



**A EDUCAÇÃO “FÍSICA” E OS SUJEITOS COM AUTISMO:
LINGUAGENS E MOVIMENTOS DE UM FENÔMENO**

Vanessa Marocco¹
Neusa Dendena Kleinubing²

RESUMO

Este texto foi construído na perspectiva de que Educação Física e a teoria da Biologia do Conhecer, com um pano de fundo fenomenológico, puderam estabelecer relações, nas quais uma espécie de conversa se estabeleceu de forma congruente. Essa conversa teve como propósito encontrar, na Educação e, em especial, na Educação Física, possibilidades de diálogo para repensar o sujeito com autismo e o próprio autismo no contexto da Educação. É uma reflexão sobre a atuação pedagógica que pelos processos de produção de conhecimento busca desvencilhar-se de tendências que padronizam o ‘ser’ humano. Essa premissa é foco do desenvolvimento de uma monografia de especialização em Educação Física com ênfase na linha pedagógica que aconteceu na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ – nos anos 2009-2010. Atualmente essa questão vem desdobrando-se em estudos de uma pesquisa de mestrado acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Palavras-chave: Educação Física, Autismo e Biologia do Conhecer.

ABSTRACT

This text was built on the view that physical education theory and biology of know, with a backdrop of phenomenal, might establish relations, in which a kind of conversation was built so congruent. This conversation was to find purpose in education and in particular in physical education, opportunities for dialogue to rethink the subject with autism and autism itself in the context of education. It's a reflection on the pedagogical action that the processes of knowledge production seeks to extricate himself from trends that standardize the 'being' human. This premise is the focus of the development of a monograph of specialization in Physical Education with an emphasis on line teaching what happened in the Community College Region of Chapecó – UNOCHAPECÓ - in the years 2009-2010. Currently this issue is unfolding on studies of a research scholar at the Faculty of Education in Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS.

Keywords: Physical Education, Autism and Biology of Know.

¹ Mestranda na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, pertencente à faculdade de Educação da UFRGS.

² Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica.



RESUMEN

Este texto fue construído en la perspectiva de que la Educación Física y la teoría de la Biología del Conocer, con un transfondo fenomenológico, podrían establecer relaciones, en el que una especie de conversación fue establecida de manera congruente. Esta conversación fue a encontrar un propósito en la Educación y, en particular en la Educación Física, las oportunidades para el diálogo de repensar lo sujeto con el autismo y el autismo en sí en el contexto de la Educación. Es una reflexión sobre la acción pedagógica que por los procesos de producción de conocimiento busca librarse de las tendencias que estandarizar el "ser" humano. Esta premisa es el enfoque del desarrollo de una monografía de especialización en Educación Física con énfasis en línea pedagógica, lo que pasó en la Región Comunidad Universitaria de Chapecó - UNOCHAPECÓ - en los años 2009-2010. En la actualidad esta cuestión se está desarrollando en los estudios de un maestrado académico en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul-UFRGS.

Palavras-clave: *Educación Física, Autismo y Biología del Conocer.*

Primeiros Contornos

Com o estímulo da teoria da Biologia do Conhecer (de Humberto Maturana e colaboradores) e compreendendo a interação como potencialidade na Educação com sujeitos com autismo nossa intenção, nesse texto, é discorrer na perspectiva da linguagem e do conhecer como bases sensíveis para a atuação profissional na Educação e, em especial, na Educação Física (EF).

Nessa compreensão, a EF é uma Educação que se desdobra na perspectiva do “corpo-próprio” (MERLEAU-PONTY, 1999), que representa um movimento específico dentro de um movimento mais amplo, no caso, o contexto curricular educacional. Nosso esforço está pautado em compreender a EF como potência específica pertencente ao fenômeno da Educação, identificando-a como algo que ‘é’, ou seja, um movimento compreendido com o “corpo-próprio” *que produz sentidos* (um *dasein* no tempo – HEIDEGGER, 1997b).

A organização que sustenta a prática da Educação com foco no movimento “corpo” (EF) é percebida, aqui, *sendo* fenomenológica. Esse “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 1997a) possibilita que um “corpo fenomenal³” (MERLEAU-PONTY, 1999) possa ser compreendido por diferentes olhares. Assim, essa ação de olhar para o corpo pode ser compreendida no desenvolvimento das obras de Humberto Maturana e colaboradores, quando constrói a proposta de uma “fenomenologia biológica”, do biológico (corpo) extrapolando os “limites” deste, de uma teoria chamada *Biologia do Conhecer*, do corpo como partícipe de um movimento constante nos processos do conhecer na vida. É a partir desse olhar (Biologia do Conhecer) que trataremos de colocar a EF sob o foco do fenômeno da Educação com sujeitos com autismo.

³ Uma das distinções feitas sobre corpo por Merleau-Ponty em suas obras, é a do corpo sendo entendida como sinônimo de “corpo fenomenal”, que ao mesmo tempo é “eu” e “meu” (DUPOND, 2010).



A Biologia do Autismo como a Educação do Conhecer: a estrutura determinada como possibilidade de outras formas...

Considerar que o sujeito se auto-organiza de forma diferenciada no espaço pedagógico num ‘sistema estruturalmente determinado’ (possibilidade de corpo), possibilita compreender que

Um organismo existe como entidade arquitetônica dinâmica cambiante somente no espaço relacional molecular onde se dá a realização do seu viver em sua forma particular de ser um sistema *autopoiético*; e existe na dinâmica cíclica recursiva do operar da contínua realização de sua *autopoiese* como um devir histórico. Ou, em outras palavras, um observador diz que vê um organismo na realização de seu viver quando distingue uma singularidade arquitetônica molecular cambiante que, vista em seu devir histórico, opera como uma rede fechada de processos que realizam um sistema *autopoiético* molecular (MATURANA e YÁÑEZ, 2009, p. 272).

A disposição do observador de distinguir na singularidade um organismo no seu viver revitaliza o “[...] dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o emocional” (MATURANA, 1998, p. 15). Assim, “[...] desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender partindo da reversibilidade dos sentidos, privilegiamos a razão sem corpo, no entanto a percepção, compreendida como um acontecimento da motricidade pode resgatar esse saber” (NÓBREGA, 2005, p. 10). A partir dessa consideração podemos refletir: se pudéssemos estar diante de um “organismo vivo”, um sujeito com autismo previamente diagnosticado, como observaríamos essa singularidade? O que se tornaria evidência? O diagnóstico de um distúrbio que “provoca determinados comportamentos” ou um modo de ser e viver diferenciado do que comumente somos e percebemos?

A partir da área da Educação, espaço-tempo causador de efeitos na vida dos sujeitos, seria interessante e coerente observar o modo de ser-no-mundo dos sujeitos com autismo. A reflexão do observador que não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas – objetividade-sem-parênteses (MATURANA, 2001), remete à ideia de certo “distante e profundo” na relação pedagógica, enfatizando mais o distante do que o profundo. Contudo, “O mais longe está intimamente mais próximo de nós que o mais perto. [...] O longínquo comunica-se com o profundo” (MORIN, 2003, p. 60).

Necessitamos (re)conhecer que

Não estamos acostumados a ver que o que distinguimos em nosso operar como observadores são configurações estruturais (entes e relações) que por sua vez integram outras configurações estruturais que surgem como tramas arquitetônicas dinâmicas que se estendem no espaço-tempo sem limites a partir de si. Também não estamos acostumados a reconhecer que todos os limites que surgem nas distinções do observador são clivagens relacionais que não desfazem conexões arquitetônicas, mas estabelecem separações de fluxos relacionais que geram espaços operacionais disjuntos (MATURANA e YÁÑEZ, 2009, p. 286).

Em efeito, compreender que o limite está em mim e não no outro, pode transformar as ações na relação com o mesmo, ratificando que “O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem” (MATURANA, 1998, p. 29). O que se tem é uma dinâmica estrutural que possibilita a realização de determinado modo de viver (MATURANA, 1999). Sendo assim “se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar” (MATURANA, 1998, p. 29).



Destacamos então o primeiro elemento que nos faz (re)pensar a forma e/ou modo de ser-no-mundo do sujeito com autismo – a *Linguagem*. Quando a linguagem é ampliada para uma concepção irrestrita, percebe-se que os símbolos na linguagem⁴ os são porque se constituem na medida em que operam na coordenação de coordenações de conduta (Maturana, 1999). Possivelmente surge uma tendência em nossos domínios de ações, com sujeitos com autismo, de movermo-nos por campos emocionais, como o da angústia, por exemplo, que de todas as formas movimenta e por isso proporciona novos processos de conhecer e interagir. Nesse sentido, compreender as emoções como produzidas em um corpo que sou ‘eu’, instiga um movimento curricular com a potência de ser menos ‘cerebral’. Nas palavras de Nóbrega (2005, p. 610):

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte.

Evidentemente o sujeito com autismo, em uma forma não-instrumentalizada, é *linguagem*, está vivo, constrói processos do conhecer e conhecimento a cada movimento (estereotipado ou não) e, em seu operar de-monstra⁵ coordenações de ações (MATURANA, 2001), em *congruência* com o meio e, portanto, de-monstrando coordenações de ações, o sujeito se mostra, inegavelmente, em *movimento*. Esse movimento congruente se constitui como linguagem na *experiência*. Para que não sejamos vítimas de nossos próprios discursos de banalização, a “(...) experiência não é o universo. Experiência é o que acontece com cada um de nós” (MATURANA, 2001, p. 192). Em outras palavras: “A experiência é saber sentir sem ressentimento, é não esquecer, mas também refletir. A experiência não é produto natural daquilo que foi vivido; sem as enzimas do coração e do espírito, ela não adquire sentido e subsiste apenas como lembrança” (MORIN, 2003, p. 91-92).

Poderíamos pensar que a experiência é um momento onde agregados os sentidos, estes com a potência de transformar-se nas sensações de um sentido único, que em determinado contexto compartilhamos, tornando-se um significado, fundamentado pelas emoções que se distinguem na própria experiência.

A compreensão da experiência na interação a partir dos campos ou domínios de ação fundamentados pelas emoções (MATURANA e VARELA, 1998), com os sujeitos com autismo estimulam os processos do conhecer pelas próprias experiências. Poderíamos considerar então que “[...] a vida é um processo de conhecimento; assim, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo” (MARIOTTI, 1998, p. 7). Como seres autopoieticos (auto-

⁴ A linguagem oral por exemplo.

⁵ 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).



produzidos), singulares no modo de viver, constituindo-se no modo de convivência *emocional-relacional* (MATURANA e YBÁÑEZ, 2009), encontram-se possibilidades de uma Educação com sujeitos com autismo como potência sensível. Teríamos então uma construção do conhecimento no que se plasticiza como a “Geração de mundos” – sexta lei básica sistêmica – na qual

O mundo que vivemos em cada instante é o âmbito de todas as distinções que nós seres humanos fazemos, que pensamos que podemos fazer, que pensamos que poderíamos fazer ou que pensamos que não poderíamos fazer no curso de nosso viver como seres que existimos em nosso operar reflexivo de observadores que vivemos no conversar (MATURANA e YÁÑEZ, 2009, p. 123).

As distinções que fazemos podem ser sobre nós mesmos ou sobre o outro, contudo, partem sempre de um observador (MATURANA, 1998, 1999, 2001, 2009 – VASCONCELLOS, 2009); portanto, podemos compreender que os sujeitos com autismo fazem distinções de si e dos outros. Esses sujeitos, com autismo, se enredam nos modos de conversar “[...] andar juntos em coordenações de coordenações consensuais de afazeres e emoções [...]” (MATURANA e YÁÑEZ, 2009, p. 171); constituindo-se naquilo que são corpos como modos de viver, transformando-se constantemente.

A percepção de *ser corporal* implica em considerar o sujeito com autismo como um *modo de viver* que se distingue, também, do modo cultural e historicamente construído. Nesse sentido, é pertinente reafirmar as palavras de Nóbrega (2005, p. 610): “[...] pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”. O conhecimento como linguagens dos corpos são pertencentes e constituídos em seres capazes de (re)criar.

Com efeitos, a linguagem do sujeito com autismo tem a ênfase corporal ampliada. Uma vez que, inicialmente, a estrutura dos sujeitos com autismo proporciona outros modos de ser (estes os são por *formas* de ser). As “ecolalias, estereotípias, comportamentos autoestimulatórios e/ou autolesivos”, os sons, entre tantas outras “manifestações” desses sujeitos, criam a possibilidade de sua linguagem-própria. Esse é um processo de compreensão que demanda grande esforço, podendo ser desconfortável à medida que desestabiliza o educador e o contexto educacional, no entanto, possibilita (re)criar os modos de ser e interagir com o outro – com o sujeito com o autismo.

As práticas proporcionadas pela EF podem instigar que a linguagem construída pelo sujeito com autismo torne-se possibilidade para sua interação com o conhecimento no mundo. Cabe lembrar que pela singularidade desses sujeitos, a organização pedagógica pode ser elaborada no movimento da “pre-sença” (HEIDEGGER, 1997a) dos mesmos, sem os auspícios de projeções para “o” processo de ensino-aprendizagem. Em poucas palavras, o *encontro* entre sujeitos no contexto educacional sinaliza mudanças constantes, desde que sejam identificadas.

A intenção desse entrelaçamento – ser corpo, linguagem e “pre-sença” – é intensificar a reflexão dos/com educadores que convivem com sujeitos com autismo cotidianamente. O conhecimento “causal” se faz necessário, porém, precisamente esse modo não é congruente com os princípios da Educação, pois reduz os sujeitos que atuam e convivem no espaço educacional, principalmente, quando falamos do “viver”. Da aceitação, Maturana (2001, p. 116) afirma que “Se estou na aceitação do outro, posso gerar outro domínio de realidade”. Como podemos distinguir algo além do que nos é “dado” se não há aceitação do outro? Que “autonomias” queremos promover sem a nossa própria autonomia, sem nossa própria aceitação? Certamente, desse modo, nos afastaríamos do que Maturana (1998) nomeia como Fenomenologia do Amor, fundamentalmente, com a ideia da aceitação do outro; no máximo estaríamos próximos de emancipar aquilo que Dubet (2003) chama da “obrigação de ser livre”.



A forma de conhecer em relação à Educação de sujeitos com autismo de-monstra um potencial sensível no que se refere às suas “manifestações” corporais. Essas “manifestações” possibilitam à Educação a reflexão do movimento curricular para compreender também um movimento corporal como algo fundamental nos sentidos do conhecer-no-mundo. A estrutura desses sujeitos de-monstra o quão potente o corpo é na linguagem em outros modos de ser-no-mundo.

A Biologia da Educação e o Conhecer no Autismo: a forma da educação considerando outra epistemologia do conhecer...

Na concepção de linguagem ampliada, que Maturana potencializa, o *Conhecimento* é tensionado em seu próprio movimento dos sentidos do conhecer construídos na cultura. Compreendemos que essa última, mais do que qualquer outro movimento, também se transforma, ou pelo menos, poderia ser interpretada assim já que “os itinerários para a cultura são múltiplos, mas nunca inteiramente sinalizados” (SOARES, 1996, p. 6).

A Educação com os sujeitos com autismo como ato pedagógico aparece em destaque nos escritos de alguns estudiosos. Esse ato, segundo Baptista e Oliveira (2002, p. 95) “(...) deveria deixar de ser uma decorrência do processo diagnóstico, passando a integrar um movimento de investigação que explora a pergunta: quem é esse sujeito?”

A partir de uma EF que contempla a linguagem como formas de ser, poderíamos pensar em uma linguagem problematizadora de sua própria existência na prática pedagógica, uma “epistemologia da prática” (GAMBOA, 2008), uma vez que a Educação na perspectiva da pluralidade humana e da corporeidade traz consigo outras intencionalidades no “linguajar” (MATURANA, 1998).

Em coordenações de conduta, ou seja, na linguagem, admitem-se todos os seres como igualmente inteligentes (MATURANA, 1998, 2001). Essa noção permite um alargamento na compreensão do educador frente aquilo que diz-se ser a tríade de prejuízos do autismo (linguagem, comportamento e interação). Portanto, a EF pode movimentar “o papel educacional que condiz com um pensamento pós-moderno, avesso às imposições éticas de um modelo que não nos serve, para que possamos, em outro modelo de educação, nos afirmar como povo genuíno” (FREIRE, 2008, p. 72). Nesse processo de perceber e se perceber (Bracht, 2007) o educador estará em constante transformação e congruência (MATURANA, 1998, 2010).

Se o sujeito com autismo na Educação, então, necessita do educador para que construa e compreenda as “coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações” que mudam constantemente o espaço em que estão, o educador não ‘deve’ se submeter a aplicar e/ou reproduzir métodos sem pelo menos refleti-los de uma forma profunda, pois, “O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar” (SANTOS, 1988, p. 51).

O esforço reflexivo em relação ao sujeito que se mostra num viver peculiar refere-se logo à sua disposição estrutural. A percepção do meio em que estamos em congruência, de-monstra os caminhos e



bases epistemológicas de nossas práticas pedagógicas. Eximir-se de estar em congruência com o sujeito, por exemplo, explicita compreensões e concepções educacionais tradicionais.

A *recursividade*⁶, repetição de algo que se *amplia* a cada experiência, possibilita que movimentos curriculares sejam repensados à medida que se constroem nas experiências vividas, sobretudo, naquilo que propõe Molina Neto et al (2006, p. 66), ao argumentar que “no caso da educação física escolar, na atualidade, é fundamental construir e reconstruir nexos com a cultura, o esporte e os temas emergentes ainda silenciados no âmbito dos currículos”. Especialmente os temas emergentes, e ainda silenciados, parecem-nos emergir para uma prática pedagógica menos “previsível”. Compreendemos a possibilidade de se pensar numa organização em que

Os professores de educação física, ao assumirem o papel de intelectual crítico, contribuiriam para uma práxis capaz de superar a separação de pensadores e aplicadores de ‘pacotes prontos’, visto que a reflexão crítica desses docentes possibilitaria a ruptura com os aspectos que os mantêm à margem das discussões e decisões pedagógicas políticas (MOLINA NETO et al, 2006, p. 64).

Infelizmente, a ‘intelectualização’ ainda é o principal demarcador no campo educacional no que se refere aos sujeitos desse espaço. As classificações empregadas (fracos-fortes, bons-ruins, produtivos-improdutivos, entre outras) remetem-se diretamente ao fator de certas respostas “esperadas”. Ainda percebe-se a Educação muito mais como um conjunto de ações que modificam, do que sendo modificada.

A inconstância permanente e a influência dos sujeitos com autismo, seu modo de ser-no-mundo como linguagem (experiência) em meio ao processo de ensino-aprendizagem, potencializa que “a linguagem não é produto (ergo), mas atividade (energia), na qual se efetiva toda compreensão. Compreensão que não é uma *faculdade* do humano, mas o próprio modo de ser do ser-aí (Dasein)” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 246).

Nessa perspectiva, os modos de convivência poderiam ser alicerces para a EF aceitar com menos (im)posições os modos individuais e singulares de viver. Talvez a incorporação de um modo de perceber que problematize as construções sociais e culturais possibilite outros caminhos na compreensão da convivência com o sujeito com autismo; na intenção de “(...) reconhecer a diversidade de corpos e de cuidados com estes” (MENDES, 2009, p. 186).

A discussão trazida por Maturana (1998), a de que movemo-nos pela razão em detrimento da emoção, pode ser traduzida pela própria intelectualização do ensino e, no caso específico da EF, pela separação secular entre corpo e mente. Não obstante a isso, a estrutura educacional de-monstra o quanto, ainda, está pautada pela “objetividade-sem-parênteses”, enaltecendo a abstinência da corporeidade e o corpo como um todo, a abstinência da possibilidade de compreensão de outros modos de convivência e de viver no meio educacional. Como se *vive corpo* e não com o corpo? Esse é um viver que a EF numa linguagem estética pode proporcionar enquanto uma prática pedagógica de intervenção social (BRACHT, 2007).

Que viver a Educação considera em seu contexto e como isso se entrelaça com o conhecimento no mundo? A vida como um processo de conhecer exige do educador atenção à forma, àquilo que principalmente se desconhece (MAFFESOLLI, 2008). Quando o conhecer não possibilita que os sentidos dos sujeitos apareçam, não há uma forma que aceite o outro como um ser *autopoiético*, que se auto-organiza (MATURANA e YÁÑEZ, 2009).

⁶ Conceito desenvolvido por Maturana e Varela (1998).



O ser educador com sujeitos com autismo se caracteriza por um processo atencional de percepção à forma de viver desses sujeitos. Portanto, o conhecimento no mundo como foco da Educação e EF se constitui no viver. Esse seria um movimento se não mais emocional, pelo menos de uma razão mais sensível⁷. Partindo do pressuposto de uma racionalidade moderna construída por um homem que faz questão de “mantê-la” de outras formas, o conhecimento, bem como, os processos do conhecer se confunde com padrões que foram construídos e que, por vezes, impedem novas compreensões acerca do ser humano.

Diante disso, compreendemos que a EF pode contribuir com a Educação de sujeitos com autismo à medida que torna o sensível como fundamento, abrindo-se diante das possibilidades da pluralidade humana. Em específico, como educadoras desta área de conhecimento pensamos que seja possível se pensar de forma coletiva e compartilhada as experiências educacionais para com estes sujeitos. A EF, portanto, pode inserir as discussões e reflexões sobre o corpo sensível em uma organização escolar que traga de forma (e)vidente ouvir e ver esses sujeitos com autismo como seres “autônomos” (MATURANA, 1998).

Em relação à Educação e o autismo as angústias serão permanentes, como em relação a outros sujeitos, fator positivo à medida que a mudança é constante entre sujeito e meio. O que se manifesta e o que se deixa de manifestar como educador sinaliza a maneira que vivemos (MORIN, 2007, 2008). Dizer uma ou outra palavra faz diferença e essas ações revelam nossos domínios emocionais pela experiência e linguagem (MATURANA e VARELA, 1998, MATURANA 2001). As angústias existentes em relação ao sujeito com autismo são partes do mundo, e ao mesmo tempo revelam quem se angustia. “A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento” (SANTOS, 1988, p. 71)

Dispor-se a permanecer aberto para novas compreensões de mundo diz respeito à tentativa de “descoisificar” o próprio mundo como externo ao sujeito. Assim a linguagem como conhecer permeia uma Educação que contempla outras epistemologias do conhecer, dentre elas, a epistemologia pela linguagem do corpo como núcleo organizador da forma de construir as práticas pedagógicas que exteriorizamos na atuação docente.

Considerações Não-Finais

Problematizar as interpretações em relação ao autismo através do estímulo da Biologia do Conhecer, torna-se uma ação essencial para podermos (re)pensar numa organização que, então, dê conta do que esses sujeitos de-monstram enquanto sujeitos “autopoieticos” (MATURANA, 1998). Nesse sentido, a EF apresenta muitas possibilidades de contribuir para a educação de sujeitos com autismo e instigar a reflexão dos movimentos curriculares através da linguagem do corpo como potência de compreensão. Entrelaçada com a Biologia do Conhecer, a EF têm a possibilidade de considerar o que move suas práticas interventivas, o corpo numa possibilidade que se estrutura de forma singular.

O conhecimento e a linguagem como elementos centrais podem ser considerados como os primeiros alicerces para que a EF, tomando contornos de uma prática que compreende sua intervenção no mundo. Desta forma a EF incita a linguagem numa concepção que amplia os horizontes do educador para

⁷ Expressão originada do pensamento do sociólogo Michel Maffesoli (O Elogio da Razão Sensível – 2008).



outras possibilidades de compreender o mundo, além de estar em um movimento que permite o ser humano existir em suas relações, reiterando a linguagem no modo de ser humano. A Educação pode (e deve) refletir o modo de ser dos sujeitos com autismo, bem como, o modo de ser docente, o modo de ser escola, o modo de ser comunidade, sociedade, cultura... O modo de ser demanda deslocamentos constantes, além de demandar que se entenda as teorias que, por exemplo, sustentam a produção do conhecimento em relação ao autismo e suas respectivas formas de compreender⁸.

Betti (1997) incita os argumentos sobre as questões que a Filosofia da Educação endereça à EF, em especial, destacamos uma delas: “Se a Educação Física pretende-se uma disciplina educativa, quais as repercussões no plano ético que decorrem da difusão de novos valores sobre o esporte alimentada por um discurso comprometido com interesses comerciais?” (p. 139). A partir dessa ideia, e antes mesmo dos conteúdos, é possível percebermos que há um sistema complexo abrangendo os conteúdos. Então, como agir na polarização de que existem sujeitos com autismo de-monstrando uma linguagem sensível, ao mesmo tempo em que uma cultura “controla” o modo que essas pessoas vivem?

Betti (1997, p. 140) ratifica: “Parafraseando Novaski, para nós, agora, a Educação Física não é mais um dado, mas uma tarefa; nossa reflexão é um projeto de lançar a Educação Física a ser mais”. Nesse sentido, pensar o que a Cultura possibilita em termos curriculares à EF, não seria uma padronização comportamental dentro dos limites da diferença? Que tarefa a Educação Física teria a partir da Cultura Corporal de Movimento?

Considerando o espaço de existência no tempo e o movimento dos acontecimentos, a EF se constitui quando interpela sua própria existência e põe em cheque o lugar onde está inserida. Endossamos a ideia de que não podemos nos basear, exclusivamente, numa cultura para constituir nossas práticas pedagógicas. Nosso ser docente deve estar atento a sensibilidade das formas de ser no mundo, de efetivamente (re)criar nossa cultura e não de “encaixar” o sujeito, seja ele qual for, num “quebra-cabeça cultural” que ganha magnitude na insistência da racionalidade de um homo que se diz sapiens (MORIN, 2008). O ser educador assim como o sujeito no espaço escolar se constituem na experiência do espaço e

[...] O espaço só pode ser concebido recorrendo-se ao mundo. Não se tem acesso ao espaço, de modo exclusivo ou primordial, através da desmundanização do mundo circundante. A espacialidade só pode ser descoberta a partir do mundo e isso de tal maneira que o próprio espaço se mostra *também* um constitutivo do mundo, de acordo com a espacialidade essencial da presença, no que respeita à sua constituição fundamental de ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1997a, p. 163).

Nessa forma os argumentos se fundamentam num mundo vivido que não necessariamente se constitui na cultura. Nem todos os modos de ser-no-mundo se constituem na cultura, uma vez que esta é uma construção de *um* modo de ser humano. Construir de fato uma Educação e uma EF, ou qualquer outra área de conhecimento que contemple *modos* de ser humano, só poderá acontecer considerando outras formas de ser na *linguagem*. Como primeiro passo para pensar possíveis elementos mais estáveis na educação de sujeitos com autismo, vivamos com eles e saibamos que nosso trabalho docente não pode ser “[...] a soma de experiências” (BOSA, 2002), mas sim, um ato que se constitui singular no tempo.

Pensar que a forma de ser, construída histórica e culturalmente, dá conta de compreender toda pluralidade humana é desconsiderar as inúmeras corporeidades, singularidades existentes. Assim, olhar e

⁸ Ver mais em Bosa e Callias 2000.



(re)conhecer aquilo que caracteriza cada corpo-próprio, cada singularidade humana em relação à determinado contexto, o sujeito com autismo na escola, por exemplo, possibilita visualizarmos outras formas de linguagem possíveis, potencialmente capazes de dialogar com os outros e com o mundo.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Anié 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.

BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física**. 1997. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 1997.

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.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2007.

DUBET, François. **As Desigualdades Multiplicadas**. Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e Educação Física. In: **Simpósio Brasileiro de epistemologia e Educação Física**. Natal, RN, 2002.

FREIRE, João Baptista. Um Mundo Melhor: Uma outra Educação Física. In: RODRIGUES, David. **Os Valores e as Atividades Corporais**. São Paulo: Summus, 2008.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Epistemologia da Prática. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

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



IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

MAFFESOLI, Michel. **O Elogio da Razão Sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

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

MATURANA R., Humberto; YÁÑEZ, Ximenes Dávila. **Habitar Humano – Em Seis Ensaios da Biologia-Cultural**. Tradução de Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

_____; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____ 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.

MOLINA NETO, Vicente et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, Ricardo (Org.). **O Fenômeno Esportivo: Ensaio Crítico Reflexivo**. Chapecó: Argos, 2006.

MORIN, Edgar. **Amor, Poesia e Sabedoria**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **O Método: 6 Ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **X da questão: o sujeito à flor da pele**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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.



SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Vol. 2. n 2. **Estudos Avançados** [online], 1988. p. 46-71

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. supl.2. São Paulo, 1996. p.6-12

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

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

Neusa Dendena Kleinubing

E-mail: neusadk@gmail.com

Material para apresentação de comunicação oral: *Datashow*.