

O BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA

Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos¹

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira²

RESUMO. Este artigo objetivou compreender, através do discurso de quatro estudantes com deficiência visual (dois cegos e dois com baixa visão), o que gera bem-estar e o mal-estar nesses sujeitos no contexto escolar. 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 caracterizadas pela falta de respeito dos colegas.

Palavras-chave: deficiência visual; bem-estar; mal-estar; contexto escolar; Psicologia Positiva.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiências foram segregadas socialmente, não lhes sendo garantidos os direitos devidos, inclusive à educação. No Brasil, pode-se observar no ano de 1981, um crescente debate das questões que envolvem a deficiência, sendo este considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Ano Internacional da “Pessoa Portadora de Deficiência”³.

Além desse acontecimento, representantes dos grupos e pessoas com deficiências participaram ativamente do processo de formulação da

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia – Centro de Educação/UFPE. E-mail: claudiomagalhaes14@hotmail.com

² Docente do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação/UFPE. E-mail: tandaa@terra.com.br

³ Atualmente não se utiliza a terminologia Portador de Deficiência, mas sim Pessoa com Deficiência.

Constituição Federal de 1988, fazendo com que o país fosse reconhecido por ter uma legislação bastante avançada na área de atenção às pessoas com deficiência.

Antes de 1988, os alunos com deficiência tinham o direito à educação especial, entendida como substitutiva da escola comum, sendo escolarizados em ambientes restritos, como: escolas especializadas, salas especiais, espaços de acolhimento, de proteção, de assistência social, de oportunidades de aprendizagens etc. No entanto, esses ambientes não conseguiram promover uma educação que não segregasse a pessoa com deficiência.

Porém, atualmente, assim como qualquer cidadão, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita assegurada por lei na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em sua reformulação dentro da Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, no Artigo 58, explicita que

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases também se refere, em seu Art. 4, Inciso I, alínea c, item III, que deve haver um

[...] 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 [...]

Enquadrada como uma das necessidades especiais educacionais supracitadas na LDB, a deficiência visual, foco deste trabalho, requer atendimento educacional especializado (AEE) para alunos 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 alunos necessitam de recursos pedagógicos como: celas braile 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 braile e recursos

tecnológicos como reglete e punção, 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.

Neste sentido, o AEE desponta como uma alternativa para o desenvolvimento de habilidades, competências e estratégias específicas que possibilitem a execução de tarefas visuais, a familiaridade com o ambiente escolar e a efetiva participação em todas as atividades, para que possa haver o desenvolvimento do indivíduo com deficiência visual no meio escolar/social. A Deliberação N° 02/03 do Conselho Estadual de Educação, referente à Educação Especial, estabelece no cap. III – seção I – art. 9º:

O estabelecimento de ensino regular de qualquer nível de modalidade garantirá em sua proposta pedagógica o acesso e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

E no artigo Art. 13º (alíneas I – II – VI – VIII):

No caso específico da pessoa com deficiência visual, os serviços de apoio devem ser através do professor com habilitação ou especialização em Educação Especial (professor itinerante), dos Centros de Atendimento Especializado com Deficiência Visual – CAEDV, dos Centros de Apoio Pedagógico – CAP e de recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos.

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 braile. A pessoa com baixa-visão também pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos, como, por exemplo, lupas de mão, telelupa, telescópio manual, óculos especiais esféricos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002).

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

O bem-estar é uma área de estudo da Psicologia e está dividida em duas vertentes, que são: o bem-estar subjetivo (BES) e o bem-estar psicológico (BEP). Segundo Ryan e Deci (2001), o primeiro aborda o estado subjetivo de felicidade (BES) e o segundo, o potencial humano (BEP). As concepções teóricas de BEP são fortemente construídas sobre formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano e dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida. Já o BES, tradicionalmente, sustenta-se em avaliações de satisfação com a vida e num balanço entre afetos positivos e negativos que revelam felicidade.

Sendo assim, adotaremos essa última perspectiva psicológica, ou seja, do Bem-Estar Psicológico (BEP), pois dada a subjetividade do BES, não teríamos como identificar os condicionantes da (in)felicidade, contudo podemos verificar que fatores contribuem para um melhor desenvolvimento escolar do aluno cego.

Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos: O que gera o bem-estar e/ou o mal-estar da pessoa com deficiência visual na escola? Que fatores promovem o bem-estar e/ou mal-estar à pessoa com deficiência visual no contexto escolar? Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral: Compreender, através do discurso dos estudantes com deficiência visual, o que gera bem-estar e o mal-estar nesses sujeitos no contexto escolar. E como objetivos específicos: a) identificar os fatores que promovem bem-estar e/ou mal-estar da pessoa com deficiência visual na escola; b) conhecer como o estudante vivencia o bem-estar e/ ou mal-estar no contexto escolar.

O interesse desta pesquisa está diretamente ligado à trajetória de vida da primeira 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. Diante dessa realidade, realizamos um levantamento de artigos, dissertações e teses em sites de busca (Google Acadêmico, Scielo e Capes), considerando o período de 2009 a 2014, em que verificamos a existência de vários estudos sobre bem-estar (bem-estar das pessoas idosas, nas empresas, na gravidez, na escola, dos alunos, na educação infantil e na educação física), especificamente, nas áreas de Psicologia e da saúde, como, por exemplo: “A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar”, de Matos e Carvalhosa (2009) e “Percepções

de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização”, de Montilha, Temporini, Nobre e José (2009). Na área de educação, foi encontrado o Trabalho de Conclusão de Curso, do Centro de Educação da UFPE, intitulado “Bem Estar e Qualidade de Vida dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil em Creches do Recife”, de Sales e Silva (2014). Em linhas gerais, esses estudos apontaram referências para um ambiente positivo na escola, acolhedor e capaz de gerar um sentimento de pertença, bem como identificaram fatores que proporcionam o bem-estar e o mal-estar para os determinados sujeitos das pesquisas. Todavia, não encontramos estudos acadêmicos direcionados ao bem-estar e mal-estar de pessoas com deficiência visual no ambiente escolar, como se pretende neste estudo.

Assim, esta pesquisa visa contribuir com reflexões que possibilitem a promoção de um ambiente de ensino-aprendizagem mais integralizador para os alunos com deficiência visual, trazendo para o debate o conhecimento de quais são os fatores que propiciam um ambiente acolhedor e satisfatório para eles, bem como quais destes fatores impossibilitam o sentimento de, realização e satisfação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, 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.

2.1 Psicologia Positiva: perspectivas 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 a 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 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 autoavaliação 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.

2.2 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 tem suas especificidades em relação ao bem-estar. A pessoa com baixa-visão apresentam 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. Uma hora 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), resalta 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 enfatiza que a cegueira por si só não faz uma criança com “defeito”⁴, 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 mítico, um período biológico-ingênuo e um período científico.

O período mítico 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 é 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

⁴ 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.

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 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.

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 no contexto escolar.

3. METODOLOGIA

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, foi 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. Em outras palavras, o Estudo de Caso tem como foco efetuar uma

análise aprofundada acerca de um dado fenômeno, que está incluso em um determinado contexto social. Com isso, abrange a realidade social, transcendendo, assim, a perspectiva quantitativa.

A metodologia utilizada neste trabalho é o estudo multicaso. Segundo Yin (1994) o estudo de caso é uma pesquisa de natureza empírica que investiga um fenômeno atual dentro de uma situação em que ele ocorre, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros. 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 04 estudantes com deficiência visual, sendo 02 cegos e 02 com baixa visão, do Ensino Médio, de duas escolas públicas estaduais, situadas na Região Metropolitana de Recife. Estes foram entrevistados 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.

4. RESULTADOS e DISCUSSÕES

Primeiramente, 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 foram entrevistados dois estudantes cegos e um com baixa-visão.

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 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.
- **Joaquim**, 18 anos, nasceu no Recife e frequenta a escola investigada há dois anos. Cursa o 2º ano do Ensino Médio. Tem cegueira provocada por um derrame que o acometeu quando era criança.
- **Marcos**, 16 anos, nasceu no Recife e está concluindo o ensino Médio. Há três anos estuda na escola investigada. Tem baixa visão, deficiência adquirida quando era criança, provocada pelo glaucoma.
- **Paulo**, 14 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.

4.3 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 alunos 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 outras pessoas, como ressaltam os estudantes investigados:

Eu me sinto bem nessa escola e consigo fazer amizade fácil com as pessoas dessa escola. (Paulo, 1º ano).

Eu gosto dessa escola e tenho bom relacionamento com os colegas. (Fernanda, 3º ano).

Eu gosto da escola, só faltou quando vou pro médico. (Joaquim, 2º ano).

Como se pode constatar nas falas destacadas acima, os sentidos produzidos pelos estudantes com deficiência visual em relação à escola aludem a uma sensação de bem-estar. Percebemos que a escola é assumida por eles como um lugar de acolhimento, gerando bem-estar, mas podendo, por outro lado, ocasionar mal-estar. Marcos, por exemplo, um dos estudantes investigados, embora afirme se sentir acolhido pela escola, confessa ficar incomodado com o desrespeito advindo de seus colegas de classe e desabafa:

Gosto de vim pra escola e tenho ajuda das pessoas, mas alguns alunos dentro da escola e na sala de aula não me respeitam. (Marcos, 3º ano).

Assim, contrapondo-se ao sentimento de bem-estar, há a presença de um sentimento negativo em relação aos colegas, que mesmo gerando o mal-estar, não desestimula o estudante Marcos a ir à escola. De acordo com Diener, Scollon e Lucas (2003), o sujeito com deficiência visual pode ter

satisfação, felicidade, emoções agradáveis, sentimentos de realização pessoal e satisfação dentro da escola, mas podem se deparar com situações desagradáveis, gerando sentimento negativo frente ao contexto escolar. Algo que, como relata Marcos, pode ser deflagrado pelo preconceito vivenciado nas relações sociais e que, segundo Vigotski (1997), caracteriza-se com a pior limitação à pessoa com deficiência.

Marcos também relata que gosta mais de estar na sala de recursos multifuncionais do que na sala de aula, porque os colegas demonstram: “[...] preconceitos comigo e me perturbam muito”. Assim, fica evidente que a sala de aula, para este participante, é um espaço de vivência de mal-estar e de sentimentos negativos, sendo a sala de recursos multifuncionais significada como lugar de acolhimento, aconchego e desenvolvimento ou mesmo de refúgio. Algo talvez, propiciado pelas relações estabelecidas entre ele e a professora especialista, que o permite resgatar o sentimento de pertencimento à coletividade escolar e de desenvolvimento significativo (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Além de Marcos, Fernanda também expressa a importância atribuída à sala de recursos multifuncionais, que é tomada como contexto de desenvolvimento pessoal e projeção profissional futura. O que aponta a necessidade de apoio especializado aos alunos com deficiência inserido nas classes regulares, como é o caso dos estudantes com deficiência visual abordados neste estudo.

Na sala de recursos multifuncionais me incentiva para ser professora na área de inclusão, tenho bom atendimento, atenção e me ajuda nas atividades. (Fernanda).

Embora as relações entre alunos e/ou entre alunos e professores 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)

Preciso sempre dos colegas para me ajudar a andar pela escola, por não ter uma escola com acessibilidade. (Joaquim)

As falas de Paulo e Joaquim apontam 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, como é o caso de Joaquim, que fazendo parte de uma sala situada no segundo andar da escola, é com a ajuda dos alunos que consegue andar pela escola, subir e descer as escadas, chegar à sala de aula, ir ao banheiro e servir-se da merenda escolar. Porém, mesmo encontrando muitas barreiras arquitetônicas, sente-se bem na escola e gosta de estar nesse espaço, interagindo com os colegas.

Gosto de estar na escola, mas preciso sempre dos colegas para me ajudar e a escola não favorece minha autonomia. (Joaquim).

Além de Joaquim, Marcos, também ressalta aspectos relativos à autonomia ou à falta dela quando afirma que, na hora do lanche, os alunos não o respeitam e diz que gostaria de ter prioridade nesse momento para que não fosse desrespeitado pelos colegas nesse contexto de atividade coletiva, na escola. Assim, os alunos com deficiência visual sinalizam a importância de uma escola mais acessível para ampliarem o seu espaço de autonomia, como se observa nas falas que se seguem.

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)

Deveria ter na escola um piso tátil, para ir na merenda sozinho, assim eu não dependia dos meus colegas para andar na escola. (Joaquim)

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 e pelos colegas

A partir dos depoimentos dos participantes dessa pesquisa, ficou evidente o predomínio de interações pessoais positivas no âmbito escolar, com professores, 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 e as pessoas que me conhecem na escola. (Fernanda)

Me relaciono bem com todos as pessoas da escola. (Joaquim)

Tenho um bom convívio com os professores, diretores e os alunos são os que mais me apoiam. (Paulo)

É possível constatar que as relações interpessoais vivenciadas no contexto escolar mostram-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 minha vida, fazer uma faculdade e terminar meus estudos. (Joaquim).

Tenho que terminar de estudar, fazer uma faculdade, arrumar um emprego e ser feliz. (Marcos).

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 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).

Por outro lado, o sentimento de mal-estar em algum âmbito do contexto escolar pode ser vivido como negação de participação efetiva ou como indiferença, como afirma dois dos participantes:

Nessa escola não melhora nada para mim e eu não procuro participar para que as mudanças ocorram. (Joaquim).

A escola não pede minha opinião para que ocorram as mudanças. (Marcos)

Deste modo, Joaquim e Marcos chamam atenção para o fato de a escola considerar as necessidades das pessoas com deficiência, tornando-as, em contrapartida, sujeitos ativos nesse contexto, capazes de aceitação de si, dos relacionamentos interpessoais e com domínio do ambiente. Portanto,

peças capazes de experimentar o sentimento de felicidade (GALINHA e RIBEIRO, 2005).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, compreender, através do discurso de alunos com deficiência visual, o que gera bem-estar e o mal-estar nesses sujeitos no contexto escolar; 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 dos colegas.

De acordo com os discursos dos participantes, o bem-estar escolar promove sentimentos de pertencimento, de empoderamento 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, os estudantes sentem 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.

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 para além dela. Assim, sugerimos que futuras pesquisas possam abordar de que maneira as interações pessoais de bem-estar, dentro da escola, fomentam a escolha e a atuação profissional de alunos com deficiência visual, bem como a perspectiva dos professores sobre o futuro profissional e pessoal dos estudantes.

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: 05 nov. 2014.

AMIRALIAN, M. L.T.M. **Sou Cego ou Enxergo?** As questões da Baixa Visão, Educar em revista, Curitiba, PR, n23, 2004. p. 15-27.

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.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na Escola: Lembranças e Depoimentos**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados LTDA, 2003.

CARVALHO, Keila Miriam M. et al. **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.

DIENER, E. (1984). **Subjective Well-being. Psychological Bulletin**, 95, 542-547.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

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: 09 nov. 2014.

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 fev. 2013.

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 dez. 2013.

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

VIANNA, Heraldo Marelím. **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 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 2ª ed., USA : Sage Publications, 1994.