



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos

**DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA
OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Recife

2019

Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos

**DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA
OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho de conclusão de curso de especialização apresentado à Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Artes e Tecnologias.

Orientadora: Me. Niedja Ferreira dos Santos Torres

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente/orientadora

Prof^a Me. Niedja Ferreira dos Santos Torres
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Membro examinador interno

Prof.^a Me. Amália Maria de Queiroz Rolim
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Membro examinador externo Prof.^a

Dr.^a Fabiana Souto Lima Vidal
Universidade Federal de Pernambuco

Recife

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S237d Santos, Cláudia Magalhães Rodrigues dos
Desafios da prática educativa no ensino de artes visuais para os
estudantes com deficiência visual/Cláudia Magalhães Rodrigues dos
Santos. – 2019.
30 f.

Orientadora: Niedja Santos Torres.
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-
Graduação em Artes e Tecnologias, Recife, BR-PE, 2019.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Deficiência visual 2. Estudantes com deficiência visual 3. Artes
visuais 4. Psicologia Positiva 5. Bem-estar 6. I. Torres, Niedja Santos,
orient. II. Título

CDD 370

RESUMO

Esta monografia objetivou compreender, através do discurso de dois estudantes com deficiência visual (um cego e outro com baixa visão), o que gera bem-estar e o mal-estar nesses sujeitos no contexto escolar, principalmente na sala de aula na disciplina de arte e vem elencar como o docente de Artes Visuais leciona para a pessoa com deficiência visual. Para construção dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, realizada individualmente, no ambiente escolar. A análise foi fundamentada na proposta dos Núcleos de Significação, de base sócio - histórica. Os resultados revelaram que os estudantes sentem bem-estar na escola por se sentirem acolhidos devido ao relacionamento positivo que estabelecem com colegas, professores e demais profissionais da educação, bem como por poderem interferir nas mudanças da escola. Já o mal-estar está relacionado com a falta de autonomia, motivada pelas barreiras arquitetônica e atitudinal, esta última caracterizada pela falta de respeito dos colegas, enquanto o docente da disciplina de arte na sala de aula interage com todos os estudantes e principalmente com o de deficiência visual, favorecendo o desenvolvimento das suas potencialidades

Palavras-chave: Deficiência visual; Bem-estar; Mal-estar; Contexto escolar; Psicologia Positiva, Artes Visuais.

ABSTRAT

This monograph aimed to understand, through the speech of two visually impaired students (one blind and one with low vision), what generates well-being and discomfort in these subjects in the school context, especially in the classroom in the art discipline. and comes to list how the teacher of visual arts teaches to the visually impaired person. For data construction, we used the semi-structured interview, conducted individually, in the school environment. The analysis was based on the proposal of the Nuclei of Meaning, based on socio - historical basis. The results revealed that students feel well-being at school because they feel welcomed due to the positive relationship they establish with peers, teachers and other education professionals, as well as being able to interfere with school changes. The discomfort is related to the lack of autonomy, motivated by the architectural and attitudinal barriers, the latter characterized by the lack of respect from colleagues, while the teacher of the art discipline in the classroom interacts with all students and especially with the student. of visual impairment, favoring the development of their potential.

Keywords: Visual Impairment; Welfare; Malaise; School context; Psychology Positive, Visual Arts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 OBJETIVOS.....	9
1.1.1 Objetivo Geral	9
1.1.2 Objetivos Específicos.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 Qualidade de Vida, Bem-Estar, Felicidade na Perspectiva da Psicologia Positiva.....	11
2.2 A Deficiência Visual na Escola	11
2.3 Psicologia Positiva: Perspectiva de Bem-Estar e Mal-Estar	15
2.4 O Ensino de Artes	18
2.5 Prática Docente com Estudantes com Deficiência Visual	20
3 PERCURSO METODOLÓGICO	22
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	24
4.1 Contextos	24
4.2 A Realização da Pesquisa e Observações	24
4.3 Participantes da Pesquisa.....	25
4.4 O Processo de Produção de Sentidos dos Participantes	26
5 CONSIDERAÇÕES GERAIS	30
6 REFERÊNCIAS	
7 APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiências foram segregadas socialmente, não lhes sendo garantidos os direitos devidos, inclusive à educação. Enquadrada como uma das necessidades especiais educacionais citadas na Lei de Diretrizes e Bases – 1996 – lei Nº 9.394 no art.3º, a deficiência visual, um dos focos deste trabalho, requer atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes cegos e com baixa visão necessitando de meios, ferramentas e recursos diferenciados no que diz respeito à apropriação do conhecimento, à locomoção, à formação de conceitos e à realização de atividades rotineiras nas quais predomina o uso da visão. Em outras palavras, esses estudantes necessitam de recursos pedagógicos como: celas braille de papelão, EVA (Etil Vinil Acetato – um tipo de borracha sintética) ou madeira, material em relevo, jogos adaptados, objetos de diferentes formas, texturas e tamanhos, livros e textos em braille e recursos tecnológicos como reglete¹ e punção², bengala, guia de assinatura, máquina de escrever Braille, computador com softwares leitores de tela (DOSVOX, NVDA, JAWS, ORCA, MECDAISY, VIRTUAL VISION), gravador e outros recursos de acessibilidade condizentes com sua condição visual.

O termo deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com baixa-visão. Na definição pedagógica, a pessoa é considerada cega, mesmo possuindo baixa-visão, quando necessita de instrução em braille. A pessoa com baixa-visão também pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos, como, por exemplo, lupas de mão, telulupa, telescópio manual, óculos especiais esféricos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002).

O estudante com deficiência visual, além do atendimento especializado, precisa se sentir acolhido dentro do contexto escolar, principalmente na sala de aula, possibilitando a interação e a comunicação com os demais alunos e com os educadores. Desse modo, um bom acolhimento do docente, e também que corresponda a uma equipe preparada para prover essa interação entre os estudantes e a escola que favoreça autonomia ao estudante com deficiência visual, poderá trazer um sentimento de bem-estar, ou, por outro lado, mal-estar por parte do estudante com deficiência, na sala de aula. E assim, precisamos como docente de

¹ Atualmente não se utiliza a terminologia Portador de Deficiência, mas sim Pessoa com Deficiência. Reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille.

² Punção é um instrumento para a escrita. É utilizado para a marcação do Braille com a Reglete.

artes, utilizar as três vertentes da professora Ana Mãe Barbosa para desenvolver as potencialidades dos seus estudantes e contribuir no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Nesse sentido, chegamos à conclusão de que é necessário a adoção de uma abordagem abrangente e substancial para elevar a qualidade do ensino nas escolas. E dessa forma, a metodologia criada por Ana Mãe Barbosa em 1987, pioneira da Arte Educação no Brasil, sistematizada a Abordagem Triangular, apoiando-se nos elementos da teoria de Paulo Freire, edifica um repertório no estudante para as suas produções artísticas. Os comportamentos de criação da arte aprendidos são utilizados no processo de aprendizagem em outras áreas do conhecimento e, por isso, esta é de suma relevância estar presente nos diversos níveis de formação escolar.

A abordagem triangular consiste em três ações: Contextualização histórica, Apreciação artística e o Fazer artístico. No eixo "Contextualização histórica" é abordado o momento histórico da produção de determinada obra artística, os dados do artista, o tipo de sociedade e cultura da época, e neste o estudante compreende a importância da obra, conhece seu histórico. Na "Apreciação Artística", o estudante realiza a leitura da obra de maneira crítica, olhando para o estético da obra bem como introduzindo seus conhecimentos, sentimentos e percepções, ou seja, comentando a obra, lendo com suas lentes. No terceiro eixo temos o "Fazer Artístico", onde depois de conhecer a história da obra e realizar a sua leitura, o estudante assume o papel do artista a partir da criação de sua versão original da obra. Os três processos organizam o conhecimento em relação à produção artística, gerando no estudante um aprendizado efetivo (BARBOSA; CUNHA, 2012).

Desse modo, no Brasil, foi introduzida pela professora Ana Mãe Barbosa (1987), com base no DBAE, que reúne quatro instâncias do conhecimento em Arte: a produção, a crítica, a estética e a história da Arte em sua concepção original. Houve uma união das vertentes da crítica e da estética na dimensão da leitura de imagem. Essa nova dimensão foi denominada de Abordagem Triangular e tem por base um trabalho pedagógico integrador de três elementos do conhecimento em Arte: a história da Arte – classificação de estilos, contextualização da obra; o fazer artístico – com utilização de técnicas e construção da obra, e a leitura da obra de arte – princípios estéticos, reflexão estética e análise crítica.

Nesse contexto, pensar no Ensino das Artes Visuais é, então, pensar na leitura e produção da linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência de novos modos de sensibilidade.

Segundo Rhonda Root (1989, p. 32), a arte é definida como “a maneira de expressão pessoal, uma perspectiva única expressada em cada criação estética; ela cresce nas ideias artísticas, emoções, pensamentos, sentimentos, medos, sonhos e observações”. Dessa forma, o acesso à Arte por meio da escola formal é o início de um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimentos nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada.

A Arte é uma forma de criação de linguagens— a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem do teatro, a linguagem da dança e a linguagem da cinematográfica, entre outras. O estudo da arte, quando trabalhado com responsabilidade e valorização, propicia ao estudante uma maior abertura criativa, o que pode auxiliá-lo nas diversas situações por ele desenvolvidas, não só no campo artístico, mas também nas demais atividades escolares. Assim, como os demais campos do conhecimento, também o ensino das Artes Visuais nas escolas regulares, necessita acompanhar a inclusão escolar garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, possivelmente adaptável para os estudantes com deficiência visual.

Diante do exposto, esta pesquisa está estruturada a partir dos seguintes temas: a qualidade de vida, o bem-estar, a felicidade na perspectiva da psicologia positiva, seguidos da análise de como a deficiência visual é vivenciada no ambiente escolar. A psicologia positiva, especificar as perspectivas de bem-estar e mal-estar, como se pauta o ensino das artes para o público descrito nesta pesquisa. E finalizando, apresentaremos a análise dos dados, a prática docente com estudantes com deficiência visual.

1.1 OBJETIVOS

O interesse desta pesquisa está diretamente ligado à trajetória de vida da autora, ao lidar com as barreiras (atitudinais e arquitetônicas) para a inclusão escolar de seu filho com deficiência visual adquirida, que ocasionou o mal-estar dentro da escola. A intenção é investigar a prática docente do professor de Artes em relação aos estudantes com deficiência visual.

Partindo destes pressupostos surgem os seguintes questionamentos: O que gera o bem-estar e/ou o mal-estar da pessoa com deficiência visual na disciplina de Arte? Quais as práticas educativas utilizadas na sala de aula pelo docente da disciplina de Arte voltadas para a inclusão?

1.1.2 Objetivo Geral

A finalidade desta pesquisa é compreender, através das falas dos estudantes com deficiência visual, o que gera bem-estar e o mal-estar nesses sujeitos na disciplina de Arte a partir dos desafios encontrados pelos mesmos.

1.1.3 Objetivos Específicos

Com intuito de apresentar de forma detalhada os resultados alcançados por meio deste trabalho científico, temos os seguintes objetivos específicos:

- A) Identificar os fatores que promovem o bem-estar e/ou mal-estar da pessoa com deficiência visual na escola com a disciplina de Arte;
- B) Investigar da fala do docente como a Arte pode contribuir na formação dos estudantes cegos e com baixa visão, para que desenvolvam suas potencialidades e criatividade?
- C) Identificar quais os recursos utilizados, disponíveis e adaptados na sala de aula para uma pessoa com deficiência visual;
- D) Elencar como o docente de Arte trabalha os conteúdos com a pessoa com deficiência visual na sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Qualidade de Vida, Bem-Estar, Felicidade na Perspectiva da Psicologia Positiva

Inicialmente, trataremos de conceitos relacionados à qualidade de vida, ao bem-estar e à felicidade, fundamentados na perspectiva da Psicologia Positiva. Em seguida, abordaremos as concepções referentes à deficiência visual, a fim de que fiquem esclarecidas as diferenças entre as pessoas cegas e as com baixa visão. E por fim, como o docente de Arte trabalha com o estudante com deficiência visual na sala de aula.

2.2 A Deficiência Visual na Escola

A deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com baixa-visão. Está diretamente ligada ao comprometimento do órgão da visão, alterações que afetam as funções visuais em níveis diferenciados e que, porventura, atingem de maneira diferente o desenvolvimento de cada indivíduo. Esses comprometimentos abrangem a acuidade visual, o campo visual, a binocularidade, a visão de cores, a sensibilidade à luz e contraste. Provocam uma limitação sensorial que pode anular ou reduzir a capacidade de ver ou causar a perda total ou parcial da visão. Manifesta-se como: baixa visão ou cegueira (BRASIL, 2003).

A baixa visão ou visão subnormal é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. Assim, a baixa visão consiste em uma grave perda visual que não pode ser sanada por meio de tratamento clínico, cirurgia ou pelo uso de óculos convencionais. Para Ormelezi, Corsi e Gasparetto (2007, p. 64),

[...] não existe a baixa visão, mas sim diversos quadros clínicos com manifestações particulares, e o mais significativo: a mesma patologia não define a mesma vivência de mundo e a mesma representação psicossocial da deficiência para cada pessoa e para cada família.

Assim, a partir das vivências de mundo, as pessoas com deficiência visual têm suas especificidades em relação ao bem-estar. A pessoa com baixa-visão apresenta dificuldades com a visão e suas particularidades no contexto que está inserido.

A perda da função ocular pode ser de nível severo, moderado ou leve. A pessoa com baixa-visão enxerga com o campo visual restrito com muita dificuldade, tendo apenas a visão central ou a periférica. Em alguns momentos enxerga objetos e outras vezes não, trocam cores, letras e números. A dificuldade é grande em querer enxergar as coisas ao seu redor e no contexto escolar.

De acordo com Sá (2002, p. 28), a baixa visão é complexa, marcada por oscilações e instabilidade entre o ver e o não ver. Ela se refere à sua vivência e à de quatro irmãos que também nasceram com baixa visão:

Não conseguia distinguir pessoas e objetos a uma certa distância, o que costumava ser erroneamente interpretado, causando inseguranças e constrangimentos. Esses fatores produziam ambiguidades entre o ver e o não ver e, assim, oscilávamos entre ser e não ser cegos. A nossa percepção visual era sutil, fugidia e nebulosa, um enigma a ser decifrado.

No contexto escolar, deste modo, muitas vezes, os professores interpretam erroneamente essa instabilidade e consideram esses alunos como se fossem distraídos, preguiçosos ou desinteressados, ou então, lidam com eles como se fossem cegos. O processo educativo da pessoa com baixa visão desenvolve-se, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos, tais como: a prancheta com reglete, para escrita em Braille, a máquina de escrever em Braille, que é a ferramenta de maior interação da pessoa com deficiência visual com o mundo, o computador, que deve ser acoplado ao Dosvox, um programa totalmente brasileiro, que teve origem na Universidade Federal do Rio Janeiro, de custo baixo e quando dispõe de scanner, faz a leitura de qualquer material.

No que se refere à cegueira, esta consiste na perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Caracteriza-se pela “Alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (SÁ, CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

Em uma perspectiva psicossocial da cegueira, Vygotsky (1983), ressalta que uma pessoa que nunca enxergou pode ter noção de mundo por referências sociais ou reflexivamente. Ainda, o autor preconiza em seus estudos a personalidade do cego e

ênfatiza que a cegueira por si só não faz uma criança com “defeito”³, que não é uma desvalia, nem uma enfermidade. Assim, ele afirma que “A cegueira se converte em uma deficiência somente em certas condições sociais da existência do cego. A cegueira é signo da diferença entre sua conduta e a conduta das demais pessoas”. (1989, p. 61). Nesta linha de pensamento, a pessoa com deficiência visual no contexto escolar tem uma limitação, que é a visão, e não uma doença, sendo compensada com os outros sentidos a partir das interações sociais.

Conforme Vygotsky (1995), a evolução histórica da concepção de deficiência visual compreende três estágios principais: um período místico, um período biológico-ingênuo e um período científico.

O período místico compreende a Antiguidade, a idade Média e uma parte significativa da História Moderna. Registros e manifestações da cultura popular revelam que, no imaginário coletivo desse período, a cegueira era considerada uma grande desgraça, assim como um dom extraordinário. Se, por um lado, a pessoa cega é vista como desamparada e indefesa, por outro, é-lhe conferida a possibilidade de visão interior.

O período biológico-ingênuo, próprio do Iluminismo, século XVIII, tem sua origem marcada por um momento de grande desenvolvimento da ciência. As novas relações sociais e econômicas, que surgem com ascensão da burguesia, possibilitam e estimulam descobertas e avanços científicos. Vygotsky (1995, p.77) aponta que, a cegueira deixa de ser encarada apenas como defeito. Entende-se que ela pode ser compensada por outros órgãos dos sentidos, e isso significa que ela engendra novas forças, novas funções.

Já o período científico, à medida que a pessoa cega tem acesso à educação sistemática, revela-se sua capacidade de aprendizagem. Isto instiga, cada vez mais, a análise científica dos processos de desenvolvimento humano relativo à cegueira.

O processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual far-se-á através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille Como principal meio de comunicação escrita (CARVALHO, 1992). Portanto, a pessoa com deficiência visual na sua trajetória de vida utiliza os outros sentidos para desenvolver suas potencialidades e, no âmbito escolar, com a integração com os demais estudantes.

Está cientificamente comprovado (DIAS, 1995; FARIAS, 2004a) que existe o mesmo padrão de desenvolvimento para crianças cegas e videntes, embora o ritmo possa ser mais lento para as pessoas que não enxergam (CUNHA e ENUMO, 2003). Dessa forma, é

³ VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, V. 5. Fundamentos de defectologia. Moscú, 1983, p. 99 a. 113.

indispensável oportunizar várias e desafiadoras atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo de alunos cegos.

Especificamente, para a criança com deficiência visual, Vygotsky (1997) cita que a falta de visão não é impedimento para que ela desenvolva domínios conceituais. Afirma que não serão os exercícios táteis que possibilitarão a construção das representações mentais, mais do que isto, é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social, através dos quais os conceitos serão desenvolvidos. Ainda, Vygotsky (1989, p.10) afirma que “uma criança com defeito não é necessariamente uma criança deficiente”, como já ressaltamos. O ensino como forma de compensação do defeito possibilita torná-la eficiente. A própria ação do defeito é secundária porque a pessoa passa a não sentir diretamente o defeito. O que se percebe são as dificuldades resultantes deste “defeito”, uma vez que se vive numa sociedade marcada pelo preconceito e desigualdade. Além disso, atualmente, faz-se a adaptação dessa terminologia para a que é usualmente utilizada: pessoa com deficiência

De tal modo, nessa perspectiva teórica, entende-se que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais. E a escola deve ser um lugar onde a diferença deve ser considerada, e, no caso da educação das crianças cegas, os fatos biológicos não devem receber atribuição maior do que as consequências sociais e os conflitos que a cegueira lhes traz.

Conforme aponta Carrol (1968), o convívio entre pessoas cegas e videntes é contínuo. Caso não haja uma adaptação entre essas pessoas, há uma menor tolerância para seu convívio, o que leva a uma menor aceitação e, conseqüentemente, a uma menor adaptação, e assim sucessivamente.

Dessa forma, para as pessoas com deficiência visual na escola regular, é indispensável que haja uma preocupação com os conhecimentos com os quais a pessoa vai lidar, com a interação com os colegas e professores, com o deslocamento pela sala de aula, pela escola, no relacionamento com as famílias, com a proposta pedagógica, com a formação dos professores. Sem uma estrutura racionalmente organizada, podem ocorrer situações desnecessárias, insatisfatórias ou até constrangedoras, que não auxiliam o processo educativo do aluno com deficiência visual, nem mesmo dos demais estudantes. Um processo educativo mal planejado afetará diretamente no bem-estar dos estudantes cegos e com baixa visão.

Esclarecidos os pontos teóricos principais deste trabalho, ou seja, a deficiência visual e as questões psicológicas do bem-estar e do mal-estar, trataremos, a seguir, de explicar como se deu a pesquisa referente ao bem-estar ou mal-estar do aluno com deficiência visual na sala de aula com a disciplina de arte e no contexto escolar.

2.3 Psicologia Positiva: Perspectiva de Bem-Estar e Mal-Estar

A história da Psicologia Positiva teve início com Martin Seligman, em 1998. Esse campo de pesquisa e intervenção destaca-se em relação às diversas variáveis subjetivas, como bem-estar e satisfação, esperança e otimismo, e felicidade (LINLEY et al., 2006). Os estudos sobre o bem-estar e qualidade de vida permitem que os indivíduos se percebam no seu contexto, avaliando momentos de felicidade ou de completa realização pessoal de ações que promovem a sua integridade física, emocional e social. Assim, o bem-estar é superior à felicidade pessoal, traduzindo-se mais no potencial humano, no fazer e pensar da pessoa, não se resumindo à forma como a pessoa se sente na vida (estado subjetivo de felicidade/prazer).

Passareli e Silva (2007) apontam que, até o advento da Psicologia Positiva, os estudos da psicologia se dedicavam preponderantemente aos de estados negativos do sujeito.

Portanto, as marcas e/ou os estados negativos/ os das vivências e experiências dos sujeitos, como é o caso “do sofrimento, das fraquezas e das desordens humanas” (p. 514) ganhavam um destaque especial. Por outro lado, as marcas e os estados positivos da raça humana eram excluídos dos objetivos de estudo, melhor, recebiam uma atenção mínima. Um ponto muito importante que os autores esclarecem é o fato de que a Psicologia Positiva não visa a excluir as tendências de pesquisas já existentes, mas sim de articular e complementar com os seus próprios achados. Isso possibilita ter uma visão mais geral sobre as potencialidades da espécie humana (PASSARELI e SILVA, 2007).

O bem-estar tem tido um crescente interesse por parte dos pesquisadores nos últimos anos e com diversas nomeações, tais como felicidade, satisfação, estado de espírito, afeto positivo, sendo também considerado por alguns autores (DIENER, 2000; SELIGMAN, 2004; DECI e RYAN, 2008; ALBUQUERQUE e TRÓCOLI, 2004) uma avaliação subjetiva de qualidade de vida. Definir bem-estar é difícil, uma vez que pode ser influenciado por variáveis tais como idade, gênero, nível sócio econômico e cultural.

Muito amplamente, aponta-se que uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta satisfação com a vida, a presença frequente de afeto positivo, e a relativa ausência de afeto negativo. Segundo Diener (1996), a relativa preponderância do afeto positivo sobre o negativo é referida como balança hedônica.

Afeto positivo é um sentimento hedônico, puro, experimentado em um determinado momento como um estado de alerta, de entusiasmo e de atividade. É um sentimento transitório de prazer ativo; mais uma descrição de um estado emocional do que um julgamento cognitivo. Já o afeto negativo, refere-se a um estado de distração e engajamento desprazível que também é transitório, mas que inclui emoções e/ou estados desagradáveis, como ansiedade, depressão, agitação, aborrecimento; pessimismo e outros “psicológicos aflitivos e angustiantes” (DIENER, 1995).

Partindo desse pressuposto, o bem-estar no campo psicológico está dividido em duas perspectivas: o Bem-estar Subjetivo (BES) e o Bem-estar Psicológico (BEP). O primeiro aborda o estado subjetivo de felicidade (bem-estar hedônico); o segundo investiga o potencial humano (bem-estar eudemônico). Essas são visões filosóficas distintas sobre a felicidade.

O bem-estar subjetivo, também chamado de felicidade (DIENER, 2000; SELIGMAN, 2004), pode ser nomeado de extroversão estável, parecendo o afeto positivo na felicidade estar relacionado à fácil sociabilidade, o que propicia uma interação natural e agradável com outras pessoas. Faz sentido, assim, comparar a felicidade com a extroversão (FRANCIS, 1990).

No entanto, essas mesmas autoras esclarecem que o grau adequado de Bem-Estar Subjetivo está intrinsecamente relacionado à ocorrência de experiências positivas nas vidas ou nas vivências dos indivíduos. Isto é, quanto maior é a ocorrência de experiências/situações positivas, maior será o grau de satisfação e melhores relações sociais e, conseqüentemente, o nível de Bem-Estar Subjetivo adequado.

Segundo Bradburn e Caplovitz (1965), felicidade ou bem-estar subjetivo é um construto composto por dois conjuntos de sentimentos separados: afetos positivos (AP) e afetos negativos (NA). Um componente largamente reconhecido como principal integrante de uma vida saudável é a felicidade (DIENER, SCOLLON e LUCAS, 2003). Assim, as pessoas podem avaliar momentos de felicidades ou de completa realização pessoal, planejando seu dia-a-dia e praticando ações que provêm a sua integridade física, emocional e social.

Partindo desses pressupostos, o conceito de BES está intrinsecamente ligado aos aspectos internos dos sujeitos, abrangendo a participação do sujeito e a auto - avaliação que

este elabora acerca de sua vida, usando práticas mentais e cognitivas (PASSARELI e SILVA, 2007; SIQUEIRA e PADOVAN, 2008). Entretanto, é necessário dizer que o contexto no qual está inserido o sujeito não deve ser desconsiderado, uma vez que este pode influenciar na materialização do BES.

Já a segunda abordagem mencionada por Siqueira e Padovam (2008), o Bem-Estar Psicológico (BEP), diz respeito à constituição e ao desenvolvimento do ser humano, bem como à forma como este mobiliza capacidades para encarar os desafios da vida. Um aspecto de essencial importância sobre esse conceito refere-se ao fato do BEP ir além da subjetividade, na medida em que passa a ter como foco os fatores de interação com a coletividade e com o contexto. Esses elementos são cruciais para aferir o bem-estar. No entanto, os aspectos internos do sujeito não são erradicados. Dizendo de outro modo, mesmo que o conceito de BEP conceda primazia aos aspectos externos à espécie humana, as marcas e as características subjetivas desse sujeito não devem ser desconsideradas.

Para aprofundar a discussão sobre esse conceito, Siqueira e Padovam (2008) citam Ryff (1989), o qual elaborou um modelo teórico de BEP. Tal modelo é composto por seis elementos: a) Auto-aceitação, como o autoconhecimento que o homem elabora acerca dele próprio refletindo posteriormente em sua saúde mental; b) O relacionamento positivo com outras pessoas, como as interações que o homem estabelece com outro, o que ocasiona a socialização por identificação; c) A autonomia, como a independência que o sujeito exerce diante das avaliações externas; d) O domínio do ambiente, como a capacidade que o homem possui de originar ou adaptar/modificar o contexto (ambiente) de acordo com seus aspectos e traços psicológicos; e) O propósito de vida, como as metas e os objetivos traçados pelo ser humano diante da vida; f) O crescimento profissional, como o desejo intrínseco do ser humano de se desenvolver e de ir além de sua condição atual, isto é, crescer (RYFF, 1989 apud SIQUEIRA e PADOVAM, 2008).

O bem-estar psicológico é definido por Veenhoven (1991) como o grau que cada pessoa atribui para sua qualidade de vida como um todo. Essa sensação de bem-estar encontra-se intimamente ligada à forma como o indivíduo lida com os eventos da vida. Portanto, ao mau manejo dos eventos estressantes, influenciará na percepção que o sujeito tem da sua própria saúde (SPARRENBERGER, SANTOS e LIMA, 2004).

Para Keyes, Shmotkin e Riff (2002), os construtos de bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico, embora conceitualmente relacionados, são empiricamente separados. Possuem raízes, percursos e orientações distintas (NOVO, 2003). Enquanto o modelo BES permite determinar apenas a felicidade sentida pelo indivíduo e sentimentos

positivos, integrando às dimensões de Afeto e Satisfação com a vida – perspectiva hedônica; o modelo do BEP permite identificar o sentimento de felicidade em domínios psicológicos que a pessoa detém ao nível de aceitação de si e do seu relacionamento interpessoal, assim como do seu domínio com o ambiente – perspectiva eudemônica (GALINHA e RIBEIRO, 2005).

Dessa forma, pensa-se que o bem-estar contribui para o sucesso escolar do aluno com deficiência visual, visto que a satisfação pessoal com o contexto incidirá diretamente no modo como se percebe em/na relação com os outros, bem como na sua aprendizagem.

2.4 O Ensino de Artes

A Arte nos currículos escolares desempenha um papel importante na formação dos indivíduos, uma vez que propicia o contato com sua própria cultura e com outras culturas, favorecendo o autoconhecimento, a valorização e o contato com as expressões artísticas em diferentes períodos históricos, lugares e contextos, ampliando a visão de mundo, enriquecendo o vocabulário estético e possibilitando a leitura de imagens. Estas capacidades, sobretudo a de leitura de imagens, se tornam valiosas numa sociedade excessivamente visual, como a que vivenciamos na contemporaneidade, que tende a excluir e segregar quem não compartilha destas leituras.

Pensar o ensino de Arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem das artes visuais, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade.

De acordo com Duarte (1988), na prática, o estudo das artes vem sendo desenvolvido nas escolas brasileiras de forma fragmentada – ele é usado apenas como uma atividade de descanso, à margem dos outros conhecimentos considerados "nobres" – esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do educando envolvem muitos aspectos.

No estatuto da pessoa com deficiência tem seus direitos garantidos, Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nesse sentido, por educação inclusiva entende-se a prática escolar que incluem pessoas com deficiências na sala de aula do ensino regular. Para tanto, a escola

precisa estar equipada e preparada, tanto física, quanto profissionalmente, para garantir permanência desses estudantes em sala de aula.

Enquanto, o texto do capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 diz em seu artigo 58 que “entende-se preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1997).

Percebe-se que a legislação brasileira já prevê, há alguns anos, a inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular.

Assim, a Arte na escola deve ser caracterizada por uma ação, experimentação, percepção e criação sobre a linguagem, propiciando processo de multissignificação ao estudante. Utilizando a abordagem de ensino multissensorial, será capaz de responder a diversos desafios impostos pela falta de visão, que corresponde a um ensino pautado em todas as dimensões sensoriais do estudante, e não exclusivamente na visão, ou audição, ou fala, como é regularmente visto em nossas escolas. Preocupa-se em utilizar todos os sentidos, de forma reflexiva, agradável e lúdica, potencializa o aprendizado, permitindo uma maior fixação dos conteúdos escolares através dos sentidos. Por esse motivo é fundamental repensar as aulas de Arte para os estudantes com deficiência visual na sala de aula, para que o conhecimento se dê através de alternativas possíveis, contando com outros sentidos, e não somente a visão (BALLASTERO- ALVAREZ,2003).

Ainda há muitos docentes de Arte da sala comum de estudantes com deficiência visual que demonstraram incertezas sobre como lidar com esses estudantes e desconhecimento dos materiais adaptados para trabalharem em sala de aula. Segundo Barbosa (1991,p5), é preciso um ambiente educacional o mais adequado possível para o desenvolvimento integral do cego.

Segundo Monte Alegre (2003, p. 12) constatou a falta de apoio especializado nas escolas comuns – ditas “inclusivas” -, tanto pela falta de materiais e recursos para o trabalho com os estudantes cegos, quanto pela falta de preparo dos docentes da sala de aula comum, o que leva a um trabalho pedagógico técnico, espontâneo e muitas vezes inadequado por não dar conta das necessidades do estudante com deficiência visual.

Ainda, Ana Mãe Barbosa nos fala sobre a importância de Arte Educação para a formação do ser humano de forma mais completa, visando contribuir para a formação humana do estudante e seu papel além das salas de aula. Segundo Barbosa (1991, p. 5)

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento de suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou

popular, sem arte, porque é impossível sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracteriza a Arte.

Dessa forma, o papel da Arte é também desenvolver o conhecimento sensível, proporcionar aos seres humanos momentos de reflexão, para que possam perceber, sentir, imaginar e criar perante a vida. Assim, a Arte tem sua importância à medida que constitui uma ação significativa ou significativa para o estudante com deficiência visual e que seus docentes tenham conhecimento da Arte e orientem seus discentes com deficiência visual na sala de aula.

2.5 Prática Docente com Estudantes com Deficiência Visual

Podemos observar que são aspectos relevantes da relação docente e estudantes durante as aulas na escola que está inserido. Dessa forma, o processo educacional de pessoas com baixa visão se dá por meio visuais e com apoio de recurso específico (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, a pessoa com deficiência visual com baixa visão ou cego, deve utilizar recursos ópticos e não ópticos. Sendo assim, o docente pode conseguir meios para que os estudantes com deficiência visual com baixa visão possam desenvolverem suas potencialidades em sala de aula, fazendo ampliações de textos, desenhos, jogos. Enquanto, a educação com o estudante com cegueira, para que adquira aprendizagem, tem que utilizar o sistema braile, a máquina braile, softwares e o Sorobã ou Ábaco, voltado para o ensino de Matemática, esse aparelho de cálculo de procedência japonesa, adaptado para o uso de deficientes visuais.

Portanto, segundo Bruno (2001), “a utilização do consagrado aparelho – o ábaco – trouxe ao cego grande desenvoltura nos cálculos matemáticos, tendo se destacado estudantes cegos pela forma brilhante, rápida e precisa do seu manuseio”.

Nessa perspectiva, o uso do Sorobã para o ensino de Matemática para pessoas com deficiência visual vem sendo incentivado em muitos países. No Brasil, esse trabalho foi iniciado em 1949 por Joaquim Lima de Moraes.

Enquanto, no ensino de Arte, o docente tem que compreender que os estudantes com deficiência visual, devem participar ativamente de atividades dentro ou fora da sala de aula e interagindo junto com os demais estudantes. Nesse contexto, com relação ao ensino, o docente de Arte na sala de aula deve interagir com todos os estudantes e também

com os estudantes com deficiência visual, seja cego ou com baixa visão, para que favoreçam uma inclusão e desenvolvam suas potencialidades. Desse modo, o docente precisa permitir, a exploração tátil de materiais, ou equipamentos trazidos para sala de aula, constituindo assim, sua aprendizagem e explorando o mundo ao seu redor. Logo, o estudante com baixa visão necessita muitas vezes, aproximar o caderno, o texto, o objeto, para ver o que está a sua frente. E o docente, não deve estranhar a forma como as pessoas com deficiência visual com baixa visão, percebem como olhar as coisas. E assim, cada estudante aproveita para usar seu resíduo visual para desenvolver seu lado artístico da melhor forma.

Percebe-se que as linguagens artísticas (pintura, desenho, música, teatro, cerâmica, dentre outras, podem ser trabalhadas em sala de aula com estudantes videntes e com pessoas com deficiências visuais, aumentando suas experiências com a arte e seus conhecimentos. Dessa forma, o ensino de Artes Visuais é um instrumento que propicia ao estudante com deficiência visual uma ponte construtiva para aquisição de conhecimento e cabe ao docente em sala de aula, propiciar atividades que desenvolvam e contribuam para seus conhecimentos.

Segundo Ana Mãe Barbosa (2004, p. 3) evidencia a importância da Arte para formação do ser humano de maneira completa, visando contribuir para além da sala de aula, ou seja, para própria vida.

Assim, a Arte é de suma importância, e está em todo lugar. Faz parte da nossa cultura e da nossa vida. E a partir das vivências diversas, dos conteúdos abordados em sala de aula e de experimento da expressão artística, construímos conhecimentos e estimulam a nossa criatividade, como, também, fazem com que os estudantes com deficiência visual e videntes ampliem suas potencialidades.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, que, segundo Minayo e Gomes (2007), caracteriza-se como uma fonte direta para a construção de dados, tomando o universo dos significados, das aspirações, das crenças, em um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO e GOMES, 2007). Tendo esta compreensão, torna-se assim o tipo de pesquisa mais apropriado para este trabalho.

Como delineamento de investigação, será realizado um Estudo de Caso, que segundo Yin (2005), trata-se de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos. Para Martins (2008), este tipo de metodologia concede primazia aos atos de descrever, compreender e interpretar, recorrendo, para isso, a uma análise minuciosa dos mais diversos aspectos relativos ao fenômeno investigado.

A metodologia utilizada neste trabalho será também o Estudo Multicaso. Segundo Yin (1994), o estudo multicaso é interessante nesta pesquisa, pois permite uma maior abrangência dos resultados, uma vez que ultrapassa, os limites de uma unidade de dados de uma só instituição de ensino.

Para a construção dos dados, foi utilizada a entrevista de campo semiestruturada que, como afirmam Minayo (1996) e Triviños (1987), permite aproximar os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

Ainda, segundo Manzini (1990/1991), este tipo de entrevista está focalizado em um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, a elaboração de um roteiro com perguntas permite atingir os objetivos pretendidos e organizar o processo de interação com o informante, mantendo “[...] a presença consciente e atuante do pesquisador no processo da coleta de informações”, favorecendo “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Participaram da pesquisa 02 estudantes com deficiência visual, sendo um cego e outro com baixa visão, do Ensino Médio, de duas escolas públicas estaduais, situadas na Região Metropolitana de Recife. Foram entrevistados os dois estudantes, no próprio

contexto escolar, em horário acordado com eles e com professor da sala de aula da qual o estudante fazia parte. Os dados obtidos na entrevista foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos em protocolos individuais.

Os dados foram analisados a partir da proposta dos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006) que está sustentada na perspectiva do interacionismo social de Vigotsky. Segundo os autores, a elaboração dos núcleos de significação envolve um percurso complexo que se organiza em três fases. A primeira fase diz respeito aos Pré- indicadores, que foram inferidos a partir dos comentários dos sujeitos da pesquisa e caracterizaram-se por temas variados baseados na frequência com que os comentários e opiniões apareciam e “Pela importância enfatizada na fala dos informantes, pela carga emocional presente, ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230).

A segunda fase refere-se aos Indicadores, os quais foram construídos a partir de uma segunda leitura dos dados, que permitiram um processo de aglutinação dos pré- indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que leva a uma menor diversidade quando comparados ao pré-indicadores. Os indicadores permitiram caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação.

Já na terceira fase, a dos Núcleos de Significação, a construção aconteceu a partir da releitura considerando a aglutinação resultante do conjunto dos indicadores e seus conteúdos, que deu início ao processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Assim, os indicadores foram fundamentais para que identificássemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação, que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórias, foi possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo da construção dos sentidos e significados, o que possibilitou uma análise mais consistente que nos permitiu ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Algumas dificuldades foram encontradas na busca de artigos, textos e livros para embasar esta pesquisa. Nesse sentido, percebe-se que o número ainda é pequeno de pesquisas e de pessoas que querem pesquisar a respeito da docência de arte relacionada com o estudante com deficiência visual.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Neste capítulo veremos os caminhos delineados durante a pesquisa, os resultados obtidos, as análises dos dados nas entrevistas e questionários. Primeiro, são apresentados os contextos de pesquisa e os participantes, utilizando-se nomes fictícios para preservar o anonimato dos estudantes. Posteriormente, são descritos e analisados os núcleos que compõem a análise e que foram construídos a partir das falas dos entrevistados, a saber: (i) “Eu me sinto bem nessa escola, ela virou minha segunda casa [...]”; (ii) “Os alunos com deficiência visual se sentem acolhidos pelos profissionais de educação e pelos colegas

4.1 Contextos

A escola A, está situada no centro do Recife, uma escola da rede estadual de ensino. Constatamos a falta de acessibilidade para os alunos com deficiência visual, como: corrimão, piso tátil, banheiros adaptados. E dessa forma, foi entrevistado um estudante cego.

A escola B, também situada no centro do Recife, nas proximidades da escola A. falta para o estudante com deficiência visual uma sala de recursos multifuncionais, corrimão, piso tátil, banheiros adaptados.

4.2 Realização da Pesquisa e Observações

A pesquisa foi realizada com dois estudantes com deficiência visual, um cego e outro com baixa visão de duas escolas da rede municipais de ensino no Recife, da região metropolitana.

Inicialmente observou-se como o docente trabalha as atividades de Arte com a pessoa com deficiência visual e depois fui aplicamos as entrevistas com o docente de Arte e com dois estudantes com deficiência visual, um estudante cego e outro com baixa visão.

Explicou-se do que se tratava a pesquisa, os objetivos e pedimos autorização para a gestora da escola, para realizar a pesquisa.

Observou-se que o docente da disciplina de Arte entrega com antecedência os conteúdos das suas aulas para a professora da sala AEE (Atendimento Educacional Especializado), para que possa produzir em Braille ou fazer Ampliação do tamanho da letra para que os estudantes possam ler a atividade e interagir durante a aula. Além disso, o docente explica o assunto abordado em sala de aula, da mesma forma, tanto para os estudantes videntes quanto para os estudantes com deficiência visual.

Além disso, as atividades de arte são realizadas mediante as necessidades educacionais de cada estudante, conforme o currículo desenvolvido nas escolas em que estudam. Os estudantes pesquisados são com nomes fictícios, por sigilos, que relatei anteriormente esses dois participantes na pesquisa.

A metodologia utilizada para os estudantes com deficiência visual é baseada em aulas expositivas com explicações iguais para todos os estudantes, envio de materiais para transcrição em Braille, trabalhos em equipes, e os estudantes videntes ajudam os estudantes com deficiência visual, nas apresentações de seminários.

4.3 Participantes da Pesquisa

- Fernanda, 25 anos, natural do Recife. Está na escola há três anos, concluindo o Normal Médio. Tem deficiência visual caracterizada como baixa visão, deficiência adquirida quando criança, devido a glaucoma, que se encontra estacionado. No momento da entrevista, realizava um estágio curricular em uma creche no Recife para concluir seus estudos. E gosta muito das aulas de arte.
- Paulo, 15 anos, nasceu no Recife, cursa o 1º ano do Ensino Médio e há um ano estuda na escola investigada. Tem cegueira, deficiência adquirida quando era criança, originária de glaucoma. E gosta das aulas de arte.

4.4 O Processo de Produção de Sentidos dos Participantes

Núcleo 1: “Eu me sinto bem nessa escola, ela virou minha segunda casa [...]”

Ao analisar os depoimentos agrupados neste primeiro núcleo, é percebido que a escola promove acolhimento aos estudantes com deficiência visual, mas que ainda falta acessibilidade no espaço escolar. Além disso, a escola não propicia ao sujeito com deficiência visual autonomia para que possa circular com mais segurança nesse espaço, para assim, estabelecer e ampliar as interações estabelecidas com colegas, professores e todos que fazem a escola, pois, como afirmam Siqueira e Padovam (2008), os estudantes sentem bem-estar quando passam a interagir, com o docente de arte, com outras pessoas na sala de aula, como ressaltam os estudantes investigados:

“Eu me sinto bem nessa escola e consigo fazer amizade fácil com as pessoas dessa escola, falo com meu professor e com todos os meus colegas de sala e eles me ajudam na matéria de artes. (Paulo, 1º ano).

“Eu gosto dessa escola e tenho bom relacionamento com os colegas. Preciso dos meus amigos de sala para fazer minhas artes. (Fernanda, 3º ano).

Como se pode constatar nas falas destacadas acima, os sentidos produzidos pelos estudantes com deficiência visual em relação à escola, na disciplina de arte aludem a uma sensação de bem-estar. Percebemos que a escola é assumida por eles como um lugar de acolhimento, gerando bem-estar.

Embora as relações entre alunos e/ou entre alunos e professor de arte possam favorecer autonomia, que é um dos fatores de bem-estar dos estudantes com deficiência visual na escola investigada, observamos que isso não seria suficiente para a ampla autonomia desses alunos, como se evidencia nos depoimentos que se seguem.

“Apesar de ter autonomia na escola, ainda falta sinalização para pessoa com deficiência visual” (Paulo).

A fala de Paulo aponta a necessidade não apenas da mediação do outro social para lhes favorecer desenvolvimento a partir do acesso às experiências sociais e históricas (VIGOTSKI, 2004), mas a necessidade da acessibilidade arquitetônica para se apropriarem do

espaço da escola e se deslocarem sem a ajuda frequente de outras pessoas sem deficiência visual

Assim, os alunos com deficiência visual sinalizam a importância de uma escola mais acessível para ampliarem o seu espaço de autonomia, como se observa na fala que se segue:

“Está faltando pra mim na escola, algumas coisas de sinalização. Por exemplo: corrimão, piso tátil que eu possa andar por cima, uma coisa básica!” (Paulo).

Nesse sentido, a autonomia é restrita e os participantes com deficiência visual se deixam saber conscientes da necessidade de mudanças estruturais na escola que lhes garantam acessibilidade e adaptação, no sentido de promover a superação das limitações provocadas pela deficiência primária, biológica, a partir de uma educação social (VIGOTSKI, 1997).

Núcleo 2: Os alunos com deficiência visual se sentem acolhidos pelos profissionais de educação, pelo docente de arte e pelos colegas

A partir dos depoimentos dos participantes dessa pesquisa, ficou evidente o predomínio de interações pessoais positivas no âmbito escolar, com o docente, colegas de sala de aula e demais profissionais que fazem a escola, como se observa nos relatos que seguem:

“Tenho um bom relacionamento com os colegas, com os professores e as pessoas que me conhecem na escola” (Fernanda).

“Tenho um bom convívio com os professores, principalmente com o de arte, diretores e os alunos são os que mais me apoiam” (Paulo).

É possível constatar que as relações interpessoais vivenciadas no contexto escolar mostra-se como um dos principais fatores de bem-estar experienciados pelos estudantes com deficiência visual investigados, apresentando-se como um elemento fundamental de constituição desses sujeitos no contexto de desenvolvimento e aprendizado que é a escola

(VIGOTSKY, 1934/2013). Assim, Paulo expressa viver esse bem-estar como um sentimento de pertencimento à escola, que se materializa no cuidado e proteção recebidos:

“Os alunos são os que mais me apoiam aqui, me ajudam, perguntam se estou precisando de algo [...] Os professores e as pessoas dessa escola, é como fosse um pai preocupado com o filho, dizendo o caminho que a gente deve seguir”(Paulo).

O sentimento de bem-estar escolar também ecoa nos participantes dessa pesquisa como crença em si mesmos, revelada na formulação de projetos de vida futuros. Algo que, foi alimentado nas relações interpessoais experienciadas com os profissionais de educação da referida escola, permitindo a transformação dos limites da deficiência em potencialidades, pelo processo da compensação (VIGOTSKY, 1989), gerando perspectivas positivas para futuro profissional e pessoal (SIQUEIRA e PADOVAM, 2008).

“Tenho planos para minha vida, de ter uma carreira de professora brailista” (Fernanda).

”Tenho planos para mim, quero ser um professor de Geografia”(Paulo).

Ao promover sentimento de bem-estar, a escola proporciona desenvolvimento social e cognitivo, possibilitando a criação de perspectivas de vida que se sustentam na relação entre o tempo passado, presente e futuro e sobre as realizações do sujeito com deficiência visual, alimentadas nas interações sociais. E são estas, segundo Vigotsky (2004), que garantem a compensação social, por meio da qual o indivíduo com deficiência pode superar a limitação biológica, encontrando novos caminhos para seu desenvolvimento.

A vivência do sentimento de bem-estar também pode ser experimentado como um empoderamento social e pessoal e, portanto, como capacidade de interferir no ambiente e lhe efetivar mudanças. Isto é o que se observa nos extratos de fala abaixo:

“Falo para a diretora, para os professores que deveria ter mudanças na estrutura da escola, de forma mais adequada para as pessoas com deficiência visual” (Fernanda).

“Se quero mudanças, tenho que começar dentro de mim”
(Paulo).

Podemos perceber que a arte é de grande importância na vida dos estudantes com deficiência visual. E nesse sentido, a professora Ana Mãe Barbosa (2004) ressalta a importância da Arte para formação do ser humano de maneira completa, visando contribuir para além das salas de aulas, ou seja, para a própria vida. Dessa forma, podemos observar essa importância da arte, nas falas dos estudantes com deficiência visual abaixo:

“A arte é uma terapia na minha vida” (Fernanda).

“Minha cabeça pensa coisas novas, é muito bom as aulas de arte” (Paulo)

Dessa forma, o docente de Arte, cabe sensibilizar seus estudantes para os elementos das linguagens artísticas, através da observação, teoria, crítica, análise e experimentação, a fim que eles desenvolvam suas habilidades, sua criatividade e seu conhecimento, construindo sua própria arte e não reproduzindo conteúdos passados em sala de aula e contribuindo para sua vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, compreender, através da fala dos estudantes com deficiência visual, o que gera bem-estar e o mal-estar nesses sujeitos na sala de aula na disciplina de artes e na escola, foi possível constatar que os estudantes com deficiência visual entrevistados, em geral, sentem bem-estar na escola por se sentirem acolhidos devido ao relacionamento positivo que estabelecem com colegas, professores e demais profissionais da educação, bem como por poderem interferir nas mudanças da escola e por participarem da sala de recursos multifuncionais. Por outro lado, sentem mal-estar, no âmbito escolar, pela impossibilidade de autonomia, em geral, motivada pelas barreiras arquitetônicas e atitudinais, estas últimas caracterizadas pela falta de respeito de alguns colegas.

De acordo com as falas dos participantes, o bem-estar escolar promove sentimentos de pertencimento, de empoderamento⁴ e de crença em si mesmos, bem como a vivência de se projetar para o futuro, visualizando uma atuação profissional e pessoal com possibilidades diversificadas. Diferentemente, o mal-estar é assumido como vivência de negação de participação e como sentimento de indiferença em relação a uma atuação participativa e significativa nesse contexto.

Verificamos também que os resultados da pesquisa demonstram que a escola tem papel essencial no processo do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual quando lhe fornece um ambiente de bem-estar, caracterizado, essencialmente, por relações interpessoais positivas (PADOVAM, 2008). Algo identificado em ambas as instituições investigadas. Enquanto na instituição A, o estudante sente bem-estar pelos seguintes fatores: a escola como lugar de acolhimento; bom relacionamento entre colegas, professores e pessoas que fazem a escola e a sala de recursos multifuncionais que é de suma importância para a pessoa com deficiência visual. Mas sentem também mal-estar pela falta de acessibilidade, barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Já na escola B, o aluno sente mais mal-estar pela falta de acessibilidade, barreiras arquitetônicas, não tem sala de recursos multifuncionais, os professores não dão apoio necessário a pessoa com deficiência e não tem autonomia dentro da escola.

⁴ Empoderamento é um processo no qual, por meio da conscientização e da informação, é concedido o poder a uma pessoa ou a um grupo delas.

Espera-se que o trabalho possa inspirar outros estudos relacionados à temática e que os resultados obtidos nesta pesquisa sejam uma fonte de estudo para entender e refletir sobre o modo como os estudantes com deficiência visual sentem o bem-estar e ou mal-estar dentro da escola e na sala de aula na disciplina de Artes e para além dela. Assim, sugerimos que futuras pesquisas possam abordar como ocorre as interações pessoais de bem-estar, dentro da escola, na sala de aula, e assim, fomentar a escolha e a atuação profissional de estudantes com deficiência visual, bem como a perspectiva dos professores de arte sobre o futuro profissional e pessoal desses estudantes.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. OZELLA, Sérgio. **Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos.** *Psicologia Ciência e Profissão*, v.26. n2, p. 222-246, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCCOLI, B. T.. **Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo.** *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 153-164, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a08v20n2.pdf>>. Acesso em 10 de maio 2019

AMIRALIAN, M. L.T.M. **Sou Cego ou Enxergo? As questões da Baixa Visão,** Educar em revista, Curitiba, PR, n23, 2004. p. 15-2

BALLESTERO-ALVAREZ, José Alfonso. **Multisensorialidade no ensino de desenho a cegos- 2003. 121f. Dissertação de Mestrado- Escola de comunicação e Artes- USP.** São Paulo, 2003.

BARBOSA, Ana Mãe; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Arte/Educação no Brasil: Aprendizagem Triangular.** In: Jocélia Maria. (Org). *O ensino da arte em foco.* Florianópolis: UFSC, 1994.

_____. **Arte Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. (Org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** Coordenação Geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2005.

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.** Brasília, DF, v. 1. fascículos I - II - III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

- CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na Escola:Lembranças e Depoimentos.Campinas**, SP: Ed. Autores Associados LTDA, 2003.
- CARVALHO, keila Miriam M. etal. **Visão Subnormal: orientações ao professor do ensino regular**: 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- CUNHA, A. C. B. , ENUMO, S. R. F. **Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe- criança: alguns considerações. Psicologia, Saúde e doenças**. Lisboa- Portugal, 2003. 4(1) 33-46.
- DIAS, M.E.P. **Ver, não ver e conviver**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995.
- DIENER, E. (1984). **Subjective Well-being. Psychological Bulletin**, 95, 542-547. DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011. DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1988.
- GIL, A. C. Entrevista, In: GIL, A.C.. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2010.
- GALINHA, I, & Pais Ribeiro, JL(2005. **História e evolução do Bem-Estar Subjetivo. Psicologia, saúde e doenças**, 6(2), 203-214.
- GIL, A. C. .Entrevista, In: GIL, A.C.. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2010.
- LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. 2 Ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.
- LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar:o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- MANZINE, E. J. **A entrevista na pesquisa social. Didática**. São Paulo, v 26/27. P. 149-158, 1990/1991.
- MARTINS, G. A..**Estudo de Caso:uma estratégia de pesquisa**.São Paulo: Atlas, 2008.
- MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo Editora Mackenzie,, 1996.
- MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES,S. F.; GOMES, R. (Org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 25.ed .Petrópolis : Vozes, 2007.
- MINAYO, M. C. S..**O desafio da pesquisa**. In: Minayo, M. C.S(Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.
- NOVO, R. (2005). **Bem-estar e Psicologia: Conceitos e Propostas de Avaliação**. RIDEP,

20 (2), 183-203.

ROCHA, H. Ribeiro Gonçalves. (Coord.) **Ensaio sobre a problemática de cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RYAN, R. M & DECI, E. R. (2001). **On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being**. Annual Review of psychology, 52, 141-166.

PASSARELI, P. M.; SILVA, J. A.. **Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo**.

Estudos de Psicologia, v. 24, n. 4, p. 513-517, 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n4/v24n4a10.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

SÁ, Elizabete Dias. **Inclusão Escolar: desafios**.

Disponível em :<<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br>>. Acesso em 21 de maio 2019.

SÁ, Elizabet. SILVA, Myriam. SIMÃO, Valdirene. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência visual**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento, v. 7, Editora UEL, 1998.

SELIGMAN, M. R. P. (2004). **Felicidade autêntica: Usando a nova psicologia para realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva.

SILVA, C. A.. ; FERREIRA, M. C.. **Dimensões e Indicadores da Qualidade de Vida e do Bem-Estar no Trabalho. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 3, p. 331-339, 2013.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n3/v29n3a11.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SIQUEIRA, M.; PADOVAM, V. A. R.. **Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 201-209,

2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n2/09.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2019.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais, a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas; 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Editora Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas, V. 5. **Fundamentos de defectología**. Moscú, 1983, p.99 a-113.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. 2. Ed. Havana: Pueblo y Educación, 1997, 387p.

- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.
- YIN, R. K. Estudo de Caso. **Planejamento e método**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e método**. Porto Alegre:: Bookman, 2001.
- YIN, R. K.: **Case study research**. Design and methods 2^a ed. ,USA : Sage Publications, 1994.

7 APÊNDICE A

#ChesfianosLigados



Cordelando ^{meu} TCC

Ô bichim pra deixar
a pessoa atarefada e solida.

Boa tarde, banca, família e amigos
Pr que agora vou iniciar
A apresentar meu TCC,
Que ~~para~~ muitas vezes pensei em desistir
E achava que não conseguia concluir.

Foram muitas noites de estudo, luta e dedicação
Mas na vida nada é fácil
E os obstáculos não faltou não!
E quando eu pensava em desistir
Oxe, minha orientadora, dizia não!

E cada noite era assim...
Umhas horas pra chorar e
minutos pra sorrir.

Mas mesmo assim, não faltava motivação,
Pra eu concluir essa Especialização
Vixe, faltava só alguns dias e horas
Pra minha ^{tão esperada} apresentação



#ChesfianosLigados

É cada dia na minha casa
Pesquisando no meu computador
Ficava agoniada o tempo todo
Ai meu Deus! Quanto pavor.
Passo um zap pra minha orientadora
Pra poder me ajudar.
Eita, Ela fala bem ligeiro,
Que tem algo à acrescentar.

Aqui, cá estou eu, com um desafio
demandado ~~de~~ ^{para a} explicação
Um TCC de 30 páginas
Só com 20 minutos de apresentação

E se por acaso eu ficar sem fala e
com uma tremedeira de danar.
Por favor me perdoem, vou tentar me
controlar.

Estou aqui com uma satisfação demandada e
anorada.
Pra poder falar de Desafios da Prática
educativa do ensino de Artes Visuais para os
estudantes com deficiência visual.



Espero que gostem e possam desfrutar.



Aqui vou terminando
 Pois não tô variando
 Um tuia de gente dessa
 Que dan gosto de verer
 Me pontuando a cada fala,
 que digo pra valer
 E assim fico feliz e quero ^{1º} agradecer.

Por Cláudia Magalhães

Literatura de Cordel

Cultura de Pernambuco

Recife, 15 de julho de

2019

Cláudia Magalhães

Especialista em Arte Educação

Pedagoga UFPE,

Email: claudia.santos18@hotmail.com

Fone: (81) 999803190

Niedja

APÊNDICE B

PERGUNTAS E OBSERVAÇÕES NO CAMPO DA PESQUISA DOCENTE

- A) Identificar quais os recursos utilizados, disponíveis e adaptados na sala de aula na disciplina de Arte para uma pessoa com deficiência visual.
- B) Identificar os fatores que promovem bem-estar e/ou mal-estar das pessoas com deficiência visual na disciplina de Arte: (música, dança, teatro ou artes visuais)
- C) Elencar, a partir do plano de aula ou planejamento – como o docente de Arte trabalha os conteúdos com a pessoa com deficiência visual na sala de aula.
- D) Observação direta das aulas.
- E) Investigar como a Arte pode contribuir na formação dos estudantes cegos e com baixa visão, para que desenvolvam suas potencialidades e criatividade.
- F) Conhecer como o estudante vivencia o bem-estar e/ou mal-estar na disciplina de Arte.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA O ESTUDANTE:

1. Como você se percebe diante da vida?
2. Quando você pensa em si mesmo, que elementos lhe define?
3. Quais planos tem para a vida profissional?
4. Como você percebe a sua relação com as pessoas?
5. Como percebe a sua relação com as pessoas que fazem a escola?
6. De que maneira você participa para promover mudanças dentro da escola?
7. Na sua opinião, que aspectos da escola favorecem sua autonomia?
8. Como pensa que a escola tem constituído para a inserção atual ou futura no mundo do trabalho?
9. O que você acredita que precisa ser melhorado na educação inclusiva?
10. Você gostou das aulas de Arte?
11. O que você faz as aulas da disciplina de Arte?
12. A professor(a) de Arte te ajuda nas aulas, o que eles fazem?
13. Como a aula de Arte pode ajudar para a sua vida?