percebe a necessidade de interação social, que é o principal déficit (MARTINS, PREUSSLER e ZAVASCHI, 2002).

A *Síndrome de Rett*, na maioria das vezes, origina-se no cromossomo X de origem paterna, atingindo principalmente meninas e causando progressivo comprometimento das funções motora e intelectual. Assim como a maioria dos distúrbios de comportamento, há um desinteresse pelo meio, com gradual perda de algumas habilidades adquiridas, como a linguagem expressiva e receptiva, podendo ocorrer microcefalia, seguido de possíveis convulsões e retardo mental severo (SCHWARTZMAN, 2003).

A Síndrome Desintegradora da Infância é a mais rara dentre as cinco síndromes do Espectro e tem incidência predominante no sexo masculino. Esta síndrome é caracterizada pela regressão de habilidades múltiplas já apreendidas, havendo um processo de perda de controle generalizado, inclusive do controle intestinal ou vesical, seguido de possíveis convulsões e geralmente acompanhado de um retardo mental severo (MARTINS, PREUSSLER e ZAVASCHI, 2002).

O *Autismo Atípico/Transtornos Invasivos Não-Especificados* exige a presença de menos características e em menor intensidade. Seu diagnóstico apresenta menor comprometimento cognitivo e, conseqüentemente, menor atraso mental. Todos os comprometimentos estão presentes nesta síndrome, porém nenhum com intensidade para ser determinado como outra síndrome, por isso, chama-se de *Autismo Atípico* (WILLIAMS e WRIGHT, 2008; SOUZA e SANTOS, 2003).

Algumas características mais gerais também são sinalizadas distintamente: *comportamentos autolesivos e autoestimulatórios* (SUPLINO, 2005); *ecolalia*, inversão pronominal e isolamento autístico (MARTINS, PREUSSLER e ZAVASCHI, 2002; LEBOYER, 1995).

Com esta incipiente descrição de certa imagem do sujeito com autismo, pergunto-me: a que sujeitamos a pre-sença que denominamos *com autismo*? O meio que propicia alguém aparecer, sem que este se coloque nesse mesmo meio, pode criar um conflito e um “desentendimento” delicado na tentativa de convivência. Pensar que sujeitamos e somos sujeitos a algo constantemente, é sensibilizar-se ao *Movimento* humano. Trata-se da percepção de si-no-mundo. Do transformar e se transformar.



Fatidicamente, a sensibilidade transforma o sentido de se educar à medida que se pensa sobre esta situação.

### A Pre-sença<sup>5</sup>

O sentido da pre-sença de sujeitos com autismo como foco de estudo na Educação sugere que consideremos o que Merleau-Ponty (1999) aprofunda em seus escritos sobre *espaço*: “[...] *devemos pensá-lo abstratamente como a potência universal de suas conexões*” (p. 328, grifo nosso). Ainda para Merleau-Ponty (1999), “O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o *meio* pelo qual a posição das coisas se torna possível” (p. 328, grifo nosso).

Iniciar a partir dessa ideia de espaço, como meio e conexões, me faz pensar que o sujeito com autismo está sujeito à minha pre-sença, às minhas percepções, ao meu ser-no-mundo, sendo o contrário também verdadeiro. Mas como educadora encontro essa posição? Poderia, se a organização de meu pensar construísse a possibilidade de que as mudanças estruturais do ser humano são desencadeadas pelo meio e o organismo de forma congruente, fazendo com que ambos possam fluir em seus encontros e reencontros, conservando a organização e adaptação do organismo (MATURANA, 1998, 1999). Esta dinâmica sistêmica de-monstra que “um ser vivo está vivo somente enquanto conserva sua congruência com o meio [...]” (MATURANA, 2001, p. 63).

Estar em congruência com um sujeito com autismo é considerá-lo pessoa, ser inteligível, um estar linguajando corporalmente e em relação, ser “linguajeiro” (MERLEAU-PONTY, 2004). Aproveito esta brecha para elucidar que me refiro a “sujeito<sup>6</sup> com autismo” pela ideia implícita de movimento que existe nesta palavra. Do ponto de vista que construo, qualquer ser vivo, inclusive o ser humano, é sujeito desde que esteja pre-sente.

Sobretudo, destaco a impossibilidade de sabermos, ou melhor, de percebermos tudo a que estamos sujeitos e ao que sujeitamos o outro na mundanidade do mundo. Portanto, na Educação a *linguagem* como *coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações* (MATURANA, 1998) pode ser evocada como modo de ser-no-mundo, assim como Heidegger (1997a, p. 225) afirma que “A investigação filosófica deve decidir-se a perguntar pelo modo de ser da linguagem”.

Um dos elementos que nos constitui, possibilitando sermos sujeitos e sujeitarmos, sem dúvida alguma, é a Linguagem. Relembrando Merleau-Ponty (1999, 2000), uma linguagem, antes de qualquer outra coisa, é corpo carnal, sensível, que de alguma forma cria e (re)cria a própria linguagem. Nesta perspectiva e com relação a sujeitos com autismo e suas inúmeras linguagens, torna-se compreensível a afirmação de Heidegger (1997a): “O fato de, muitas vezes, não se exprimirem ‘em palavras’ indica apenas um determinado modo de discurso que, sendo, deve sempre articular-se com a *totalidade* dessas estruturas” (p. 221, grifo nosso). Poderia a Educação estimular percepções que desconhece para proporcionar a compreensão da linguagem de diferentes modos de ser?

Não se trata de estimular ou não estimular a percepção; a Educação, por si só, já é uma percepção de mundo. Educar é proporcionar sentir as ações como *possibilidade* na vida. A Educação como

<sup>5</sup> *Ser-aí*: é na presença que o homem constrói seu modo de ser, sua existência, sua história, etc. (HEIDEGGER, 1997a).

<sup>6</sup> Sujeito vincula-se ao sentido étimo latino “subjectu” e, neste, um sentido específico: “que se sujeita a vontade do outro, dependente, ou ainda exposto”, de acordo com o dicionário Aurélio e problematizado por Prudêncio (2001). A partir da discussão com a fenomenologia e o pensamento sistêmico, sujeito vem a ter um sentido de sujeitar-se ao outro à medida em que ocorrem abertura, exposição e interação.



Linguagem existe como possibilidade de Interação.

Interação? É compreendida como *Inter-Ação*. Ação é tudo o que fazemos em qualquer domínio operacional que construímos em nosso discurso, por mais abstrato que ela apareça (MATURANA e VARELA, 1998). O “inter” da interação tem o sentido do outro na linguagem, a relação do que fazemos (ou deixamos de fazer) com o outro no mundo vivido, uma possibilidade de *ser-com*<sup>7</sup> (HEIDEGGER, 1997a).

Quanto à Educação com sujeitos com autismo como ato pedagógico da interação, Baptista e Oliveira (2002, p. 95) afirmam que este ato “[...] deveria deixar de ser uma decorrência do processo diagnóstico, passando a integrar um movimento de investigação que explora a pergunta: quem é esse sujeito?”. Com referência a esta pesquisa, mais do que “quem é esse sujeito”, a pergunta é: *quem é esse sujeito na linguagem como modo de ser na interação?*

Como tema caro à Educação, em especial à Educação Especial, o diagnóstico clínico como balizador das práticas pedagógicas torna-se frágil no tocante ao objetivo da Educação como interação. Compreender o *conhecer/conhecimento* no mundo é algo que necessita da complexidade de muitos elementos, instrumentos, recursos (ou como queiramos chamar), e não somente de um deles. Nesse sentido, Serres (2001, p. 112) afirma que “A questão do conhecimento, do sensível e da linguagem ocorre [...] a um palmo da dureza à doçura [...] mesclada de obstáculos, caminhos e ziguezagues”.

Aqui, talvez o principal elemento de conflito no contexto curricular – os sentidos do *conhecer*. Historicamente, a ênfase em intensificar e de-monstrar o quanto se conhece interfere na qualidade desse conhecer, deixando essa qualidade numa espécie de segundo plano.

A ideia de linguagem como modos de interação e o conhecer como o processo dessa interação, constrói a possibilidade que em coordenações de conduta, ou seja, na linguagem, admitem-se todos os seres como igualmente inteligentes (MATURANA, 1998, 2001). Esta noção de linguagem permite um alargamento na compreensão do educador frente àquilo que se diz ser a tríade de prejuízos do Autismo (linguagem, comportamento e interação).

Os modos de interação, no sentido corporificado, poderiam ser alicerces para a Educação aceitar com menos (im)posições os modos de ser-no-mundo. “[...] reconhecer a diversidade de corpos e de cuidados com estes” (MENDES, 2009, p. 186). Isso independe de uma relação causal de um conjunto de distúrbios neurológicos. O fenômeno torna-se independente da causalidade, está numa rede complexa de elementos que não são somente causais. Os sujeitos com autismo e sua congruência com o meio desenvolvem outro modo de conviver constituído na experiência, impreterivelmente como linguagem, e na perspectiva de uma educação que é tão modificada quanto modificadora.

A ideia de Maturana (1998) de que movemo-nos pela razão em detrimento da emoção é reconhecida na Educação. Não obstante a isso, a estrutura educacional demonstra o quanto está pautada ainda por uma objetividade-sem-parênteses<sup>8</sup>. Essa questão passível de reflexão enaltece a abstinência da corporeidade e do corpo como possibilidade para a compreensão de outros modos de convivência e de viver no meio educacional. Serres (2004) afirma a potência de educar os sujeitos que foram considerados “inaptos”, em diferentes tempos históricos, para que se possa mudar a imagem de muitas formas que

<sup>7</sup> Nunca se dá um ser ou modo de ser isolado. Todo ser é sempre ser-com mesmo na solidão e isolamento, a presença é sempre co-presença, o mundo é sempre mundo compartilhado.

<sup>8</sup> “É quando [...] o observador não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas e as aceita como propriedades constitutivas suas; ele atua como se aquilo que ele distingue preexistisse à sua distinção, na suposição implícita de poder fazer referência a essa existência para validar seu explicar” (MATURANA, 1998, p. 45).



foram cristalizadas ao longo dos anos. Como se vive corpo e não com o corpo? Penso que os modos de interação podem ajudar a reconhecer esse deslocamento.

A Educação em uma forma que prima pela interação, pode potencializar visões de mundo que agregadas ao sujeito com autismo constroem certa imagem da pre-sença dos mesmos na sociedade. Torna-se importante pensar o que estamos a perceber e por que percebemos o que percebemos, que “pensamento” (HEIDEGGER, 1983) favorece nosso próprio pensar. Provavelmente tantas outras áreas possam fazer este movimento, mas como educadora pre-sente e sujeita na mundanidade, ocupo-me da área em que atuo para construir possibilidades de percepção. Neste amplo contexto educacional, o ângulo do qual me encontro para compreender os modos de interação com sujeitos com autismo é uma perspectiva curricular fenomenológica.

### **Os Movimentos em um Ângulo: a existencialidade curricular**

Por que currículos? Opto por este *ângulo*, e não por outro, na perspectiva de poder problematizar um dos principais alicerces do fazer-pedagógico. Historicamente neste ângulo construímos, separamos, selecionamos, deixamos, ocultamos, desfazemos, sobressaimos, confrontamos, intelectualizamos, reabilitamos, corporificamos, promovemos, *sujeitamos*... De todas as formas interferimos na vida cotidiana. Minha ocupação está muito mais em legitimar um currículo como núcleo organizador e “móvel”, do que definir o quê, como e para quê ensinar. Por isso, a conceitualização que trago de currículo é de *um existenciário* que sinaliza, segundo Heidegger (1997a), *um exercício de existir propagando-se na pluralidade de singularidades, situações, épocas, condições, ordens*...

Com base nesse significado, *não há uma única proposta*; há, sim, um exercício existencial que visa à pre-sença de educador, sujeito com autismo e mundo. Neste sentido, tentarei fazer o movimento de, por diferentes pessoas e pensamentos, de-monstrar um contexto curricular problematizador de si mesmo.

Neste primeiro movimento destaco duas ideias que, por minha percepção, fundamentam a *existencialidade* de um currículo. A primeira ideia é de um currículo como e na linguagem, como “ser falante”. “Ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado” (CORAZZA, 2001, p. 11). A intencionalidade de um currículo diz ser ele “alguém que quer algo”. Neste mesmo sentido de “enredamento”, mas levando em conta uma segunda ideia, Rodrigues (2006) afirma:

[...] a diferenciação do currículo é uma tarefa da escola. É a coesão do *coletivo* “escola” que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e permite ao professor assumir riscos. É indubitável que a dinâmica da EI<sup>9</sup> repouse muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do professor; mas não parece correto afirmar que é por sua única vontade que a diferença do currículo se pode realizar (p. 312, grifo nosso).

Seria a proposta de um currículo uma “linguagem coletiva”? Ou uma “coletiva linguagem”? Talvez um modo de ser currículo. Currículo torna-se sempre um modo de interação, sempre linguagem,

<sup>9</sup> Educação Inclusiva.



portanto, não se faz só, não pode ser individual. No sentido etimológico da palavra *curriculum* (pista de corrida/correr), poderíamos considerar uma “corrida” na qual a intenção é “convidar” mais sujeitos para correr. O sentido, portanto, não é tornar competitiva essa corrida, mas sim, torná-la um significado que possa se sustentar por seu movimento.

Revelando-se na possibilidade de um modo de ser por si mesmo<sup>10</sup> e, portanto, um ser do ser-no-mundo (ocupação) (HEIDEGGER, 1997a), é possível pensar que como um modo de ser-com, ambos – currículo e sujeito com autismo – possam conviver em um mesmo movimento.

Essa questão de se pensar em um movimento constante e construído de currículos e sujeitos é um tanto delicada. A tendência pedagógica é de que “A reestruturação curricular inclui, portanto, o fazer e o pensar cotidianos sobre os conteúdos trabalhados na escola e sobre as atividades escolares” (KRUG e AZEVEDO, 2000, p. 9). Penso que a reflexão sobre currículo vai além de conteúdos e atividades escolares, desde que seja considerado como uma atmosfera “movente” que envolve um coletivo. Falar em currículo e falar de todos os sujeitos que estão no espaço educacional (e fora dele também) evoca uma carga “ancestralizada” que sustenta a preocupação com os conteúdos e as atividades escolares, antes mesmo dos sujeitos tornarem vivas estas mesmas preocupações.

Em relação aos sujeitos com autismo e o processo de escolarização, Vasques (2008, p. 11-12) explora a ideia de que

Em consequência de sua estruturação psíquica singular apresentam, por exemplo, comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas ou aparentemente sem nexos, escritas e leituras presas na lateralidade do texto ou com sentidos errantes. Tais diferenças são constantemente percebidas como impedimentos para a escolarização e a aprendizagem, justificando intervenções com vistas à reeducação comportamental. É como se a escola duvidasse de sua função e lugar [...].

E de fato duvida. Mas a dúvida por si só não é um problema; poderia ser o estímulo para muitos movimentos. No entanto, aparentemente a dúvida vem sendo o motivo de “paralisação” da construção e compreensão de outros modos de ser-no-mundo. E muitas são as situações que reforçam essa paralisação.

Rodrigues (2006) exemplifica uma dessas situações problematizando o número de alunos por turma, fator que é correntemente anunciado por professores como uma das grandes dificuldades para uma Educação Inclusiva (EI). Assim, esse autor questiona o que se entende em atender especificamente às necessidades de cada aluno. Refere que um ensino individual pode não levar em consideração as necessidades de um aluno, e que talvez o ensino em grupo possa levar. Ratifica ainda a necessidade de se olhar para todos os sujeitos que estão em uma sala de aula, pois o discurso dos vinte e tantos alunos e *mais um* “diferente” ainda predomina no espaço educacional.

Baptista e Oliveira (2002) ressaltam o olhar para o sujeito com autismo como um “modo de estar-no-mundo” em uma “teia de relações”. Assim, Vasques (2008, p. 21) potencializa a ideia que o diagnóstico não pode mostrar o “natural” do autista e orientar de forma organizativa o contexto educacional. Acordando com Vasques (2008), penso que isso seria perder a essencialidade do *educar como modos de interação na linguagem*. Não seríamos capazes de educar um sujeito com autismo sem diagnóstico? É claro que sim. Muitos educadores o fizeram durante anos sem sequer identificar que um sujeito era “autista”.

<sup>10</sup> Manualidade: o que está à mão. O modo de ser do instrumento em que ele se revela por si mesmo (HEIDEGGER, 1997a).





A discussão que se propagou ao longo do tempo na Educação e na Educação Especial, a organização de “intervenções” na educação surgiu com a medicina, por Jean Itard, e com relação ao autismo ganhou respaldo com a psiquiatria de Leo Kanner (BOSA, 2002; BAPTISTA e OLIVEIRA 2002; OLIVEIRA, 2002). Percebo, assim, que fatores como o “olhar”, o intervir e as condições de ensino estão “agarradas” ao foco de um currículo considerado a sujeitos com autismo. Desta forma, não é estranho que “manuais” sejam *instaurados* para interagir com sujeitos com autismo, substituindo possibilidades de se pensar estes seres-no-mundo.

Os modos de interação são as ações constituintes de um movimento curricular. Muitas vezes, possibilidades de currículos como movimento são reduzidas à conformidade de manuais, estratégias e/ou intervenções predefinidas. Uma de minhas intenções nesta pesquisa é desenvolver a perspectiva de um *currículo como movimento existenciário*.

Compartilho com a ideia de Corazza (2010, p. 153) quando esta enaltece que “[...] um currículo abdica da propriedade e da estabilidade”. Por isso o movimento. Como linguagem e, portanto, movimento, a propriedade de um currículo é somente o movimento constantemente instável. Com isso, não estou instituindo um relativismo absoluto sobre um currículo; seria por demais inoperante. Estou de acordo que “[...] é preciso colocar atenção na possibilidade de o relativismo curricular estar fortalecendo ainda mais o processo de hierarquização do acesso ao conhecimento no interior do sistema de ensino” (GARCIA, 2007, p. 19). Em outro comentário, esta mesma autora demonstra que “A adaptação curricular ganhou historicamente, no campo da educação especial, o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos de alunos, a partir das categorias de deficiência [...]” (GARCIA, 2007, p. 15).

Nesta direção, não como relativismo nem como adaptação, destaco a dimensão do movimento curricular como uma estrutura que é “movente” na intencionalidade em que se faz com sujeitos no tempo. Daí a importância e a relevância de considerar o corpo, o sujeito corpóreo. Nas palavras de Nóbrega (2005, p. 613):

A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo.

Um currículo por demais intelectualizado saturou o fazer pedagógico com ocupações relacionadas muito mais a resistências “E agora, o que faremos com um sujeito com autismo na escola?”, do que possibilidades “É agora! Faremos com um sujeito com autismo na escola”. A intencionalidade como expressão transforma. Um pouco menos de previsibilidade e conformação também. Por tudo isso é que um ângulo de destaque como currículo possibilita o encontro de movimentos que constroem algo, e penso que neste algo os modos de interação se evidenciem.

Mas então, onde estaria o “combustível” de um currículo, onde estaria o *conhecimento* de um currículo “existenciário, movente e languageiro”?

Esta é uma pergunta um tanto polêmica e obscura. O que posso destacar de um currículo existenciário é que o conhecimento não está em algum lugar, ele é o movimento como linguagem. Como complemento, penso que a imagem que temos do ângulo matemático tradicional, geométrico, pode servir como metáfora para representar o conhecimento como um encontro em um currículo existenciário.



Explico. Duas retas se movimentam e se encontram. Formam um ângulo. As mesmas vêm de algum lugar e, ao mesmo tempo, de uma imagem maior, que favorece o encontro entre as retas por uma linguagem do movimento. Analogamente poderia pensar que: no *conhecimento existenciário* os sujeitos se movimentam e se encontram (também com objetos). Os sujeitos e/ou objetos vêm de algum lugar e, ao mesmo tempo, de uma imagem maior, de uma mundanidade singular, de um processo de conhecer. Ser-no-mundo, a partir dessa mundanidade singular, favorece e cria os encontros entre sujeitos e objetos por uma linguagem que é movimento. O conhecer neste sentido emerge antes, durante e depois do encontro e entre os envolvidos.

### **Breves considerações...**

Essa forma de pensar os encontros que acontecem na vida como possibilidades de conhecimentos, novamente “a vida como um processo do conhecer” (MATURANA e VARELA, 1998) favorecem o alargamento da compreensão de currículo, independentemente da área de atuação. Assim como as bolhas do fenômeno da água em ebulição, que realizam constantemente um ir à superfície e voltar ao fundo por todas as direções possíveis, em nosso caso, o ser-no-mundo buscando o conhecer por diferentes caminhos.

O conhecer no acoplamento estrutural, a congruência, a linguagem, o ser-com, a facticidade, as verdades, a pre-sença, o estar-lançado, a expressão, o observar, o espaço e a espacialidade, dentre tantos outros “átomos”, em determinado momento de-monstram um “corpo”, uma imagem de um modo de ser-no-mundo que compreende um modo de interação. Os modos sempre se compreendem de alguma forma no conhecer e, assim, estimulam no movimento nossas curiosidades<sup>11</sup> mundanas. Pensar em currículos pode exatamente representar uma destas curiosidades.

Nesse sentido a Educação Física compartilha, como em tantas outras áreas de conhecimento, angústias que surgem das relações que estabelecemos no mundo, e com um movimento na perspectiva da Educação Inclusiva que “[...] não cabe numa única definição” (BAPTISTA, 2002). Considero que a Educação Física, em efeito, sugere repensar o sujeito com autismo; e por conseqüência pode contribuir com compreensões que possibilitem produzir autoridade ao falar sobre um assunto tão complexo quanto o fenômeno do sujeito com autismo.

### **Referências**

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Inclusiva. **Entrevista cedida por Claudio Roberto Baptista**. n. ¾. Ponto de Vista. Florianópolis, 2002. p. 161-172

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Aníê Coutinho de. Lobos e Médicos: Primórdios na Educação dos “Diferentes”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

<sup>11</sup> O curioso não se interessa por transformar-se e diferenciar-se. Ao contrário, busca nas mudanças incessantes de novidade de preservar e manter e parada sua realização (HEIDEGGER, 1997b).



BOSA, Cleonice A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Vol. 13, n. 1. Porto Alegre, 2000.

CORAZZA, Sandra. **O Que Quer um Currículo?** Pesquisas Pós-Críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Diga-me com quem um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de Escritura: filosofia, educação e literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Ser e Tempo**. Parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997b.

\_\_\_\_\_. A preleção (1929): que é Metafísica? In: \_\_\_\_\_. **Conferências e escritos filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 35-44.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, 28(Supl I):S3-11, 2006.

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clovis de. Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil: Fatos e Modelos**. Tradução: Rosana Guimarães Dalgalarrodo. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MACHADO, Adriana Marcondes. **A produção de desigualdades nas práticas de orientação**. Projeto Direitos Humanos nas escolas. Coordenado pelo Prof. Dr. José Sergio Fonseca (EDF USP). Trabalho apresentado no C.E.U. Butantã. São Paulo, 2008.

MARTINS, Ana S. G.; PREUSSLER, Cíntia M.; ZAVASCHI, Maria L. S. A psiquiatria da Infância e da Adolescência e o autismo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre; Artmed, 2002.



MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Organização e Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 203 p.

\_\_\_\_\_. et al. **A Ontologia da Realidade**. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz (Orgs). Belo Horizonte: UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 1998.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Do ideal de robustez ao ideal de magreza: Educação Física, saúde e estética. **Revista Movimento**. Out./dez. 2009, p. 175-192.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Natureza**. Curso do Collège de France. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conversas 1948**. Tradução de Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre Conhecimento, Processos Cognitivos e Currículo. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 26, n. 91. Maio/Ago. Campinas, 2005, p. 599-615.

OLIVEIRA, Anié Coutinho de. **O autismo e as "crianças-selvagens"**: da "prática da exposição" às possibilidades educativas. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PRUDÊNCIO, Perpétua Guimarães. O sujeito é ou está sujeito? Vol. 1. N.1. Revista On-line **Linguagem em (Dis)curso**. jul./dez. 2001.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Rett. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo: 2003, p. 110-113.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.



\_\_\_\_\_. **Variações sobre o corpo.** Tradução de Edgard de Assis; Maria Perassi Bosco. Riode Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SOUZA, Pedro Miguel Lopes de; SANTOS, Isabel Margarida Silva Costa dos. **Caracterização da Síndrome Autista.** 2003. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em: 31 out. 2008.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Maceió: ASSISTA, 2005.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias para pais e profissionais.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

**Vanessa Marocco**

Endereço

Rua Fernandes Vieira, n. 483, apto. 04.

Bairro: Bom Fim. CEP: 90035-091

Porto Alegre - RS

E-mail: [marocco.v7@gmail.com](mailto:marocco.v7@gmail.com)

Material para apresentação de comunicação oral: *Datashow*.