

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA.  
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**ROBERTO ROSA DE MATOS**

**VÍNCULO E PERTENCIMENTO: Uma proposta de mediação para  
fortalecimento destes fatores da aprendizagem, nas aulas de Educação  
Física Especial**

Porto Alegre

2017

**ROBERTO ROSA DE MATOS**

**VÍNCULO E PERTENCIMENTO: Uma proposta de mediação para fortalecimento destes fatores da aprendizagem, nas aulas de Educação Física Especial**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à COMGRAD do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle.

Porto Alegre

2017

**Roberto Rosa de Matos**

**VÍNCULO E PERTENCIMENTO: Uma proposta de mediação para fortalecimento destes fatores da aprendizagem, nas aulas de Educação Física Especial**

Conceito final:

Aprovado em .....de.....de.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Elisando Schultz Wittizorecki – UFRGS

---

Orientador - Prof. Dr. Fabiano Bossle.– UFRGS

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho aos meus filhos João Roberto e Maiam que tanto me motivam e a cada dia me ensinam a maneira adequada de viver. A minha companheira Daiane por todo amor, estímulo e suporte, me ofertando subsídios para meu equilíbrio. Ao meu irmão Fabiano em ser grande referência de conduta e generosidade e, da mesma forma, ao meu irmão Alessandro que, além disso, ainda me inspirou a seguir em minha vocação amparado na mesma base científica: A Educação Física. Aos meus pais João e Maria que, além de proporcionarem minha existência, através de seus ensinamentos e exemplos de condutas constituíram uma base estável que consolidaram meus princípios de vida. A minha doce Daíse, que eterna vive em meu coração e que me presenteou com a oportunidade em me adotar como pai. Aos meus avós Aristides, Ana e Marcílio que em vida iluminaram meu caminho com as suas sabedorias. E a minha avó Inácia, grande professora que segue a me inspirar com sua força, determinação e ternura.

E ao Professor Doutor Fabiano Bossle, que prontamente atendeu minha solicitação em me orientar, nesse desafio acadêmico, e que de forma brilhante e generosa me guiou em todo processo que culminou nesse trabalho.

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Trabalho de Conclusão de curso de licenciatura em Educação Física.
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
3. **UNIDADE:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.
4. **LINHA DE PESQUISA:** Prática Pedagógica.
5. **TEMA:** Vínculo e Pertencimento nas aulas de Educação Física Especial.
6. **TÍTULO:** VÍNCULO E PERTENCIMENTO: Uma proposta de mediação para fortalecimento destes fatores da aprendizagem, nas aulas de Educação Física Especial
7. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como a literatura da Educação Física e da Educação possibilitam a construção de uma proposta de mediação na Educação Física Especial?
8. **OBJETIVO GERAL:** Compreender a produção e os conceitos de vínculo e pertencimento na literatura em Educação Física Especial com vistas à construção de uma proposta de mediação.
9. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
  - Compreender os conceitos de vínculo e pertencimento na literatura em língua portuguesa;
  - Analisar a potencialidade dos conceitos de vínculo e pertencimento na Educação Física Especial;
  - Construir uma proposta de ensino pautada no desenvolvimento de vínculo e pertencimento.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>07</b>
<b>1.1</b>	<b>MOTIVAÇÃO DESSE TRABALHO E DE MINHA FORMAÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>1.2</b>	<b>HISTÓRIA DA LOUCURA.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3</b>	<b>RELEVÂNCIA DO TRABALHO.....</b>	<b>19</b>
<b>1.4</b>	<b>VÍNCULO.....</b>	<b>20</b>
<b>1.5</b>	<b>PERTENCIMENTO.....</b>	<b>24</b>
<b>1.6</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL.....</b>	<b>28</b>
<b>2</b>	<b>PROPOSTA DE MEDIAÇÃO ATRAVÉS DO VÍNCULO E DO PERTENCIMENTO.....</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso trata da compreensão dos conceitos de vínculo e pertencimento na Educação Física Especial. O problema de pesquisa foi assim delimitado: Como os estudos da Educação Física e da Educação possibilitam a construção de uma proposta de mediação na Educação Física Especial? Tem como objetivo geral compreender a produção e os conceitos de vínculo e pertencimento na literatura em Educação Física Especial com vistas à construção de uma proposta de mediação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que parte da compreensão dos conceitos para elaboração de uma proposta de mediação no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física especial. Para tal, a fundamentação teórica do estudo está apoiada em autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire e Zimermam. De maneira preliminar, destacamos que a produção científica e bibliográfica não parece apresentar um número expressivo de trabalhos sobre os temas do vínculo e do pertencimento na Educação Física Especial. Obviamente, nosso esforço é, também compreender esse limite na produção nacional e pensar uma proposta de ensino que situe o tema no campo da Educação Física.

**PALAVRAS CHAVE:** Vínculo, Pertencimento, Educação Física Especial, Pesquisa Qualitativa.

## **ABSTRACT**

The present work of course conclusion deals with the understanding of the concepts of bond and belonging in Special Physical Education. The research problem was thus delimited: How do the studies of Physical Education and Education make it possible to construct a mediation proposal in Special Physical Education? Its general objective is to understand the production and concepts of bonding and belonging in literature in Special Physical Education with a view to the construction of a proposal for mediation. It is a qualitative research that starts from the understanding of the concepts to elaborate a proposal of mediation in the teaching-learning process of the special Physical Education. For this, the theoretical basis of the study is supported by authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire and Zimermam. In a preliminary way, we emphasize that the scientific and bibliographical production does not seem to present an expressive number of works on the subjects of the bond and of the membership in Special Physical Education. Obviously, our effort is also to understand this limit in national production and to think about a teaching proposal that places the theme in the field of Physical Education.

**KEYWORDS:** Link, Belonging, Special Physical Education, Qualitative Research.

## **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O presente trabalho de conclusão de curso de Educação Física, aborda as possíveis relações da criação do vínculo e do pertencimento nas intervenções pedagógicas no contexto escolar da Educação Física Especial. Os conceitos de vínculo e pertencimento parecem, à priori, não ter uma produção significativa, de acordo com sua relevância e atualidade. Digo isso porque realizei uma busca preliminar há algum tempo atrás, quando estava pensando em pesquisar esse tema através desse trabalho de conclusão de curso e encontrei pouco (quase nenhum) material. Por que, então, haveria uma produção escassa sobre este tema? Em parte, esse é um dos aspectos que me motivam a realizar esta pesquisa e, de outra forma, a minha motivação que passo a apresentar a seguir, como parte de minhas considerações iniciais deste estudo:

### **1.1 MOTIVAÇÃO DESSE TRABALHO E DE MINHA FORMAÇÃO**

A motivação desta produção e desta graduação nasceu em 2013, quando me propus a acompanhar o processo de inclusão de meu filho, na época com 05 anos, em uma escola municipal de Porto Alegre. Até hoje essa escola é referência em inclusão das mais diversas naturezas, tais como: Portadores de transtornos do espectro autista, síndrome de Down, deficientes visuais, cadeirantes, entre outros.

Meu filho hoje é diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Felizmente sua mãe teve a capacidade de identificar suas especificidades precocemente aos 06 meses de vida. Fato infelizmente raro, pois a média de idade na conclusão do diagnóstico de TEA é em torno de três anos, embora seja sabido da importância da identificação de qualquer transtorno ou deficiência para início de intervenções devidas. E o quanto antes o indivíduo for diagnosticado e iniciar essas intervenções, maiores serão seus avanços.

Médicos e especialistas, na época dos primeiros indícios de TEA, negaram tal possibilidade, insinuando inclusive, provável depressão pós-parto por parte da mãe, que ainda não convencida, continuou acompanhando e estimulando o menino. Por volta de um ano e meio de vida, foi iniciado acompanhamento com nova pediatra que alertou para hipótese, de forma cuidadosa, pois achava que a mãe ainda não

havia percebido. Após esclarecimentos de todo histórico, foi iniciado os devidos acompanhamentos com: Neurologistas, Psiquiatras, Fonoaudiólogos, entre outros.

Até o ano de 2013 meu filho já havia passado por diversas outras investidas de inserção na vida escolar, sem sucesso. Desde as primeiras escolas particulares de maternal e educação infantil, e em seguida nas escolas estaduais e municipais, nós éramos chamados para ouvirmos queixas das escolas pela dificuldade em lidar com as especificidades de comportamento do nosso filho.

Diziam-nos da inviabilidade em continuar o atendendo, pois assim necessitariam ter um profissional exclusivo para acompanhá-lo, e novamente buscávamos novas alternativas. Então, aos 05 anos, nosso menino já havia passado por volta de 7 escolas diferentes e o mais curioso é que, ao contrário da maioria das crianças, ele sempre demonstrava gostar muito de ir à escola. Pedia para ir inclusive aos fins de semana. Chegava e saía muito feliz da escola. Mas sempre nos diziam que ele precisava ficar pouco tempo, até se adaptar completamente e aumentar o tempo. Adaptação essa que nunca ocorria.

E foi em 2013 que decidi inverter de função com a mãe dele, e me envolver de forma imersa na investida de incluí-lo em escola regular. Até o presente momento ela havia tomado frente em todos os acompanhamentos de saúde e educação, pois neste período, eu trabalhava em cidades vizinhas e possuía pouco tempo entre trabalho, universidade e deslocamentos.

Mesmo sabendo que ela não havia parado de estudar e trabalhar, e embora eu tentasse dividir todos os momentos que estavam ao meu alcance, percebi que ela estava emocionalmente sobrecarregada e não conseguíamos avançar nas adaptações escolares. Contudo, ela já havia conquistado, após diversas reuniões na SMED (Secretaria Municipal de Educação), vaga na que é considerada melhor escola de inclusão de Porto Alegre, que possuía entre seu corpo docente uma professora com mais de 25 anos de experiência em inclusão, além de acompanhamento psicopedagógico especializado na rede municipal de ensino.

E no início de 2013, após ter recém me formado em minha primeira graduação, sai da empresa que trabalhava e iniciei processo de adaptação escolar com meu filho. Na entrevista com a professora já fiquei surpreendido positivamente,

pois ficamos em conversa por três horas e meia pelo seu ímpeto em se interar sobre todos os detalhes do histórico de vida de meu filho.

Paralelamente a este processo também dei continuidade aos acompanhamentos de atendimentos psicopedagógicos iniciados no primeiro semestre de 2012 na rede municipal, e fiquei muito impressionado com os rápidos avanços alcançados por meu filho. Ele já havia passado por tratamentos psiquiátricos, psicológicos entre outros, que foram de suma importância, porém as intervenções psicopedagógicas alcançaram maiores avanços e de forma muito mais rápida. Isso me motivou a buscar esse conhecimento e então cursei a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

No decorrer dos dias de adaptação do meu filho na escola, alguns acontecimentos foram me encaminhando para as decisões futuras. Em um desses, enquanto esperava com meu filho pela chegada da professora, no pátio da escola, onde faziam a formação de colunas (filas) para entrar na sala e iniciar a aula, ele demonstrava ansiedade e agitação, e me puxava pela mão até um mural que estava ali próximo. No início interagi com ele apenas achando muito importante o fato dele estar interessado nos desenhos artísticos que estavam ali. Com um pouco mais de insistência dele, percebi que era um mural com trabalhos de sua turma, e não continha o trabalho dele ali. Senti-me angustiado e fui falar com a professora. Ela me relatou que realmente não imaginava que ele fosse se importar. Que ele havia participado de toda construção daquele mural, onde fez também um desenho, mas a professora decidiu guardar sua produção pelo fato de produzir menos que os demais, assim, esse desenho ficaria de registro para nos apresentar no final do ano. Entendi suas motivações, porém, ela mesma admitiu que não deveria ter subestimado os sentimentos e capacidade de meu filho, mesmo quando ele não demonstrava suas implicações.

A segunda passagem importante desse processo foi quando meu filho esteve exposto a um momento ambiental desorganizado. No início o quadro de funcionários estava organizado, mas com o passar do ano letivo alguns problemas funcionais passaram a ocorrer na escola onde professores e monitores de pátio (que acompanhavam as crianças no recreio) passaram a faltar por problemas de saúde ou outros motivos diversos. Percebi que meu filho estava bastante ansioso nesses

dias, até que a Orientadora educacional e Psicóloga responsável, que estava a poucos meses de sua aposentadoria, cobria a falta de uma das monitoras no recreio. Ela estava justamente com meu filho e em um momento de descuido, deixou que ele se aproximasse de um buraco no muro da escola e ele fugiu. Quando cheguei à escola, sem saber de nada, a professora me recebeu sem o meu filho. Fiquei preocupado e perguntei por ele. Ela disse que a orientadora precisava conversar comigo. Cheguei até a sua sala, e lá estava ela, chorando muito com meu filho no colo. Perguntei o que havia ocorrido, e prontamente me explicou que ele havia fugido pela mata que ficava atrás da escola.

Crianças da escola que conheciam melhor a comunidade ajudaram nas buscas e encontraram-no dentro de um banhado "brincando" sozinho. Isso explicava porque ele estava bastante sujo. Retomei com a orientadora e com a professora, sobre a maior das prioridades que expus no diagnóstico inicial que fiz com a professora, que tratava justamente da segurança física de meu filho. Ela chorando muito me pediu desculpas e disse que ela mesma já havia avisado a SMED do ocorrido e que eu teria direito de entrar com um processo reclamatório contra a escola e ela. Como não havia nada de mais grave ocorrido, e ela realmente havia relatado o caso às instâncias superiores, disse a ela que não abriria nenhum processo, até porque ela sempre se mostrou muito receptiva com minha presença na escola e sempre nos tratou muito bem.

A terceira passagem ocorreu alguns meses depois deste episódio, onde ao chegar na escola para buscar meu filho, o encontro no colo da professora, rodeado pelos colegas. Do ponto de vista do acolhimento e carinho achei bastante interessante o ato da professora e turma, porém, passei a questionar se isso realmente poderia ser considerado "inclusão". Até que ponto meu filho estaria de forma autônoma construindo laços sociais e conhecimentos similares ao que o mundo iria lhe oferecer no futuro.

A quarta e última passagem antes da saída de meu filho da escola, foi no dia da bandeira. Nesse dia todos estavam no pátio para cantar o hino. A escola realmente trabalhava questões de pertencimento da cultura da comunidade, respeito ao próximo e os demais alunos "normais". Os alunos eram muito cordiais com os colegas com alguma deficiência. Algumas vezes presenciei alunos dos anos mais

avançados, pré-adolescentes, tentando aproximação com alunos cadeirantes de sua turma, de forma muito interessante e acolhedora. Mas nesse dia me deparei com algo novo. No momento em que tocou o hino, todos estavam em “posição de sentido”, frente à bandeira, cantando o hino. Meu filho se dirigiu até a bandeira, quis ajudar a segurá-la. O fez e começou a dançar ao lado da bandeira. Todos começaram a rir, mas não com deboche, apenas acharam aquilo “engraçado”. Obviamente ele percebeu e ficou muito desconfortável e parecia não entender e então tentava fazer outras coisas para tentar “agradar” ou “se normatizar” aos demais, que claro, não paravam de rir da cena.

Então percebi que algumas coisas que tinha visto e lido a respeito faziam sentido. Que, muitas vezes, deficientes que conseguem responder por suas vontades como os surdos, por exemplo, preferem ficar com aqueles que possuem limitações similares. São contra a inclusão em escola regular e preferem uma inclusão em escola especial onde eles possam se reunir, se identificar em suas singularidades. Vi também em uma entrevista, um relato de uma mãe que possuía filhos gêmeos autistas, e que a vida toda lutou para que eles tivessem uma inclusão justa em escola regular. Conseguiu, e finalmente quando eles alcançaram a adolescência e já se comunicavam dizendo o que queriam ou não, disseram para ela que queriam ir para uma escola especial, onde tivessem outros iguais, mesmo tendo amigos e gostando da escola convencional. Naquele momento fez sentido, de alguma forma tentar algo parecido. Conversei com psicopedagogo da escola, que disse que há muito tinha o mesmo pensamento com relação ao meu filho e só não havia dito, pois via todo meu empenho em seu processo de inclusão.

Realizamos o processo de transferência dele para escola especial que está até hoje. Desde o primeiro dia, percebi que estava ambientado e confortável na escola. Demonstrou desde sempre se sentir “pertencente” ao local e ainda mais feliz se mostrando, se é que é possível ainda mais motivado a ir para escola. E desde então seu desenvolvimento tem sido imensurável.

Assim que ele ingressou na escola atual “especial”, enquanto eu fazia a pós-graduação em Psicopedagogia, percebi que eu precisava, e que gostava muito do universo da educação, e decidi me aprofundar realizando alguma licenciatura, já que minha primeira formação foi de Gestão em Tecnologia da Informação e que lacunas

apareciam enquanto fazia a especialização. Refleti então sobre qual das áreas mais me aproximava e me lembrei de um antigo desejo de me formar Professor de Educação Física, que aos poucos foram deixados de lado pelos caminhos profissionais que tomei, e que já estavam esquecidos, mas que foram revividos, por tudo que expus até agora.

Sendo assim, reconhecendo a importância de minhas experiências e dilemas com o tema que me proponho em pesquisar, formulei o seguinte problema de pesquisa, orientador do estudo:

***Como a literatura da Educação Física e da Educação articuladas com algumas experiências que vivenciei possibilitam a construção de uma proposta de mediação na Educação Física Especial?***

A seguir, apresento o referencial teórico do estudo, que inicia tratando da história da loucura. Após, abordaremos as pesquisas realizadas sobre a temática, as revisões bibliográficas sobre vínculo e pertencimento e possibilidades de mediação nas aulas de Educação Física Especial.

## 1.2 HISTÓRIA DA LOUCURA

Ainda nos tempos mais remotos a loucura foi fruto de interesse dos pensadores. Na Grécia arcaica ocupou o status de privilégio, por sua liberdade implícita, presente em todos os seres que a manifestava, através de delírios. Foi ressaltada por Sócrates em seus discursos e por Platão em seus escritos como “*Banquete*” e “*Fedro*”, onde a loucura aparece como “*Manikê*” e se refere ao delirante e em seguida é relacionada à arte divinatória “*Mantikê*”. Desta maneira a loucura nos primórdios dizia de algo delirante ao mesmo tempo em que divinatório (PELBART, 1989).

Se inicialmente a loucura não se referia à doença, mas a uma conexão com algo que estava além da compreensão comum, conforme referenciado por Platão. Nos poemas escritos por Homero (1000 a.C) na era Clássica, a loucura aparece nos seres delirantes, aos quais foram impostos tais comportamentos por algum castigo divino. E a este ponto podemos perceber uma sutil transição entre o “divino” e o “castigo” (PELBART, 1989).

Hipócrates “Pai da medicina” (460–377 a.C), atribuiu a loucura uma ligação mais orgânica. Foi o primeiro a buscar uma interpretação para a loucura de forma a conectá-la a doenças ou deficiências com origem em causas naturais (PESSOTI, 1997).

Mas embora alertado por Hipócrates sobre suas influências orgânicas, o tempo histórico ainda era crente a teorias mais místicas. E a este tempo, a loucura insistia em tomar como sua origem e causa, influências demoníacas, pecaminosas, ligada aos espíritos. E assim, as atribuições da insanidade permaneciam externas e sobrenaturais, ainda distantes do orgânico-internas e naturais (FRAYZE-PEREIRA, 1993).

Tendência que prevaleceu durante a idade média, onde os conceitos de saúde e doença possuíam cunho predominantemente religioso. E foi na transição entre o século XIII e XIV com o surgimento de um movimento denominado “Santa Inquisição” cujo domínio das doutrinas demonistas se disseminou e promoveu uma perseguição à loucura, caçando as pessoas consideradas “feiticeiras” ditas “bruxas”. E diante disto, a loucura percebida nas pessoas as tornou vítimas de perseguição,

conforme seus comportamentos considerados “desajustados” e “estranhos” foram isolados, castigados e em seguida levados para a queima, na fogueira, diante de toda a comunidade como exemplo, juntamente com muitos outros (PESSOTI, 1997).

O homem é o próprio mal quando lhe falta a graça celestial a iluminar-lhe o intelecto; assim, dementes são, em essência, seres diabólicos” (Directorum Inquisitorum<sup>1</sup> apud PESSOTI, 1984, p.87).

Os cristãos emergentes no século XV passam a concordar em promover ações de “caridade” como meios de “penitência” objetivando se “purificar” para atingir padrões mais próximos da santidade. E em meio a este pensamento surge o documento Malleus Maleficarum<sup>2</sup> onde inquisidores e eclesiásticos são capacitados a detectar e “exorcizar” casos de “possessão diabólica” (NOGUEIRA, 1995).

Diante disto, com intuito de “tratar” os casos de loucura através do “exorcismo”, as hospedarias com propósito de reter tais “doentes”, foram estruturadas pelo clero. Fato que fez com que ao final do século XV, início do século XVI emergisse uma transformação estrutural ao modo de viver em sociedade, onde já quase não era possível ver pessoas com características “suspeitas” circulando nas ruas, pois os que não se adaptavam as mudanças eram considerados “desordeiros” e deveriam ser isolados (NOGUEIRA, 1995).

Então no século XVI o dito “Nau dos Loucos”, emerge como solução para afastar ainda mais os “desajustados” do convívio social. A Nau dos Loucos era uma embarcação que se propunha a navegar pelas águas calmas de rios e canais da Europa como um depósito para “loucos” e “leprosos” (FOUCAULT, 1978, p.12).

A água e a navegação têm realmente esse papel. Fechado no navio, de onde não se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos... sua única verdade e sua única pátria são essa extensão estéril entre duas terras que não lhe podem pertencer” (FOUCAULT, 1978, p.12).

As primeiras tentativas de organizar um modo de “tratar”, já considerando a possibilidade da loucura possuir origens mais internas, surgiram entre os séculos

---

<sup>1</sup> Directorium Inquisitorum - documento da Igreja Católica, instituído durante o período da Santa Inquisição Católica, de 1370 a 1702, e que prescrevia a tortura e a fogueira, estimulando, com indulgências, a denúncia para o extermínio de qualquer pessoa que fosse caracterizada como bruxa ou endemoniada.

<sup>2</sup> Malleus Maleficarum - Documento criado em 1484 por representantes da Igreja Católica, no intuito de instrumentalizar e capacitar para identificar e exorcizar casos de possessão diabólica.

XVI e XVII. Ainda com a funcionalidade de isolamento, foi organizado uma espécie de hospital geral, onde os ditos “loucos” eram confinados para “correção” (NOGUEIRA, 1995).

Com o florescer do século XVIII, surgiram novas mudanças sociais e institucionais na Europa, fazendo com que a ciência começasse a tomar forma. E a partir disso a anatomia e o funcionamento do corpo humano passou a ser alvo de grande interesse na busca por prevenção de doenças e manutenção da saúde. Neste momento histórico, emerge também a urgência em conceber sujeitos especiais qualificados para o cuidado e atenção, embora ainda com a preocupação de excluir os “adoentados” da sociedade (PESSOTI, 1997).

Foi só em meio a Revolução Francesa, na transição do século XVIII para o XIX, que a psiquiatria, enquanto área da ciência médica pôde trazer a loucura como enfermidade. Através de ampla pesquisa sobre a loucura e suas manifestações, a psiquiatria conseguiu visualizar nos sujeitos acometidos uma isenção sobre a “doença”, tirando, finalmente, a responsabilidade integral do sujeito sobre seus males. A psiquiatria compreendeu a loucura como um conjunto de desordens associadas. O foco passou a ser a readaptação dos sujeitos, através de cuidados médicos, com uma proposta de “cura”, enquadrando-os as normas sociais. E para isso foram criados os “Asilos”, que se propunham a ofertar um ambiente mais parecido com um lar, onde os ocupantes poderiam receber cuidados, mas também se organizar de maneira mais adaptada ao social. Embora na prática tenha seguido o padrão de isolamento da “Nau dos Loucos” (NOGUEIRA, 1995).

Philippe Pinel foi primordial para a evolução do conceito da loucura para doença mental. Reconhecido como pai da psiquiatria, foi um dos fundadores da clínica médica. E revolucionou a maneira de tratar, os então “doentes mentais” quando mandou desacorrentar os loucos reservando um lugar específico para um tratamento com estímulos adequados. Desta forma, Pinel trouxe a necessidade de criação de um espaço para permitir a observação sistemática, ao mesmo tempo em que direcionava o tratamento. Nesse sentido, o asilo se transformou em “Clínica” e passou a ser o lugar por excelência do chamado “Tratamento Moral”, um método ordenado que objetivava à cura (FRAYZE-PEREIRA, 1993).

Não tardou para a difusão dos manicômios, antes entendidos como asilos, se alastrarem pelo mundo, o que fez com que se manifestassem novamente como depósitos, pois passaram a realizar inadequadamente o “Tratamento Moral”. Abusando das práticas repressivas e recursos de imposição da ordem e da disciplina institucional, sem reconhecer as necessidades dos sujeitos, priorizando o bem da instituição, sobretudo impondo a docilidade e a obediência à supremacia caracterizada pela hierarquia asilar, onde o médico era a autoridade suprema (FOUCAULT, 1978).

Assim, com o aumento da contenção física e o declínio do Tratamento Moral, os doentes mentais voltaram a ser marginalizados. Desta vez através dos próprios meios de “tratamento” utilizados nesta época, tais como: choques elétricos, fármacos, purgantes, duchas, a chamada “cadeira giratória” e a câmara escura, entre outros. Todos com o objetivo de conter os impulsos e controlar a percepção dos “tratados”. Tais fatos fizeram do século XIX, o “século dos manicômios” (PESSOTI, 1997).

Na transição do século XIX para o século XX, surgiu uma alerta na América do Norte que se preocupou em contabilizar e categorizar as doenças mentais através de níveis de funcionalidade. E através de um censo, iniciou um movimento para a compreensão mais ampla das doenças mentais. Sendo o censo de 1880 o primeiro esboço de um manual diagnóstico que organizava a doença mental em sete categorias: mania, melancolia, monomania, paresia, demência, dipsomania e epilepsia (APA, 2017).

No entanto, neste momento, a realidade das clínicas de tratamento era desesperadora. Os doentes mentais se aglomeravam e não possuíam qualquer tratamento individualizado, eram comumente encontrados nus e extremamente sujos, presos em estreitos compartimentos escuros e úmidos. Muitas vezes alimentados através das grades ou orifícios nas paredes, com vasilhas de cobre presas a correntes. A alimentação e a higiene eram tão precárias, que influenciavam diretamente no tempo de vida dos doentes. Com frequência os pacientes eram imobilizados por tempo indeterminado, contidos por correntes presas em paredes, camisas de força ou camas de força. As agressões físicas, como espancamentos

eram comuns, pois havia uma ideia de que quanto mais dolorosas as coações, melhores os resultados (GOFFMAN, 1987).

Tal panorama convocou a necessidade de organizar um meio de proteger os doentes, incapacitados para a autodefesa. O que convocou partes da Europa Ocidental, e a formulação da declaração dos Direitos Humanos nos Estados Unidos. Instituído um processo contínuo de denúncias contra as internações arbitrárias, maus tratos e torturas aos doentes mentais camuflados sob a forma de tratamento. Tais movimentos induziram avanços na psiquiatria. Com profunda inspiração das ciências naturais, e das descobertas médicas, bacteriológicas, da anatomia patológica, e da recente neurologia que se envolvia em conectar organicidade e funcionalidade da estrutura cerebral aos comportamentos humanos (LAPLANTINE, 2010).

O estudo do funcionamento do cérebro se expandiu para a compreensão do sujeito em outra perspectiva, com relação ao funcionamento da mente humana. Conceito estudado por Sigmund Freud em sua recente criada Psicanálise, na passagem do século XIX para o XX. A psicanálise permitiu um entendimento mais amplo sobre a mente humana através da teoria da personalidade, assumindo o inconsciente (FREUD, 1996).

Ainda no início do século XX o interesse pelo funcionamento da mente humana deram partida para a criação da ciência psicológica, que supunha que a estruturação de uma psicopatologia viabilizaria a classificação entre a patologia orgânica e o conhecimento das doenças mentais. Conceito fundamental para a condução do tratamento mais adequado para as doenças mentais, possibilitando neste momento um olhar mais humanizado da categoria médica e terapêutica, assim como uma melhor aceitação da sociedade (PESSOTI, 1997).

Neste momento a “normalização” ou “normatização” passou a sustentar os tratamentos das doenças mentais, implicando um critério de “normalidade”, como uma organização idealizada e formatada pela sociedade. Sendo tais princípios, direcionadores de muitos tratamentos já na atualidade. Tratamentos que partem de rotulações acabam por aniquilar o princípio individual, considerando apenas os sintomas, seguindo suas intervenções com base medicamentosas (FERRAZ, 2000).

Os períodos pós-guerras na primeira metade do século XX, através das associações de veteranos, estruturaram ferramentas para a categorização das necessidades de um atendimento mais personalizado para os soldados saídos do terror das guerras. Tal instrumento inspirou a criação da Organização Mundial da Saúde (OMS) a conceber uma seção destinada aos “Transtornos Mentais” na Classificação Internacional de Doenças, CID (FERRAZ, 2000).

A psiquiatria liderou um movimento denominado “revolução científica”, a partir da segunda metade do século XX, fazendo emergir críticas e buscando a transformação do saber, através de novas propostas para o tratamento e para as instituições que cuidavam das desordens psiquiátricas. Movimento liderado principalmente por Franco Basaglia, psiquiatra italiano, mas que possuem repercussões profundas em todo o mundo e de grande impacto na América Latina e no Brasil (STERIAN, 2000).

O chamado “Movimento de Luta Antimanicomial” começa a ser pautado a partir deste momento histórico e propõe a defesa dos direitos humanos e de cidadania dos que possuem transtornos mentais. Dessa luta nasce o movimento da “Reforma Psiquiátrica” que passa a dar atenção e fiscalizar as clínicas psiquiátricas denunciando as instituições que apresentam casos de violência. Sugerindo a estruturação de uma teia de comunicação profundamente solidária, inclusiva e libertária, ofertando serviços e estratégias comunitárias e territoriais (RODRIGUES, 2005).

No Brasil, o movimento nasce no final da década de 70 através da mobilização dos profissionais da saúde mental e dos familiares de pacientes com transtornos mentais, impulsionando a reforma psiquiátrica brasileira. Em 1990, o Brasil assina o documento ao qual propõe a reestruturação da assistência psiquiátrica, denominada “Declaração de Caracas” e, em 2001, é aprovada a Lei Federal 10.216 que redireciona o modelo assistencial em saúde mental e dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais (RODRIGUES, 2005).

A “Política de Saúde Mental” nasce dessa lei a qual, basicamente, visa superar a lógica das internações de longa permanência que tratam o paciente

isolando-o do convívio com a família e com a sociedade como um todo, tratando de garantir o cuidado ao paciente com transtorno mental em serviços substitutivos aos hospitais psiquiátricos. Ainda, essa política visa à desinstitucionalização, constituição de uma rede de dispositivos diferenciados que permitam a atenção ao portador de sofrimento mental no seu território, e, ainda, ações que permitam a reabilitação psicossocial por meio da inserção pelo trabalho, da cultura e do lazer a pacientes de longa permanência em hospitais psiquiátricos (BIRMAN, 1999).

### 1.3 RELEVÂNCIA DO TRABALHO

No intuito de reconhecer as obras existentes hoje na Universidade, sobre a temática “Educação Física Especial”, iniciei pesquisa no sistema online da biblioteca SABI (Catálogo online UFRGS) com o dado termo, onde foram encontradas apenas quatro obras, em toda Universidade, as quais:

1. Rosadas, Sidney de Carvalho. **Educação física especial para deficientes: fundamentos da avaliação e aplicabilidade de programas sensório motores em deficientes – Biblioteca ESEFID**
2. Gorla, José Irineu. **Educação física especial: testes – Biblioteca ESEFID**
3. Miron, Edison Martins. **Questionamento sobre a preparação dos profissionais da educação física com relação à educação física especial ou adaptada – Biblioteca FACED**
4. Almeida, Maria Amelia de. **O professor-pesquisador em educacao fisica especial : uma contribuicao para sua formação - Biblioteca FACED**

Após, busquei alguns levantamentos dos possíveis trabalhos já realizados, das temáticas, “vínculo”, “pertencimento”, “Educação Física” e “Educação Física Especial”, nas mais diversas combinações possíveis. O periódico escolhido foi o da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Ao buscar o termo "vínculo" de maneira livre, foram encontrados 14775 trabalhos. Esse mesmo termo, restrito ao título, foram encontrados apenas 238 trabalhos. Restrito ao Assunto, apenas 171 trabalhos. O mesmo foi feito com o termo “pertencimento”. Foram encontrados 1316 trabalhos na pesquisa livre. 28 na pesquisa restrita ao título e apenas 15 quando restrita ao assunto.

Ao relacionar “vínculo” e “pertencimento”, apenas 131 trabalhos foram encontrados de forma livre. E nenhum outro, quando se restringiu a pesquisa ao título ou ao assunto. Ao relacionar “pertencimento” e “Educação Física” apenas 48 trabalhos foram encontrados quando pesquisado de forma livre. E nenhum outro quando se restringiu a pesquisa ao título ou ao assunto.

Quando pesquisado as relações “vínculo” e “Educação Física Especial”; “pertencimento” e “Educação Física Especial”; “vínculo”, “pertencimento” e “Educação Física” ou “vínculo”, “pertencimento” e “Educação Física Especial”, nenhum trabalho foi encontrado, seja de forma livre ou restrita ao título ou assunto.

Tabela 1. Dados da busca sobre os conceitos.

<b>Buscas</b>	<b>Livre</b>	<b>No título</b>	<b>No assunto</b>
<b>Vínculo</b>	14775	238	171
<b>Pertencimento</b>	1316	28	15
<b>Vínculo, Pertencimento</b>	236	0	0
<b>Vínculo, Educação Física</b>	131	0	0
<b>Vínculo, Educação Física especial</b>	0	0	0
<b>Pertencimento, Educação Física</b>	48	1	0
<b>Pertencimento, Educação Física especial</b>	0	0	0
<b>Vínculo, Pertencimento, Educação Física</b>	0	0	0
<b>Vínculo, Pertencimento, Educação Física especial</b>	0	0	0

Fonte: próprio autor.

Deste modo, ao reconhecer à carência de trabalhos que abordam as temáticas, entendi que a pesquisa tomou ainda maior relevância e dei seguimento ao trabalho, conforme segue.

## 1.4 VÍNCULO

O vínculo aparece em diversas das dimensões de estudos e conhecimentos humanos e em cada um desses contextos toma seu significado. Nessa seção buscaremos entender o vínculo enquanto fator determinante no processo de ensino aprendizagem. Analisando seus conceitos mais crus, no dicionário Aurélio (1988), vínculo está disposto enquanto:

1. Tudo o que ata, liga ou aperta:
2. Nó, liame.
3. Fig. Ligação moral.
4. Gravame, ônus, restrições.
5. Relação, subordinação.
6. Nexo, sentido.
7. Fís. Num sistema mecânico, a relação entre suas coordenadas generalizadas, que traduz a existência duma restrição material que limita o movimento do sistema.
8. Inform. Ligação entre itens de dados, ou programas, e que permite, ao se usar ou consultar um deles, fácil acesso ao(s) outro(s).
9. Inform. Em hipertextos e hiperímias, ligação análoga e que serve de elo (4) entre documentos, us. como recurso de navegação (7). [Cf.vinculo, do v. vincular.]

(FERREIRA, 1988)

Ao longo da história verificamos que educar demonstra ser uma das principais ferramentas contribuintes para evolução humana e, portanto, já faz parte do entendimento de viver. Mas o conceito de educar é tão vasto que suas variáveis tornam, por vezes, incontáveis. E essa imensidão que o compõe, passa desde a verdadeira vocação e motivação dos docentes, passando também por aspectos sociais e até mesmo pelo verdadeiro aprendizado daqueles que devem como consequência de todo esse processo, aprender. E é aí que entendemos tamanha complexidade nos desafios educacionais. Buscaremos, então, subsídios para tal entendimento em autores clássicos do estudo das interações e dos processos de ensino aprendizagem humana, tais como: Freud, Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire identificando o eixo transversal que os une nessa temática.

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (PIAGET, 1971, p.271).

Assim, a manutenção das mais diversas formas de estímulos é fundamental em qualquer ambiente integrador e é indispensável para aqueles que apresentam grande carga emocional, como é o caso das instituições sócio educacionais. Neste universo, onde significantes e significados, neste caso educadores e educandos, precisam cada vez mais se sentir vinculados e pertencentes, fazendo sentido em seu existir. Desse modo, aqui podemos verificar que autores clássicos como Piaget e Wallon, apesar de se diferenciarem em algumas de suas teorias, se aproximam no entendimento de afetividade e vínculo enquanto fator de suma importância para a

aprendizagem.

a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico (WALLON 2008, p.73).

Uma das evoluções mais importantes é a conceituação do vínculo como fator fundamental para aprendizagem, sendo visto hoje como fator indivisível desta em todo âmbito educacional, onde se incluem as relações professor/a aluno/a. O Professor de Educação Física precisa criar vínculo. Através dos estímulos adequados, gerar motivação ao seu aluno para assim também ser motivado e estabelecer a mutualidade tão peculiar desta relação. Seu olhar deve ser sensível a qualquer atipicidade. Deve se por à disposição como ferramenta a cada momento que se faça necessário para, então, ingressar neste universo ainda a ser explorado.

Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado (ANTUNES, 2007, p.12).

Nas últimas décadas a presença marcante do conceito de relação vínculo e aprendizagem, por diversos autores de diferentes áreas do conhecimento, nos leva a crer na vital e real importância desta descoberta. “Afetividade e a inteligência são, portanto, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.” (PIAGET, 1986).

Tal é a força deste conceito que se acredita que este vínculo poderá se concretizar de tal forma que esse vínculo se perpetue ao longo da vida. “O que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã” (VYGOTSKY, 1993, p.242).

Podemos ainda verificar que existem subsídios para esse entendimento nos mais diversos ícones dos estudos humanos. Sigmund Freud, considerado o pai da Psicanálise, em seus estudos faz referência a transferência e contratransferência, como um elo vincular das relações humanas.

Além das motivações intelectuais que mobilizamos para superar a resistência, há um fator afetivo, a influência pessoal do médico, que raramente podemos dispensar e em diversos casos só este último

fator está em condições de eliminar a resistência (FREUD, 1895, p. 296).

Outros autores destacam esse conceito ampliado de Freud, na área da educação e nos convida a refletir sobre a temática do vínculo entre os sujeitos. Sobre essa subjetiva forma de aprimoramento das relações.

Segundo Freud (1914/1996), o professor só será ouvido se estiver revestido, por seu aluno, de uma importância fundamental que o faça se tornar alvo de investimento desse aluno. Assim, a aprendizagem estaria menos alicerçada nos conteúdos, e muito mais na relação que se estabelece entre o professor e seu aluno. É isso que poderia favorecer ou não o processo de aprendizagem, independentemente dos conteúdos escolares (Kupfer, 2007).

No que diz respeito ao ensino, este é todo embasado na ligação, no aprendizado através do vínculo entre indivíduos com meio social, pois, a aprendizagem se tornará facilitada viabilizando tanto a concretização do ambiente como a criação lúdica no âmbito cognitivo. "A teoria de Vygostky, indubitavelmente, se faz mais clara, ao atribuir especial importância ao meio social, ao adulto educador no processo de aprendizagem". (ROSA, 1994, p.49-50).

A afetividade em termos gerais atua diretamente no processo de aprendizagem, pois muitas vezes é ela quem vai garantir o vínculo do indivíduo com o objeto de saber. "A cognição e a afetividade constituem uma mesma unidade funcional, holística e sistêmica" (DAMÁSIO, 1995, p58). E é através da afetividade que melhor pode-se criar essa tão importante relação, entre quem ensina a quem aprende. "A inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários" (ALMEIDA, 1999, p.29).

O vínculo, em seu conceito mais amplo, se constitui em um processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências gerais, formas de expressão, e a apropriação, do indivíduo, dos processos simbólicos culturais, que irão possibilitar sua representação. "Além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão" (DÉR, 2004, p.61).

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professoras e alunos apresentadas nesta pesquisa, evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e

emoções constituindo-se como trocas afetivas (TASSONI, 2000, p. 150).

Após esse apanhado de conceitos, imaginemos o impacto desse fator no processo de ensino aprendizagem em todo e qualquer contexto e, mais ainda, o impacto desse no processo de ensino aprendizagem de crianças portadoras de deficiências, sejam essas deficiências de qualquer origem. E passa a ficar cada vez mais evidente que fortalecer esse fator nas intervenções educacionais, potencializa os seus resultados.

## 1.5 PERTENCIMENTO

O sentimento de pertença está presente nas inúmeras culturas dos seres vivos que primam pelo convívio em comunidade. Analisando seus conceitos genéricos, o dicionário Aurélio (2017) nos informa que pertencimento significa:

1. Ato ou efeito de pertencer.
2. Fig. Sentimento de pertencer a um lugar, a um grupo ou de fazer parte de sua história.

(FERREIRA, 1988)

Metaforicamente podemos buscar entendimento nesse fenômeno ao analisarmos, por exemplo, as paixões clubísticas de esportes hegemônicos, como o futebol que, em nosso contexto Brasileiro, é dito como a maior “paixão nacional”.

Se o povo lesse sobre política como lê sobre esporte, se escalasse os governantes como sabe escalar times, se brigasse pelos direitos como briga por futebol, a vida no Brasil seria outra, o país seria outro (BRANKO NOWACKZ, 2014).

Tal comparativo já foi anteriormente utilizado por autores contemporâneos no intuito de esclarecer esse sentimento de pertença. Um desses autores, Abed no intitulado “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica”, na sessão “**Sentimento de Pertença**” diz que:

Um dos aspectos constitutivos do ser humano é o processo de identificação com “grupos de pertencimento”: nós nos reconhecemos enquanto nós mesmos e nos apresentamos aos outros usando frases como “minha profissão é x”, “torço para o time y”, “minha religião é z”, “estudo na escola tal”... Nesse sentido, mediar o sentimento de pertença implica em ajudar o aluno a construir a sua

personalidade por meio da escolha e do reconhecimento dos grupos com os quais pode se identificar (ABED, 2014).

Logo, podemos entender que seria de grande valia o fortalecimento desse sentimento de pertença no âmbito educacional. Acreditando que isso suplementaria enquanto estímulo, resultando em geração de motivação de envolvimento nas dinâmicas escolares por parte dos indivíduos.

O indivíduo só poderá agir na medida em que aprender a conhecer o contexto em que está inserido, a saber quais são suas origens e as condições de que depende. E não poderá sabê-lo sem ir à escola, começando por observar a matéria bruta que está lá representada (DURKHEIN, 2003).

A educação escolar, ao longo dos tempos, evoluiu substancialmente na conceituação da interação humano e meio social, e o impacto desta no aprendizado. “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal” (KLEIN, 1996, p. 94). Isso proporcionou a contínua evolução das técnicas e abordagens utilizadas no ensino. Se inspirando nas teorias pós-críticas da educação, os alunos devem ser posicionados como sujeitos no alcance de uma sociedade menos desigual, através do seu empoderamento.

Protagonizar a história é oportunidade para se reinventar com ela, a partir de uma necessidade que não provém, absolutamente, de seu arbítrio, mas de uma exigência à qual não se pode deixar de responder (LOPES, 2015, p.22).

Buscando subsídios em autores clássicos dos saberes da interação humana, também podemos verificar tal impacto, onde a relação sujeito, contexto sociocultural, professor e escola se entrelaçam num só entendimento. E assim se constituem os saberes compartilhados que passam transformar os sujeitos e o ambiente.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996).

Esse entendimento da importância do sentimento de pertencimento no processo de ensino aprendizagem independe da faixa etária. Autores clássicos já se posicionavam quanto a esse conceito no processo ensino aprendizagem já na fase

da criança.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

Em concordância desse conceito, outros autores foram buscar em teorias clássicas subsídios para entender esse processo nas fases da infância. Semelhante aos conceitos empregados por Vygotsky, Wallon serviu como base teórica desse entendimento em trabalhos mais recentes.

Na procura de sua autonomia, a criança não faz, durante este estágio, senão submeter-se às influências de que pretende isentar-se. A oposição sistemática não é senão uma submissão voltada do avesso; a exibição é uma submissão à aprovação dos outros; a imitação é a submissão a um sinal estranho. Na realidade, os primeiros esforços da criança para se distinguir do seu meio podem apenas fazer-lhe sentir quanto a sua pessoa nele está incrustada. O lugar que ela aí ocupa faz um todo com ela. (...) Como conseguirá ela separá-las (as suas relações) de si própria? (WALLON, apud ABED, 2014).

Também na mesma linha, podemos identificar o emprego dessa teoria em defesa pelo embasamento ao qual até aqui citamos. Fica evidente que já para os autores clássicos o meio configurava vital importância no processo da aprendizagem para criança.

Os meios onde à criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado[...]o meio[...]começa por dirigir suas condutas, e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação de seus próprios meios com outros (WALLON, 1975) .

Assim sendo é fundamental que o educador proporcione a maior variedade possível de atividades que englobem o patrimônio cultural do aluno, e deste modo lhe proporcionar um ambiente que lhe faça sentir pertencente. Autores contemporâneos nos dizem da busca do sujeito jovem no sentido de existir, e demarcam seu contexto como de suma importância.

(...) a juventude emerge marcada por complexidades, entendida como uma construção sociocultural que tem a ver com as experiências vivenciadas pelos sujeitos e como estas são significadas (...) A juventude solicita um exercício de diálogo entre teorias e memórias. Convoca, implica, questiona a si, a sociedade, ao todo, em uma busca incessante por um propósito, por sentido para o seu existir (LOPES, 2015, p.21).

Deve-se também a busca em agregar novos conhecimentos a essa prática pedagógica. Utilizar outras ferramentas existentes em nosso presente na sociedade, onde as mudanças acontecem de forma muito rápida. Isso nos explicita que muitas vezes bastaria o educador enquanto mediador estimular seus alunos para que se traga o que deles emergem como importante.

Mediar o compartilhar relaciona-se diretamente com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ou seja, dos vários aspectos subjetivos inerentes a situações de interação com os grupos de pertencimento, como por exemplo: lidar com as emoções (próprias e dos outros), expressar-se de maneira clara, saber ouvir, aceitar e respeitar diferentes pontos de vista e regras de convivência, buscar o equilíbrio entre os objetivos pessoais e os grupais, trabalhar em equipe para solucionar problemas de forma colaborativa, resolver conflitos, entre outras (ABED, 2014).

Emergem também neste sentido questões referentes à desigualdade distributiva, o multiculturalismo, o relativismo cultural, a representação e as novas tecnologias e de subjetivação, que podem e devem ser abordadas de forma a contribuir com um sujeito mais crítico e questionador de sua realidade e da sociedade num todo.

Expandindo o olhar em torno da história pregressa e a atual, buscando o sentido de ações que contribuíram para a formação de novos pontos de vista, visando encarar, observar e experimentar, especialmente, formas de atuação que implicaram no delineamento da constituição do existir no sujeito jovem, colocando este em plena expansão do individual para o coletivo (LOPES, 2015, p.18)

Não se pode controlar de forma razoável o impacto da influencia que o contexto social tem na vida do sujeito. Da mesma forma essa relação passa a ter duplo sentido.

A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios – sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento – que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela (DURKHEIM, 2004).

O pertencimento é um fator gerador de estímulo que potencializa o processo de ensino aprendizagem. No ensino em escolas especiais ele terá ainda maior valor, pois em se tratando de alunos deficientes esse sentimento acarreta em um conforto emocional fundamental na assimilação de novas informações, gerando impacto positivo nesse processo.

## 1.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL

A Educação Especial “Inclusiva” realizada em escolas regulares, da rede pública de Porto Alegre, tem sofrido muita resistência por parte dos familiares e alunos. Isso se dá pelas dificuldades esses encontram, frente a todas as tensões e carências a qual educação está imersa, principalmente pela falta de apoio político-econômico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96, de 20 de novembro de 1996, em redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, traz em no TÍTULO III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar) o artigo III, o direito a:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

E a LDB, ainda traz em seu capítulo V (DA EDUCAÇÃO ESPECIAL):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015).

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Outros documentos também trazem dos direitos do público que possui necessidades especiais. Abaixo podemos verificar um compilado da organização das leis expostas nas diretrizes para educação especial, na sessão “Fundamentos”:

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza seu de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e político-filosóficos:

- Constituição Federal, Título VIII, da ORDEM SOCIAL:  
Artigo 208:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores

de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino

IV - 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um

Artigo 227:

II - 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

- Lei nº 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos

- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental

- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino

- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

- Lei nº 853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

- Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no g 1º do Artigo 2º:

- “A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado.”

O ordenamento do Artigo 5º é contundente:

- “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL; MEC; SEESP, 2001).

Conseqüentemente os documentos que estão dispostos na lógica hierárquica subsequente, apresentam mesma ideologia. Na busca pela adequação das necessidades dos alunos especiais no ambiente escolar.

O presente trabalho focaliza as necessidades educacionais especiais, os alunos que as apresentam e oferece aos educadores referências para a identificação dos que podem necessitar de adequações curriculares, bem como os tipos de adequações possivelmente necessárias e o que se pretende obter com a utilização dessas medidas. Essas adequações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. No se colocam, portanto, como soluções remediativas para males diagnosticados nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, no defendem a concepção de que a escola disse sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores (BRASIL; MEC; SEESP, 2003).

Mas o que se tem hoje, infelizmente, é um distanciamento infindável da realidade com o que rege a lei. O ensino especial está cada vez mais desassistido em contrapartida de uma crescente demanda gerada pelo crescimento do público portador de deficiência.

Pautado nisso, a Educação Inclusiva realizada em escolas especiais públicas, o ambiente aqui estudado, toma maior força, visto que todos seus ainda diminutos investimentos e potencialidades são exclusivamente colocados nesse formato de ensino. Logo, esses fatores fazem com que haja maior tendência de sucesso por parte das escolas especiais.

A Educação Física possui espaço histórico dentro das instituições de ensino. E dela derivou-se Educação Física Especial que, em razão das demandas aqui antes destacadas, vem tomando contornos ainda inacabados frente às tensões até aqui abordadas.

Especificamente no caso de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, as pesquisas indicam que os professores têm encontrado dificuldades para atender a demanda da inclusão educacional de alunos com e sem deficiência na mesma turma (FIORINI; MANZINI, 2014).

E com base nesse estudo, se verifica a importante demanda da Educação Física Escolar para esse público. Da mesma forma, essa análise traz que se faz necessário o desenvolvimento de novas propostas de abordagens que proporcione ao educando com deficiência adequadas vivências.

## 2. PROPOSTA DE MEDIAÇÃO ATRAVÉS DO VÍNCULO E DO PERTENCIMENTO

A partir daqui será apresentada uma proposição de mediação através do vínculo e do pertencimento no processo de ensino aprendizagem em Educação Física Especial. Ao pesquisar as produções científicas existentes na literatura em língua portuguesa, que abordassem os conceitos de vínculo e pertencimento relacionados à Educação Física Especial, pouco foi encontrado. Se fez necessário então, através dessa revisão literária, encontrar subsídios em mais de uma área de estudo, tais como: Educação, Psicologia Sociologia. Não menos importantes são subsídios preliminares, adquiridos através das práticas realizadas no estágios de docência na formação inicial em Licenciatura em Educação Física, onde pude construir o esboço para essa proposta.

Ainda, outras abordagens teóricas há muito alcançaram esse entendimento e historicamente passaram a incluí-los em suas intervenções. Como nos estudos de Bion, onde ele trabalhava com vínculo e pertencimento, os referindo como: “vínculos emocionais” enquanto que aqui abordamos como termo “vínculo”; e “vínculos relacionais” enquanto que aqui abordamos como termo “pertencimento”. Assim, podemos observar tais constatações em alguns trechos, abaixo da obra de Zimerman, 2007:

O termo vínculo tem sua origem no étimo latino “vinculum”, o qual significa uma união, com as características de uma ligadura, uma atadura de características duradouras. Da mesma forma, vínculo provém da mesma raiz que a palavra “vinco” (com o mesmo significado que aparece, por exemplo, em “vinco” das calças, ou de rugas, etc.) ou seja, ela alude a alguma forma de ligação entre as partes que estão unidas e inseparadas, embora elas permaneçam claramente delimitadas entre si. Trata-se, portanto, de um estado mental que pode ser expressado por meio de distintos modelos e com variados vértices de abordagem (...) Justifico a importância que estou atribuindo a esse tipo de vínculo com um argumento muito simples: todo ser humano está inevitavelmente vinculado a objetos, quer no plano intra, inter ou transpessoal, e ele necessita vitalmente do reconhecimento dessas pessoas para a manutenção de sua auto-estima, sendo que não é possível conceber qualquer relação humana em que não esteja presente a necessidade de algum tipo de um mútuo reconhecimento, salvo nos casos de profunda patologia. (...) Tanto no estado de admiração como no de inveja, a identificação processa-se por meio do desejo inconsciente do sujeito em ser igual ao outro, que é o possuidor dos dotes admirados ou invejados. A diferença consiste no fato de que, na inveja, o desejo de ser igual

fundamenta-se em uma cobiça voraz e destrutiva, e a identificação resulta imitativa e patógena, enquanto na admiração prevalece um vínculo de amor e propicia uma identificação sadia (...) é um processo ativo que possibilita o “acolhimento” das identificações projetivas, seguidas por uma “contenção” das mesmas, e mais uma “decodificação”, “transformação”, atribuição de um “sentido”, “significado” e de um “nome” para aquelas experiências emocionais primitivas que o analisando está revivendo no vínculo. (...) na voz reflexiva (o sujeito identifica-se com um outro) (...)A aquisição do sentimento de identidade processa-se em vários planos – como o de gênero sexual, social, profissional, etc (ZIMERMAM, 2007).

Desse modo, enquanto educadores, precisamos ter essa exata noção, de buscarmos criar, junto aos nossos educandos, vínculos positivos mais sólidos frente aos vínculos negativos que os cercam: “a vigência do “princípio do prazer” e um vínculo simbiótico que pode atingir um nível tal a ponto de determinar uma “identificação adesiva”, tal como Meltzer (1975) conceitua” (ZIMERMAN, 2007).

Evidentemente, a busca se justifica em proporcionar uma relação transparente e dialógica entre a o aluno, instituição de ensino e seu contexto sócio cultural objetivando, desse modo, a aproximação dessas dimensões para apropriação desse sujeito no sentimento de Pertença. Teremos também de modo transversal, acesso a outras relações Vinculares, desse sujeito, e isso se apresenta como grande oportunidade para melhor entendimento do universo que o compõe:

(...)Assim, pesquisas modernas estão indicando, cada vez mais decisivamente, que algum tipo de vínculo já está claramente estabelecido durante a intra-uterina vida fetal, sendo que alguns autores, como Bion, especulam que a vida psíquica relacional já esteja presente desde o estado embrionário (...) Assim, dentre as, fundamentais, funções que devem ser exercidas pelo pai, as seguintes merecem ser destacadas: • A segurança e a estabilidade que ele dá, ou não dá, à mãe, na tarefa, por vezes árdua e extenuante, de bem educar e promover o crescimento do filho (...) é útil saber como foi o vínculo dele com o seu respectivo pai, e até que ponto ele o está repetindo com seu filho (ZIMERMAM, 2007).

Zimerman, 2007, cita o trabalho de Bowlby, onde esse poderá nos dar pistas de algumas situações diagnósticas dos comportamentos de alguns educandos, principalmente no que tange o vínculo com a figura materna. Zimerman, ainda, complementa com a relação do vínculo presente na figura paterna. Isso poderá provavelmente nos será apresentado nos mais diversos contextos educacionais. Do mesmo modo, se transferirmos os achados de Tustin, na relação Terapeuta e paciente, para relação Educador e Educando, principalmente no contexto Educacional Especial, com sujeitos deficientes intelectuais, essas noções podem

aparecer com grande valia.

E ainda podemos abordar da importância do estímulo da participação da família nas instituições educacionais, como contribuintes para esse acréscimo do sentimento de Pertencimento, em especial das figuras materna e paterna. Há também aspectos mais amplos que impactam para um maior desenvolvimento do sentimento de pertencimento e que se situam em diversas dimensões da vida social do sujeito. E desse modo, esse sujeito se identifica.

Sabendo da inevitável influência que o sujeito está submetido, nas mais diversas configurações como a família, amigos e instituições diversas, enquanto contribuintes para o Pertencimento, é fundamental que todos aqueles que estão envolvidos nos processos de ensino aprendizagem estejam cientes e atentos aos núcleos grupais e formas de influências estabelecidas:

Entendo a Educação Física como a ciência que estuda o movimento humano, e em se tratando, especialmente, das práticas corporais estabelecidas para o processo de ensino aprendizagem nas instituições de ensino, essas deve ser facilitadora para o fortalecimento do vínculo e do pertencimento dos sujeitos envolvidos. Para tal, se faz fundamental no momento do planejamento de ensino, considerar atividades que levem esses fatores em consideração.

O vínculo, como vimos até aqui, se estabelece de diversas formas nas relações humanas. Cabe ao educador, criar condições em seu planejamento, para que esse vínculo se estabeleça de forma positiva. Para que seja fator potencializador dos processos cognitivos.

Os variados conceitos e apontamentos, dos diversos autores que estudamos até aqui, tendem a indicar a utilização do reforço do afeto como mediador nessa criação do elo relacional. Logo, aproveitando da apropriação da Educação Física como ciência que estimula as práticas corporais e o encontro desses corpos, pode o educador proporcionar atividades que estimulem de forma sistematizada as mais variadas formas de interações entre os participantes.

Esse contato pode se iniciar com atividades que os conduza para comunicação não verbal, com a expressão corporal como fonte primordial. Passando após a estimular o contato físico, como por exemplo, incentivar o contato de mãos dadas e abraços em brincadeiras e dinâmicas apropriadas a cada faixa

etária. Entendo que o emprego do afeto nos processos de ensino aprendizagem é fundamental em qualquer contexto institucional. Posso citar como exemplo, uma mediação realizada em meu estágio docência em Educação Física, o caso a seguir:

Ian é um menino de sete anos e faz parte da turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola estadual da cidade de Porto Alegre – RS. É muito ativo e sorridente, porém, apresenta comportamento bastante conflituoso, em diversas situações e momentos das aulas de Educação Física.

As situações que evidenciam mais claramente esses comportamentos estão relacionadas à tendência do menino, ao perceber um comportamento desafiante do colega, imediatamente replicar esse comportamento, imitando-o. Quando solicitado que parem com tal comportamento, e voltem a atividade, os colegas conseguem parar e voltar. Ian não. E ele que, sequer teve tal idéia toma para si o protagonismo da ação.

A característica mais marcante do comportamento do menino, em relação as atividades de aula, é o fato de não tolerar contato físico com os demais colegas. Quando perguntado, o motivo de não querer pegar na mão de qualquer colega menino ou menina ou dos professores, seu relato é imediato: “Menino não pega na mão de ninguém”. Percebi a partir do dado relato, uma hipotética relação entre dificuldade de contato físico e comportamentos desafiadores, que por sua vez também inviabilizavam a construção de vínculos com a turma e professores.

Nesse momento passei a planejar atividades que estimulassem o contato físico com os colegas em brincadeiras que necessitassem pegar as mãos e, assim, auxiliassem nesse processo de fortalecimento de vínculo afetivo. Inicialmente o garoto se negou a participar. Respeitamos sua decisão e apenas pedimos que fosse assistindo as atividades. Nas aulas seqüentes iniciou apenas olhando e aos poucos foi autonomamente se inserindo nas atividades. A partir de então passou a participar de todas as atividades sem restrição. Hoje, percebemos diversos momentos em que espontaneamente se permite abraçar os colegas, ato até então impensado.

Uma das atividades mais utilizadas no momento inicial desse planejamento foi o pega-pega corrente, atividade que consiste em momento inicial onde apenas uma criança tenta pegar as demais e, a cada criança pega, dá as mãos aos colegas

formando uma corrente até que todos sejam pegos. Ian aparece de camisa verde, nas imagens abaixo:

**Imagem 1** – Ian, atividade pega-pega corrente. Penúltima criança da esquerda para direita.



Fonte: próprio autor.

**Imagem 2** – Ian, atividade pega-pega corrente. Primeira criança na faixa central da imagem.



Fonte: Próprio autor.

**Imagem 3** – Ian, atividade pega-pega corrente. Penúltima criança da esquerda para direita.



Fonte: Próprio autor.

A Educação Física, na busca pelo entendimento do movimento corporal humano, ao longo da história se ocupou de estudar as dinâmicas biológicas e sociais tanto de forma individual como de forma grupal, em especial, nos estudos antropológicos e sócio-culturais. Assim, pode identificar o quão relevante são as influências sociais no comportamento e conseqüentemente, nas formas de movimento corporal e atividades de mesmo fim. Isso nos traz como se faz fundamental para as instituições de ensino e educadores, estratégias que estimulem e se utilizem da cultural pessoal e de grupo social dos educandos. Aproximar essas dimensões ao máximo, para que sejam quase indissociáveis.

Assim, ao planejar suas intervenções o educador deve contemplar esses fatores identitários que viabilizam a criação do sentimento de pertencimento. Atividades que contenham relação com sua vida presente e futura. Que acompanhe seu contexto cultural e suas aspirações futuras.

Outro momento relevante a temática deste trabalho foi vivido no momento de observação sistemática, em um dos recreios da mesma escola. Um garoto isolado, de comportamentos estereotipados e atípicos, que se destacava dos demais da escola, por ter aproximadamente dois metros de altura, e comumente caminhava sozinho pelo pátio da escola.

Aproximei-me dele e iniciei conversa me apresentando e perguntando seu nome. Com pouco contato visual me disse que seu era Artur, que tinha quinze anos e que estava cursando o nono ano do ensino fundamental da escola. Perguntei o motivo de estar sozinho, me respondeu que sempre andava sozinho na escola, que não tinha amigos ali. Mas que fazia outras atividades nos turnos inversos ao da escola. Um desses, coincidentemente na ESEFID, nos projetos de natação. Perguntei se gostava da escola e prontamente disse que sim e que gostava muito de estudar. Me despedi e regularmente quando o encontrava na escola, o procurava para conversar.

Sempre que nos encontrávamos ele se mostrava muito receptivo, porém, ainda sim, seu contato visual comigo era praticamente inexistente. Um dia, casualmente, saindo de uma aula na ESEFID, o encontrei no centro natatório da universidade, quando estava chegando para o projeto em que ele participava. Em um primeiro momento não me reconheceu, mas quando lhe cumprimentei, ao levantar o rosto então me reconheceu. Conversamos um pouco, e ele seguiu para sua aula. Percebi satisfação vinda dele ao perceber que compartilhávamos mais de um espaço, quando na conversa ele disse: “Não sabia que éramos colegas aqui também”.

Dias depois, o encontrei novamente na escola. Eu então caminhava distraído conversando com meu supervisor quando o percebi de cabeça alta com ar ansioso, como se quisesse que eu o notasse. Então, olhei para ele e o cumprimentei. Ele ainda de cabeça alta, olhando fixamente para meus olhos também me cumprimentou. Nesse momento refleti sobre a importância do sentimento de pertencimento nos processos escolares. Provavelmente, ele passou a melhor me reconhecer a partir do momento que percebeu que dividíamos mais de um ambiente, lhe trazendo uma idéia de que assim pertencíamos ao mesmo universo.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, no que chamo de considerações finais, entendo ser importante retomar o problema de pesquisa que foi norteador de toda a investigação: como a literatura da Educação Física e da Educação possibilitam a construção de uma proposta de mediação na Educação Física Especial?

Após pesquisa de trabalhos existentes na literatura em língua portuguesa, que abordassem os conceitos de vínculo e pertencimento relacionados à Educação Física Especial, pouco foi encontrado. Contudo, através dessa revisão literária, pude encontrar subsídios em diversificadas áreas de estudo, predominantemente na: Educação, Psicologia Sociologia. E desse modo, articulado com algumas experiências vividas, pude então compreender da importância desses fatores enquanto variáveis de grande significância no processo de ensino aprendizagem.

Através do vínculo, as relações interpessoais se estabelecem dando significados a aprendizagem que vão para além da simples memorização ou reprodução de conteúdos. Esse fator, segundo os autores, também prediz afetividade e empatia, que funcionaria como geradora de sentimento de bem estar e autoestima estimulando o educando a se aproximar de seu objeto de estudo.

Já o pertencimento, ou sentimento de pertença, atua de forma bastante similar ao vínculo, especificando-se apenas por abranger a relação do sujeito com o contexto ambiental em que esse participa e com as redes de relacionamento as quais esse sujeito interage. E pude compreender através dos conceitos estudados, partindo do suposto que o sujeito opera transformações ao mundo que pertence e o mundo, por sua vez, também proporciona transformações a esse sujeito, que entender o seu contexto enquanto parte indissolúvel de sua composição subjetiva estimula de forma potencializada as aprendizagens inerentes dessa interação.

E em se tratando da Educação Física Especial, por todas as demandas aqui minimamente esplanadas, entendo esses fatores como variáveis determinantes dos planejamentos interventivos educacionais, devido ao seu grau de impacto significativo do processo de ensino aprendizagem. Tanto vínculo quanto o

pertencimento devem funcionar como estímulos geradores de motivação, potencializando mediações dos métodos desse complexo processo.

E então, foi pautada uma proposta de mediação para responder esta questão, indicando como fundamental em uma proposta de ensino da Educação Física Especial, pautada nos conceitos de vínculo e pertencimento, de acordo com a literatura e com as minhas experiências. Entendo que o vínculo pode ser estabelecido através de mediações pedagógicas que se proponham a estimular sentimento de empatia e afetividade, buscando abranger os inúmeros significados e subjetividades. E o pertencimento, para estar inserido nas mediações pedagógicas, passa por compreender como esses sujeitos de entrelaçam, dando formas as redes de relações que se estabelecem. E a partir disso, inserir os diversos elementos culturais que trazem significado ao dado contexto, tendo como desafio manter, dentro dos próprios limites, harmonia entre esses elementos.

E com isso, me sinto envolvido e empenhado no desenvolvimento das futuras proposta de mediação de ensino aprendizagem nas demandas da Educação Física Escolar, tendo como subsídios preliminares, os estágios de docência na formação inicial em Licenciatura em Educação Física, onde pude construir o esboço dessas propostas. Tenho, ainda, como motivador a relação com meu filho, hoje integrante de Escola de Ensino Especial, e que me proporcionou estar imerso na busca em potencializar sua inclusão. E nesse momento entendo que a Educação Física Especial, por todas suas demandas agregadas, carece ainda mais desses fatores no processo de ensino aprendizagem. Pretendo em breve estar atuando nesse contexto, por perceber hoje essa, enquanto minha vocação e assim também contemplar esses fatores no desenvolvimento das minhas futuras propostas de mediação de ensino aprendizagem nas demandas da Educação Física Escolar Especial.

Por último, percebo este processo de pesquisa, que culminou na produção deste trabalho de conclusão do curso, também como motivador na possibilidade de aprofundar um pouco mais nos conceitos desses fundamentais fatores do processo de ensino aprendizagem. Ao longo dessa pesquisa, novas questões emergiram: seria o vínculo estabelecido através da empatia? E, seria o pertencimento uma espécie de "empatia" pelo contexto cultural ou ideológico? E, existe relação direta

entre vínculo (enquanto fator interpessoal) e o pertencimento, (fator referente às redes e grupos de relacionamentos), reciprocidade, ou seja, mutua potencialização onde ao se agregar a relação de pertença diretamente haveria aumento nos sentimentos vinculares e vice-versa?

E por fim, proponho a partir daqui, maior interesse nesse estudo pela Educação Física, principalmente no contexto da Educação Escolar. E ainda, pela relevância até aqui apontada, acredito que muito se pode avançar visando à continuidade que poderá dar o merecido aperfeiçoamento desse estudo.

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

ALMEIDA, A. R. S. (1999). **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus.

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e a autoestima: a sala de aula como espaço do crescimento integral**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

APA - **American Psychiatric Association**. Disponível em: <<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/history-of-the-dsm>> Acesso em 20/04/2017.

BIRMAN, J. **A psicopatologia na pósmodernidade: as alquimias no mal-estar na atualidade**. In: Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BRASIL; MEC; SEESP Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – , 2001.

\_\_\_\_\_. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/coordenação geral**: organização: Maria Salete Fábio Aranha, 2003. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

DAMÁSIO, A. R. (1995). **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano** (6.ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.

DÉR, L. C. S. (2004). **A constituição da pessoa: a dimensão afetiva**. In A. A. Mahoney, & L. Almeida (Orgs.), A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon (pp. 61-75). São Paulo: Edições Loyola.

DURKHEIM, Émile. **As formas Elementares da vida Religiosa**. SP: 2. Edição. Ed. Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Durkheim (Coleção Grandes Cientistas Sociais)**. Organização José Alberto Rodrigues. São Paulo: Ática, 2003.

FERRAZ, F.C. **Andarilhos da imaginação: um estudo sobre os loucos de rua**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa Básico**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. **Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor.** Rev. bras. educ. espec. vol.20 no.3 Marília July/Sept. 2014

FOUCAULT, M. **Doença mental e psicologia.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1975.

\_\_\_\_\_. **História da Loucura.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa,** São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREUD, Sigmund. **Um estudo autobiográfico.** Rio de Janeiro: Imago, 1996 a. \_\_\_\_\_. Uma breve descrição da Psicanálise. In: \_\_\_\_\_. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol XIX, 1996b.

\_\_\_\_\_. (2006a). **Psicoterapia da histeria.** Obras completas, ESB, v. II. Imago: Rio de Janeiro. (Trabalho original publicado em 1895).

FRAYZE-PEREIRA, J. **O que é Loucura.** 9.ed. São Paulo:Brasiliense, 1993, p. 112.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar.** São Paulo: Cortez. 1996

LAPLANTINE, F. **Antropologia da doença.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LOPES, Daiane Duarte. **O LEVANTE DA JUVENTUDE: As jornadas de junho de 2013 como um analisador para a psicologia.** 2015. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

NOGUEIRA, C. R. F. **O nascimento da bruxaria.** São Paulo: Imaginário, 1995.

PELBART, Peter Pal. **Da Clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão.** São Paulo: Iluminuras, 1989.

PESSOTI, Isaias. **A Loucura e as Épocas.** 2.ed. Rio de Janeiro:34, 1997.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LCT, 1971.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1986

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar.** São Paulo: Cortez. 1996

KUPFER, M.C.M. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 3ª Ed, 2007

RODRIGUES, H. A. Sejamos realistas, tentemos o impossível. Desencaminhando a psicologia através da análise institucional. Em Ana Maria Jacó-Vilela, Arthur Arruda Leal Ferreira e Francisco Teixeira Portugal (orgs), 2005. **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

ROSA, S.S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo, Cortez, 1994.

STERIAN, A. **Emergências psiquiátricas: uma abordagem psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 233 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas II**. Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_, **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos** [recurso eletrônico]: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática / David E. Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007. Editado também como livro impresso em 1999. ISBN 978-85-363-0814-2