



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

MEMORIAL DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ
DEPUTADO PONTES NETO

ACESSIBILIDADE E LINGUAGENS

MALCE
MEMORIAL DA ASSEMBLEIA
LEGISLATIVA DO CEARÁ
DEPUTADO PONTES NETO



CADERNOS TRAMAS DA MEMÓRIA

ACESSIBILIDADE E LINGUAGENS

*AMANDA PINTO DA FONSECA TOJAL
JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO; CARLA CAZELATO FERRARI
MÁRCIA BITU MORENO
MARIA CECILIA DE MOURA
ROGELIO MARTÍNEZ ABELLÁN
VIRGÍNIA KASTRUP*



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

Fortaleza
2013

**Instituto de Estudos e Pesquisas
sobre o Desenvolvimento do Estado
do Ceará - INESP**

Conselho Editorial
Antonio Crístian Saraiva Paiva
César Barreira
Irllys Alencar Firmo Barreira
Tarcísio Haroldo Cavalcante Pequeno

Projeto Gráfico
Denise de Castro

Diagramação
Mário Giffoni

Revisão Língua Portuguesa
Lucia Jacó
Vânia Soares

Digitação
Carolina Molfese

Impressão
Inesp

Coordenação de Impressão
Ernandes do Carmo

**Memorial da Assembleia
Legislativa do Ceará Deputado
Pontes Neto - Malce**

Presidente
Osmar Maia Diógenes

Curadora
Lídia Sarmiento

Coordenadoria Administrativa
Martha Abreu

Coordenadoria de Pesquisa
Annelise Grieser

Coordenadoria do Setor Educativo
Maria Teresa Diógenes

Organizadores da Publicação (Malce)
Annelise Grieser
Daniel Gonçalves
Paulo Roberto F. O. Marques

Bibliotecária responsável: Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

Cadernos tramados da memória 2013 / Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto; Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - n. 3 (mai. 2013) - Fortaleza: INESP, 2013.

v.; 24cm.

Semestral

Organizado por: Annelise Grieser, Daniel Gonçalves e Paulo Roberto F. O. Marques.

ISSN:2236-3610

I. Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto - MALCE. II. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - INESP.

Todos os direitos desta edição reservados ao INESP

Av. Desembargador Moreira, 2807
Ed. Senador César Cals - 1º andar
CEP 60170-900 - Fortaleza - CE - Brasil
Tel.: (85) 3277.3701
inesp@al.ce.gov.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

OSMAR MAIA DIÓGENES 7

INTRODUÇÃO

DANIEL DA COSTA GONÇALVES; PAULO ROBERTO F. O. MARQUES 9

ARTIGOS

AÇÃO EDUCATIVA INCLUSIVA E COMUNICAÇÃO MUSEOLÓGICA: MUDANÇA DE PARADIGMAS 15

AMANDA PINTO DA FONSECA TOJAL

CONTRAPONOS SOCIOEDUCACIONAIS DA SURDEZ: PARA ALÉM DA MARCA DA DEFICIÊNCIA 41

JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO; CARLA CAZELATO FERRARI

“AQUI TEM COISA PRA TOCAR?”: REFLEXÕES SOBRE MUSEUS E ACESSIBILIDADE .. 75

MÁRCIA BITU MORENO

UMA HISTÓRIA CÍCLICA: O SURDO E AS IMPOSIÇÕES SOCIAIS 109

MARIA CECILIA DE MOURA

DIVERSIDAD, ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN: NUEVOS RETOS PARA LOS MUSEOS DEL SIGLO XXI 137

ROGELIO MARTÍNEZ ABELLÁN

DIVERSIDADE, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: NOVOS DESAFIOS PARA OS MUSEUS DO SÉCULO XXI 171

ROGELIO MARTÍNEZ ABELLÁN

CEGOS E VIDENTES SE ENCONTRAM NO MUSEU: DA DICOTOMIA À PARTILHA DO SENSÍVEL 203

VIRGÍNIA KASTRUP

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ APRESENTAÇÃO

Tornar público o debate sobre a cultura inclusiva e as políticas para “acessibilidade em ambientes culturais” é uma perspectiva que se adequa ao trabalho que o Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará vem realizando desde sua reformulação, em 2010. Tem sido nossa meta constante refletir sobre as políticas públicas, a produção acadêmica e as demandas da sociedade, voltadas para o campo museal.

Sob essa intenção, o MALCE lança, nesta oportunidade, o terceiro volume da série “Cadernos Tramas da Memória”, com o tema “Acessibilidade e Linguagens”. A obra faz parte do nosso amplo projeto de publicações voltadas à discussão dos grandes temas definidores das práticas museológicas.

Ao propormos o debate sobre a “acessibilidade cultural”, convidamos alguns dos principais especialistas na área para levantarem algumas questões fundamentais que pautam as discussões contemporâneas.

Gostaríamos de agradecer a Amanda Tojal, a José Geraldo Silveira Bueno, a Carla Cazelato, a Márcia Bitu Moreno, a Maria Cecília de Moura, a Rogelio Martínez Abellán e a Virgínia Kastrup por terem aceitado o nosso convite para a realização desta obra coletiva.

Por fim, agradecemos à parceria com o Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Ceará-INESP, sem o qual não seria possível a concretização desta publicação.

Osmar Maia Diógenes
Presidente do Memorial da Assembleia do Ceará Deputado Pontes Neto – MALCE

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ INTRODUÇÃO

O museu é um espaço heterotópico, no sentido que Michel Foucault deu ao termo, um lugar em que objetos, tempos e espaços diversos se encontram e se estranham. Tramas são concebidas, idealizadas, narrativas são planejadas, objetos são organizados para seduzir, convencer, “fazer-crer”. Arma-se um discurso e um sentido estratégico para as passagens dos visitantes, que, não raras vezes, e felizmente, traem as expectativas de sentidos dos autores, apropriando-se e inventando outra relação com o espaço e com os objetos que, inicialmente, não era esperada. O espaço museal não é, e nem deveria ser, somente uma estrutura ou uma narrativa pronta, mas um acontecimento que irrompe e se atualiza nas caminhadas dos visitantes.

Novos visitantes começaram a frequentar os museus nas últimas décadas. No Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará - MALCE, passamos a receber um público “estranho” às nossas estratégias didático-pedagógicas e aos nossos saberes. Esse *novo* público é constituído pelas pessoas com deficiência. Dentre elas, dois grupos são os objetos de estudo mais comuns dos artigos que compõem esta publicação: os cegos e os surdos.

Com esse público, algumas de nossas noções cognitivas, sensoriais, espaciais e de linguagem entraram em dúvida. Pareciam insuficientes. Espaços e objetos tornaram-se suspeitos, quase inertes. Passamos então a desconfiar de cores, texturas, sons, grafias e gestos. As visitas de cegos e surdos trouxeram para nossa experiência museológica uma inquietação que extrapola as margens da legislação e das políticas institucionais inclusivas de “acesso”. Não é suficiente num museu *fazer-saber*, é preciso também *fazer-sentir* em outras bases de experimentação, compreensão e produção de outros sentidos. Nossos regimes de visibilidade e de “dizibilidade” precisavam ser discu-

tidos, a partir da afluência ao museu de pessoas com outras condições percepto-sensoriais. Daí surgiu o interesse, ou mesmo a necessidade, de publicar um livro que discutisse “Acessibilidade e linguagens” nos museus.

Não é nenhuma novidade dizer que os museus são espaços habitados com a presença de um público diverso e detentor de níveis de compreensão distintos. Perspectivas, essas, movidas por um olhar democrático e participativo. No entanto, as experiências de produção e partilha do conhecimento não se fazem somente pelas declarações de direitos ou pela garantia *democrática* da presença de um público diversificado. Embora o ponto de partida seja muitas vezes esse, na relação sujeito-objeto – sem entrar numa discussão profunda de definição dos termos – há entremeios que não se compreendem nem se efetivam como conhecimento pela instauração de medidas legais, ou simplesmente pelo desenvolvimento e instalação de aparatos tecnológicos. Esses são elementos que atravessam a experiência no museu, mas não dão necessariamente às pessoas com deficiência “acesso” às condições de produção dos diferentes saberes.

A noção de acessibilidade, presente não só nos museus, mas em outros discursos e práticas sociais, adere-se facilmente ao Braille, à Libras, aos objetos adaptados ao tato, às rampas, à tecnologia de audiodescrição etc., quase como se esses meios produzissem uma relação causal, linear, imediata, de conhecimento entre os sujeitos e o espaço museológico. Mostrar e fazer compreender a complexidade dessa relação, para além do “físico” e do tecnológico, é um dos objetivos centrais desta publicação. Para encarar esses problemas foram acionados pelos autores conceitos da semiótica, da comunicação, da linguística e das “ciências da linguagem” em geral. As problematizações levantadas nos artigos tomaram algumas direções, umas debatidas e outras somente anunciadas para inquietação do leitor e interessados na temática.

Quais os limites da acessibilidade e quais os problemas que existem na tentativa de adaptar uma linguagem a outra de natureza signifi-

cativamente diferente? Como relacionar diferentes linguagens e tecnologias voltadas para a “acessibilidade cultural”? De que forma se tenciona uma “cultura ouvinte” e uma “cultura surda”? Há exclusão linguística? De que maneira se embaralham as fronteiras do oral e do gestual? Como uma modalidade sensória (visão) vai ser transmitida por outra modalidade (tato)? Como pensar a condição tátil e a temporalidade? Podem as noções de tempo ser uma questão de volume, de superfície, de *topografia* das coisas? E quanto à percepção multissensorial no museu? Nossas linguagens não andaram negligenciando o *sensível*? Ou mais ainda, a *partilha do sensível*? Tornar um museu *acessível* não se trata de dotá-lo de aparatos técnicos, nem de doar conhecimento a “cegos e surdos” através de altas tecnologias, mas, antes, de experimentar um outro saber que não hierarquiza os sentidos do corpo, mas os partilha com o outro.

Estamos acostumados a ver objetos antigos, mas não os tocamos, não os podemos tocar; somos proibidos, porque as mãos estragam o objeto, as mãos não são solidárias à lógica da conservação. Mas os objetos são velhos nas pontas dos dedos? Como fica então a duração, a ação do tempo nas coisas com a ausência da visão? O que é envelhecer sem a cor, só com a superfície?

O antigo e o velho no museu são aquilo que se vê, mas que não se toca, é o que fica numa vitrine, isolado. Intui-se, portanto, que o passado é o intangível, é a distância, é o solene. Nessa episteme racionalizante e monumental dos museus, um tanto sacra, nessa relação de pureza para com o ambiente museológico, o passado é o vazio respeitoso entre o corpo do visitante e o objeto. Certezas abaladas dos objetos, da temporalidade, dos espaços e das memórias, provocadas por encontros com “cegos e surdos” e que nos propomos a aprofundar a partir deste livro.

Daniel da Costa Gonçalves
Paulo Roberto F. O. Marques
Fortaleza, maio de 2013.



ARTIGOS

13



AÇÃO EDUCATIVA INCLUSIVA E COMUNICAÇÃO MUSEOLÓGICA: Mudança de Paradigmas

Amanda Pinto da Fonseca Tojal

Museóloga e Educadora de Museus. Mestre em Arte e Educação e Doutora em Ciência da Informação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Consultora em Acessibilidade e Ação Educativa Inclusiva em Museus e Instituições Culturais. Educadora e Coordenadora dos Programas Educativos para Públicos Especiais do Museu de Arte Contemporânea da USP (1988 a 2003) e da Pinacoteca do Estado de São Paulo (2003 a 2012). Docente de cursos de formação sobre “Acessibilidade Expográfica e Ação Educativa Inclusiva em Museus e Instituições Culturais”. Sócia-diretora da empresa Arteinclusão Consultoria em Ação Educativa e Cultural, desde 2003.

E-mail: atojal@arteinclusao.com.br / Site: www.arteinclusao.com.br

RESUMO

Este artigo, baseado nas reflexões e experiências desenvolvidas pela autora, tanto em pesquisas acadêmicas, como em seu trabalho com ações educativas para públicos especiais (pessoas com deficiências visuais, auditivas, físicas e intelectuais), tem por objetivo demonstrar a necessidade da *mudança de paradigmas* no processo comunicacional museológico, como forma de viabilizar a implantação de programas permanentes de *ação educativa inclusiva*, em museus e instituições culturais.

PALAVRAS CHAVE: Museu; Públicos Especiais e Inclusivos; Ação Educativa; Comunicação Museológica; Didática Multissensorial.

COMUNICAÇÃO MUSEOLÓGICA: Mudança de Paradigmas

Este artigo é uma reflexão sobre o importante papel do museu enquanto canal de comunicação com o público, sendo por ele representado através das estratégias de mediação, aplicadas tanto para o espaço expositivo como na ação educativa da instituição.

Cury, (2005, p.87), ao analisar em sua tese de doutorado os processos de comunicação museológica na sociedade contemporânea, destaca:

A exposição e a ação educativa são manifestações da política de comunicação de um museu e para o público é o que define a instituição, pois é através delas que o museu se faz visível e se torna relevante para a sociedade.

O que ocorre, porém, dentro de uma política cultural que se afirma a partir dos novos paradigmas da museologia, é que o processo comunicacional do objeto cultural vai além da sua função tradicional, isto é, a transmissão de uma mensagem predeterminada, para alcançar uma função mais flexível e democrática - a de interagir o *sujeito-emissor* (o profissional/mediador do museu) com o *sujeito-receptor* (o público participante).¹

1 BRUNO (1984) citado por Cury (2005), p. 54, baseada em estudos sobre a interação entre instituição museológica e o visitante, destaca o museu (e seus profissionais) e o público como *sujeitos do processo de comunicação*.

A comunicação museológica é operada pela linguagem dos objetos, mas se efetiva na interação entre o museu e o público sobre o significado a que se propõe, se apreende, se reelabora e se negocia. (CURY, 2005, p.88).

Propõe-se, dessa forma, um redimensionamento do processo comunicacional e, conseqüentemente, uma nova condição da relação entre os seus sujeitos - o *emissor* e o *receptor*.

A partir desse novo paradigma comunicacional, o de proporcionar uma interatividade mais ampla entre o objeto museológico e seu público, as estratégias de mediação passam a redimensionar a forma de participação do sujeito receptor - de uma condição anteriormente mais passiva, como simples assimilador de uma mensagem - para uma condição mais dialógica, isto é, a de um participante mais ativo no processo de apreensão e de resignificação do objeto cultural presente na exposição.

Porém, para que se cumpra essa desafiadora tarefa de proporcionar uma maior interatividade entre o objeto cultural e o público é necessário que o corpo de profissionais de museu adote uma política cultural de caráter interdisciplinar, pela qual todos os profissionais envolvidos com as questões de comunicação e mediação possam contribuir com as suas experiências e especificidades na concepção de exposições, bem como de ações educativas dirigidas aos diversos públicos, como forma de permitir e estimular o pleno exercício de percepção, fruição, como também, de resignificação dos objetos culturais.

Cury analisa essa nova atribuição de papéis entre os profissionais de museu, mais especificamente aquele cuja função recai sobre a comunicação museológica e o público, a partir da existência, segundo as ciências sociais, de dois paradigmas: o *tradicional* e o *emergente*.

Essas duas concepções, aplicadas às questões comunicacionais museológicas, traduzem com maior clareza os modelos mais comumente utilizados pelos museus na atualidade: *o modelo tradicional e o modelo emergente*.

Ambos os modelos assumem posturas antagônicas, pois se o primeiro modelo, o tradicional, atua no campo do conhecimento enfatizando o conteúdo do processo comunicacional, apresentado segundo a perspectiva do olhar do profissional especialista ou curador da exposição; o segundo modelo, o emergente, vê como essencial não mais o conteúdo, isto é, a mensagem pré-estabelecida e ser transmitida, mas o diálogo resultante entre a bagagem de referências trazidas pelo público e os múltiplos significados obtidos, a partir da sua interação com o objeto cultural.

Sendo assim, a autora citada considera que a aprendizagem e a fruição do objeto cultural no espaço museológico *está relacionada à participação ativa do público ao alcançar suas expectativas ritualísticas durante a visita, pois ele é o agente de sua própria experiência da qual participa sensorial, emocional e fisicamente, pois utiliza seu corpo como elemento para a apropriação do museu*. (CURY, 2005, p.84)

E, ao concluir sobre as questões relacionadas à mudança de paradigma do processo de comunicação museológica visando a uma nova relação entre o público e o objeto cultural, a autora reafirma:

Ao afastar o caráter educativo do museu da primazia do conteúdo, abre-se espaço para que o museólogo e o educador desfaçam a primazia do pesquisador de coleção e atuem coordenando equipes e processos interdisciplinares. Esses dois profissionais são os responsáveis pelos processos de comunicação em museu que sustentem os objetivos essenciais de promover o diálogo entre a experiência da visita e o cotidiano do público. Então, trata-se não só de mudança de

paradigma, mas ainda, de romper com estruturas autoritárias do museu. (CURY, 2005, p.85)

Importante, também, frisar que, ao discorrer sobre as novas concepções de interatividade e participação do público na exposição, tendo como enfoque o objeto museológico, não se pode abandonar por completo o conceito tradicional da comunicação museológica, baseada na transmissão do conhecimento, a partir da contextualização do objeto em exposição, pois o museu é, e sempre será, um espaço, também, relacionado ao ensino, mesmo em se tratando de um ensino com característica não formal, vinculado à fonte primária - *o objeto cultural musealizado*.

Dessa forma, os profissionais de museu, responsáveis pela comunicação e mediação museológica devem ter uma compreensão clara das possibilidades de ampliação desses aspectos, a princípio antagônicos, contemplando no planejamento de seus projetos comunicacionais, tanto os aspectos relacionados às questões de *ensino*, como também àqueles relacionados às questões de *aprendizagem*.

Algumas estratégias de comunicação favorecem, muitas vezes, a teoria do ensino, enquanto aquelas preocupadas com a construção do significado pelo público favorecem a teoria do aprendizado. Uma privilegia a emissão e a outra a recepção. Privilegiar um polo não significa ignorar o outro, mas significa estabelecer um ponto de onde se fará a observação crítica do processo de comunicação. (CURY, 2005, p.318)

Compete, portanto, à instituição museológica, consciente do seu tempo e história, preparar o museu para as novas perspectivas e funções intrínsecas a sua natureza, tanto conceitual como social - a do *museu emergente*, museu esse, em permanente diálogo interno, entre seus profissionais e externo, entre seu público.

Essa concepção, vinculada aos novos paradigmas da museologia contemporânea, é, com certeza, a que mais se aproxima do museu consciente de sua importante função comunicadora, acreditando ser o espaço museológico um campo simbólico, receptivo, provocativo e estimulante à compreensão, fruição e decodificação dos objetos culturais dos diversos públicos, levando em consideração seus interesses e especificidades, assim como, aberto, também, às múltiplas interpretações e ressignificações que permitam, a todos, construir, apropriar-se e criar suas novas trajetórias tendo como referência o patrimônio cultural musealizado.

A Mediação do Objeto Cultural e suas Múltiplas Leituras

No tópico anterior, discorreu-se sobre o museu como canal de comunicação com o público e a importância da mudança de paradigma do modelo tradicional do processo comunicacional para o modelo emergente, vinculado às questões conceituais do planejamento e mediação do espaço expositivo de forma interdisciplinar, aliada à participação e inclusão mais efetiva do público nessa instituição, tendo como referência uma visão contemporânea da museologia.

Vê-se, dessa forma, toda a abrangência de signos e significados que o espaço museológico, bem como os objetos nele incluídos possuem, fazendo com que se reafirme a responsabilidade e o sentido político dessa instituição ao expor não somente *objetos*, mas também *ideias*.

Como observa Cury (2005, p.314), o “objeto museológico não é neutro e é o museu que faz desvelar não somente o seu sentido cultural, mas o introduz numa rede de repertórios simbólicos”.

A responsabilidade política dessa instituição se aplica, também, na forma de como os profissionais e educadores de museus devem atuar, tendo em vista a sua importante função de comunicadores e mediadores dos objetos culturais frente ao público visitante.

Sendo assim, cumpre-lhes a conscientização e valorização da função por eles desempenhada, buscando, permanentemente, por meio de técnicas expográficas e ações educativas, processos que viabilizem a compreensão dos conteúdos, interpretação e apropriação das mensagens transmitidas pelos objetos culturais, pois todo objeto cultural, assim como um documento histórico, traz implícito uma rede de informações portadoras de múltiplos significados.

Por outro lado, ao se deter sobre o planejamento e a organização de exposições, deve-se ter, também, por princípio, uma postura semiótica, isto é, uma compreensão da concepção e da forma de como os objetos possam ser interpretados e de como obter, a partir desses objetos, a diversidade de interpretações, referências e significados, passíveis de serem resignificadas pelo público frequentador do museu, tendo em vista o seu repertório de conhecimentos, vivências e valores.

Uma postura semiótica aplicada à exposição privilegia a compreensão da recepção perante os estímulos dos objetos, visuais, sonoros e outros. Esta postura tem a intenção de compreender a produção de sentido em uma exposição a partir de seus elementos constitutivos e de conhecer as formas como o público percebe os elementos expográficos e apreende a mensagem. Nessa postura, busca-se compreender a relação entre os objetos, organização do conteúdo, textos e legendas e uso dos demais elementos expográficos e como produzem sentidos. Essa preocupação semiótica auxilia a produção de exposições pensar nas partes com relação ao todo -, assim como a análise do produto final como produtor de sentido. (CURY, 2005, p.32-33)

A concepção de uma expografia deve, portanto, partir de um *olhar democrático*, instigador de ideias e experimentações, mesmo sabendo de antemão, da impossibilidade de, ao se planejar uma exposição, obter-se um olhar totalmente neutro frente aos objetos nela apresentados.

Outro aspecto relevante que deve ser levado em consideração durante a concepção de uma expografia, é o de respeitar a *diversidade do público* que dela irá participar. Esse aspecto destaca a importância e a atenção que deve ser dada às diversas formas de comunicação (textos, informações, recursos de apoio, multimeios, dentre outros) que permitam uma variedade de leituras, de acordo com diversos níveis de compreensão do público - desde a apresentação de conteúdos mais complexos e subjetivos aos mais objetivos e concretos.

Dessa forma, a concepção de uma expografia, dentro do modelo emergente - que amplie o diálogo e a participação mais integral do público com o objeto cultural - deve contemplar tanto a *mediação indireta*, isto é, toda a forma de comunicação, previamente concebida para aquele espaço expositivo (seleção dos objetos, textos, etiquetas, montagem, iluminação, recursos de apoio, multimeios, entre outros), como também, a *mediação direta*, desempenhada pela ação educativa, contando com a participação do profissional educador e o público, durante a sua visita à exposição.

Da mesma forma, o modelo emergente, implantado nesse processo comunicacional, não poderá, também, prescindir de um trabalho de natureza interdisciplinar, realizado entre os vários profissionais do museu, pesquisadores e conhecedores dos públicos com os quais se pretende interagir, bem como, com a presença e a atuação do profissional educador, ao compartilhar essa importante função cultural e social desempenhada por essa instituição museológica.

Mas, como se obter, dentro do processo comunicacional, o olhar democrático que permita que os seus sujeitos - *o emissor e o receptor* - possam desempenhar plenamente as suas participações no espaço museal?

A questão recai sobre as estratégias que devem ser aplicadas pelos profissionais comunicadores ao ser levado em consideração o *objeto cultural* e, também, de como esses profissionais podem reconhecer, desenvolver e despertar esse olhar democrático e interessado do público frente à qualidade inerente ao objeto cultural de suscitar múltiplas interpretações.

Cabe, portanto, aos profissionais e educadores de museus, a função de refletir, permanentemente, sobre a sua prática e sobre o seu papel de mediador, ao desenvolver estratégias aplicadas tanto às questões de produção expográfica, como às dirigidas às *ações educativas*, relacionadas ao conhecimento, necessidades e potencialidades referentes aos seus públicos, a começar pela valorização desses públicos como sujeitos, com plenas condições de interagir, coletivamente e individualmente, nesse espaço expositivo, criando e recriando seus códigos e interpretações, bem como, reafirmando a importância *cultural e de inclusão social*, presente de forma tão significativa na instituição museal.

Ao se tomar como prioridade a presença e participação do público - *sujeito receptor* - no espaço museológico, dentro do modelo emergente, passa-se a priorizar, também, os aspectos relativos à mediação da leitura do complexo expositivo e dos objetos nele apresentados.

A importância dada por Cury ao público como *sujeito leitor* dentro de um sentido mais amplo, daquele que "*ao ler interpreta e ao interpretar recria*" reforça a importância dos processos comunicacionais de leitura, tanto da imagem, como do objeto cultural, destacando, nesse

processo, o educador de museu, que pela sua atuação e especificidade como profissional, é aquele que estabelece o contato mais direto com o público nessa instituição.

Grinspum (2001, p.7) destaca, também, a importância do papel do educador como mediador, *sujeito de sua ação reflexiva, que conhece o acervo, as exposições e os processos de comunicação com o público.*

Analisando as questões sobre os processos de comunicação e as suas formas de mediação aplicadas às exposições de arte, Grinspum (2001, p.6) anota, citando Martin-Barbero:

As exposições são antes de tudo um veículo de comunicação, uma forma de discurso. No entanto, as mais simples ou sofisticadas articulações entre as obras de arte colocadas nas paredes ou em painéis podem não dar conta de uma eficácia comunicacional. Muitas vezes, o discurso de curadores ou de museólogos é tão complexo ou subjetivo, que suas ideias só podem ser compreendidas com a leitura do texto do catálogo ou de parede.

Instrumentos de mediação, tais como textos de parede, folhetos, catálogos, audio-tours, cd-rom são, com frequência criados para facilitar o diálogo com o público. Muitos museus ainda depositam nesses instrumentos a esperança de resolução do problema de comunicação. Sem dúvida, que há validade neles. Mas adotá-los como únicos recursos para a acessibilidade ao conhecimento “criptografado” dos objetos está longe de constituir uma ação educacional que se relaciona com o público, de maneira a “recuperar uma dimensão da vida como espaço de produção de sentido, de iniciativa e criatividade dos sujeitos.

Vê-se, portanto, na ação educacional - instrumento valioso de mediação, representada pelo educador de museu - a função de desenvolver, além de estratégias indiretas para o planejamento expográfico e

recursos didáticos de apoio, estratégias específicas de relação direta com o público, tendo como ponto de partida o objeto cultural.

Essas estratégias diretas de leitura têm por objetivo levar o sujeito leitor a explorar e analisar os vários significados presentes no objeto, como os aspectos técnicos, estéticos, formais, históricos e contextuais, bem como os aspectos inerentes às interpretações intra e interpessoais² dos participantes.³

Outro aspecto, também, relevante tendo como propósito estratégias de mediação são as *atividades lúdico-plásticas ou propostas poéticas que visam a concretizar, tornando vivenciais, os conteúdos tratados na leitura da imagem ou do objeto cultural.* (Arte Brasileira – Século XX, 2005, V.3).

A essas propostas podem-se, também, acrescentar exercícios de leitura que possibilitem desenvolver *interfaces entre as diversas linguagens visuais, musicais, verbais e corporais, propondo uma investigação tanto no âmbito cognitivo como perceptivo* (Arte Brasileira – Século XX, 2005, V.3), sem deixar de considerar, no entanto, as características e os níveis de compreensão de cada público participante.

2 *Intrapessoal* – capacidade de relacionamento dirigida para o autoconhecimento, automotivação e autoestima. F. O. Marques – capacidade de relacionamento dirigida para o reconhecimento do outro e da coletividade. (ANTUNES, 1998, p.79-90).

3 Grinspum, ao analisar as *formas de mediação* propostas pelos educadores/monitores entre as exposições e o público, destaca aquelas que utilizam métodos que priorizam as formas de *leitura interpretativista*. Dentre esses métodos, os mais utilizados atualmente em museus são: *visita-palestra, discussão dirigida e descoberta orientada*. *Visita-palestra*: prioriza a fala do monitor/educador e tem por objetivo oferecer informações em torno de um tema específico e adotando um estilo mais informal de apresentação. *Discussão dirigida*: prioriza o diálogo entre o monitor/educador e os visitantes e tem como característica lançar perguntas e buscar a interação do grupo, respeitando os níveis de aprendizagem dos participantes. *Descoberta orientada*: prioriza a participação e a escolha de roteiros pelos participantes, a partir de hipóteses formuladas pelo monitor/educador, permitindo que os visitantes possam estabelecer suas próprias formas de leituras no espaço expositivo, sendo, porém, constantemente estimulados e orientados pelo monitor a buscarem novas direções e descobertas. (GRINSPUM, 2000).

Sendo assim, ao estabelecer e compartilhar esse diálogo entre o objeto cultural e o público, o educador cria condições para que os participantes possam *ampliar e estimular a sua percepção, interpretação, análise e crítica das obras, desde que [essas estratégias de leitura] não tomem o lugar do ato de olhar, com curiosidade, para uma obra como algo desconhecido, a ser descoberto.* (Arte Brasileira – Século XX, 2005, V.3).

Dialogar com o público por meio do objeto cultural é, também, uma forma instigante de trocar ideias e perceber que para o leitor *os conteúdos explorados podem adquirir um sentido próprio, e que essas descobertas podem ter repercussões práticas em sua vida presente e futura.* (Arte Brasileira – Século XX, 2005, V.3).

E, para que se possa atingir o ato prazeroso da leitura, no caso a leitura do objeto cultural, ato esse não somente condicionado pelos sentidos da cognição, da fruição e do prazer, mas também da capacidade e disposição do leitor de poder decodificar e interpretar esse objeto, importa propor uma nova forma de leitura, não mais aquela voltada para o simples ato de ler com a intenção de se obter uma única resposta, mas o ato de ler, sabendo que todas as leituras de um objeto estão abertas a um mundo de múltiplos e infinitos significados.

Essa pluralidade de sentidos e significados inerente aos objetos, revelada durante o ato de ler, seria a estratégia de mediação que hoje mais se aproximaria do diálogo que propõe o modelo emergente - processo comunicacional, que visa a ampliar o diálogo e a participação mais integral do público com o objeto cultural, presente no espaço museológico.

Porém, ao se propor essa nova forma de leitura, há de se buscar novas formas de pensar a leitura, formas essas que ultrapassam o ato da leitura tradicional a um outro pensar, mais amplo, que leve o leitor ao inexplorado e ao desconhecido.

Essa nova proposta, portanto, vem ao encontro do conceito de *desconstrução da forma tradicional de leitura*, como propõe Jorge Larrosa (2004, p.9), a partir do ponto de vista do pensamento *nietzschiano* para a educação - *o de desmontar os pressupostos hermenêuticos da velha educação humanística*.

Larrosa (2004, p.17), citando Steiner, afirma que *a experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo*, e essa seria a melhor tradução, também, para o ato de ler um objeto e dele se obter uma experiência significativa.

É aqui que a relação da leitura se encontra com a experiência da vivência - a experiência concreta - abrindo o caminho para o *conhecimento e a percepção multissensorial*, aquela que amplia o acesso do público leitor aos mais diversos canais de experimentação e exploração, permitindo, dentro das características e especificidades de cada público, que ele possa com todo o seu potencial, apropriar-se do objeto cultural.

Diz Larrosa (2004, p.27):

A tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura. O essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos e múltiplos. A única coisa que pode fazer um mestre de leitura é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita que requer inocência, sensibilidade, coragem e talvez, um pouco de maldade. (...) Todos os livros ainda estão para serem lidos e suas leituras possíveis são múltiplas e infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas; nós mesmos ainda não fomos lidos.

Públicos Especiais: a percepção multissensorial do objeto cultural

A mudança de paradigma do processo comunicacional museológico, proposto pelo modelo emergente, abre caminhos para novas técnicas expográficas de mediação tanto indireta (elaborada para o espaço expositivo) como direta (envolvendo as ações educativas no seu contato direto com o público). Em ambos os casos, o que se busca é ampliar e estimular a leitura do objeto cultural pelo público fruidor, levando-o a perceber, analisar, interpretar, criticar, enfim, decodificar esse objeto, explorando-o e apropriando-se do seu conteúdo e da sua essência, e fazendo desse ato uma experiência prazerosa e significativa.

A percepção do *objeto museal*, fonte primária de apropriação da cultura, representada pelo patrimônio universal, encontra no museu o espaço privilegiado de mediação, o que, conseqüentemente, faz com que essa instituição se imponha uma grande responsabilidade, tanto política como social, de promover a interação entre o objeto cultural e o seu público.

Sendo assim, de nada adiantaria o trabalho de mediação no museu sem que fossem dadas todas as garantias e oportunidades de pleno acesso a esse patrimônio, o que significa abrir essa instituição para todos os tipos de públicos, principalmente àqueles que por fatores sociais e, também, por limitações sensoriais, físicas e mentais fazem parte de grupos com menores condições de participar desses espaços.

Ao se pretender abrir o espaço museológico a todos os públicos, há de se levar em consideração novos fatores que impõem aos processos de comunicação múltiplas formas de diálogo, pois a igualdade de direitos está, intrinsecamente, relacionada ao respeito pela diversidade coletiva ou individual.

É, dessa forma, que as estratégias de mediação deverão ampliar o uso dos canais de percepção, de forma não somente verbal (oral e escrita), mas, também, interativa e experimental, pois ao se pensar em todos os públicos, os profissionais de museus se deparam com uma importante e significativa parcela da sociedade – *os públicos com necessidades especiais* – o que implica incremento e adaptação das estratégias para ações que, também, envolvam a *percepção multissensorial*.

A percepção multissensorial é, também, parte inerente de uma postura semiótica aplicada à comunicação museológica que privilegia a compreensão da recepção, a partir dos estímulos provenientes dos objetos e dos sentidos, a eles atribuídos pelo público fruidor, sendo que, nesse caso mais específico, a ênfase da recepção está vinculada à fruição do objeto cultural, a partir de todos *os canais sensoriais* além do visual, como o tátil, o auditivo, o olfativo, o paladar e o cinestésico.⁴

Esses canais sensoriais podem ser estimulados por meio de *recursos mediáticos*⁵, especialmente, concebidos para facilitar a percepção do objeto cultural por parte do público fruidor, fator esse fundamental para a compreensão e significação desse objeto, principalmente, aos públicos com necessidades especiais.

Compartilhando as reflexões de Ballestero⁶, os sentidos do tato, audição, visão, olfato e paladar são canais de entrada muito valiosos para

4 *Cinestesia*: sentido pelo qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros. Fonte: Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3. Ed. São Paulo: Positivo, 2004.

5 *Recursos mediáticos*: materiais sensoriais de apoio - objetos, réplicas, maquetes, extratos sonoros, entre outros, utilizados como instrumentos mediadores entre o público e o objeto cultural.

6 BALLESTERO, 2003, p.12. Segundo o autor, “O tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como canais de entrada de informações muito valiosas (...). Esses dados informativos, apesar de estarem entrando por canais diferentes, têm um destino comum: o cérebro; é aí onde essas informações se inter-relacionam adquirindo um significado que é o que aprendemos. Para que esse aprendizado seja adequado e completo é importante que não se negligencie nenhum sentido ou canal de entrada, caso contrário estaremos limitando, reduzindo, empobrecendo a informação com a qual nosso cérebro elaborará a ideia final apreendida.”

aquisição de informações, acrescentando que o desenvolvimento da percepção pela *via multissensorial* predispõe, também, os indivíduos a uma maior receptividade e sintonia, tanto com o meio ambiente como com seus semelhantes.

Os cheiros, texturas, sons e gostos aliados ao tato se convertem nos protagonistas de um entendimento mais amplo de todas as coisas que fazem parte de nosso viver (...) adquirindo, assim, uma sensibilidade maior para com o nosso semelhante e a natureza. (BALLESTERO, 2003, p.83).

As estratégias de mediação que conduzem à percepção multissensorial, aplicadas à ação educativa em museus, apresentam aspectos didáticos e pedagógicos provenientes tanto da *educação não formal* como, também, da *educação formal*, tendo como enfoque métodos que valorizem a aprendizagem, a partir das experiências concretas e da aproximação dos alunos com o meio ambiente.



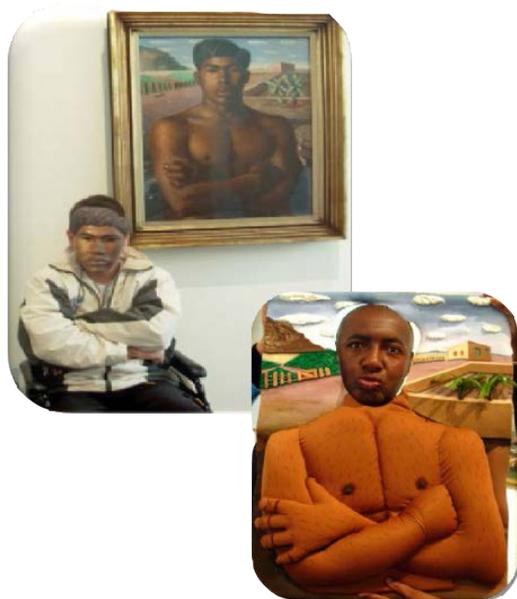
Reprodução em relevo; *Mulher de Turbante*, 1930, Oscar Pereira da Silva; Pinacoteca do Estado de São Paulo

Faz parte dessa concepção a *Didática Multissensorial das Ciências*, desenvolvida pelo pedagogo e professor de ciências Miguel-Albert Soler (1999, p.17-18) deficiente visual, que descreve:

[...] o ensino atual, desde o fundamental até o médio e superior, está recebendo um tratamento didático enfocando quase que predominantemente o ângulo visual. As consequências diretas que podemos imaginar desse enfoque podem ser: a fragmentação do ambiente que nos rodeia e que ocasiona uma interpretação parcial dos fenômenos que ocorrem; [...] visão reduzida, restrita e empobrecida da observação científica perda de grande quantidade de informações não visuais; apresentação das matérias aos alunos cegos ou deficientes visuais de maneira pouco motivadora para eles, o que por sua vez pressupõe mais uma dificuldade ao estudo e desenvolvimento da percepção; quando se observa normalmente só se olha, porém se esquecem os outros canais sensoriais de recepção de informação.

Essa pesquisa, a princípio relacionada mais especificamente à aprendizagem de alunos cegos ou com deficiências visuais, é igualmente válida para alunos com outros tipos de deficiências, bem como para aqueles que não apresentam esses tipos de limitação.

Na verdade, as experiências perceptivas desenvolvidas segundo a abordagem multissensorial possibilitam melhor compreensão da realidade, bem como das representações humanas e do meio ambiente, da mesma forma que exercitam e estimulam as potencialidades perceptivas de pessoas com ou sem deficiências e amplia as capacidades de reconhecimento e apreensão do mundo, garantindo, dessa forma, *a concretude e incorporação dos conhecimentos e descobertas efetuadas durante as leituras de obras, capazes de promover a transformação dos indivíduos e, por extensão, da sociedade.*(CHIOVATTO, 2006)



Atividade “Quadro Vivo”; Caracterização da obra: Mestiço, 1934, Cândido Portinari; Pinacoteca do Estado de São Paulo

Ferraz e Fusari (1993), com apoio em Gardner, descrevem que, *à medida que trabalhamos para desenvolver a percepção, ajudamos a “ver melhor, fazer discriminações sutis e ver as conexões entre as coisas”*.

Ao se pretender, portanto, a igualdade de direitos e o respeito às diversidades dos públicos e, ao focar os públicos especiais, com suas especificidades e potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas no espaço museológico, há de se incluir, nos processos comunicacionais e de ação educacional, recursos e programas visando ao *acesso sensorial* (comunicação direta e indireta) baseados nos princípios da *mediação multissensorial* de forma a utilizar, nesse espaço, recursos que viabilizem uma fruição não somente visual, mas também, possibilitando a percepção e fruição pelos outros sentidos.

As possibilidades de utilização e manipulação desses recursos poderão variar de exposição para exposição, incluir objetos originais ou

reproduções em relevo desses objetos, agregar materiais similares e referenciais, introduzir propostas interativas utilizando-se dos sentidos, como forma de ampliar a percepção, decodificação e a interpretação dos objetos, a partir de uma perspectiva vivencial e concreta que permita, também, àquelas pessoas com limitações físicas, sensoriais ou mentais, possam assimilar e potencializar as suas experiências por meio desses *canais sensoriais*.

Uma abordagem multissensorial do museu evita a exclusão. Usando informação escrita e oral com diversos níveis de complexidade e empregando meios de comunicação visuais, orais, tácteis e interactivos, o museu cumprirá melhor a sua missão, comunicando mais eficazmente com mais pessoas. Essa abordagem não implica a banalização nem a perda de qualidade da informação. Pelo contrário, permite reflectir sobre os objectivos estabelecidos, avaliar a eficácia do trabalho realizado, atingir um público mais vasto, enriquecer as exposições e descobrir mais valias no seu acervo. (Museus e Acessibilidade, 2004, p.22).

Conclui-se, portanto, que as estratégias de mediação baseadas nos métodos de percepção multissensorial, ao contemplar tanto as diferenças pessoais como as diversas formas de percepção apreendidas de um mesmo objeto, proporcionam respostas verdadeiramente estimulantes, podendo ser aplicadas e compartilhadas por todas as pessoas, não importando as suas necessidades ou limitações.

34

Faz-se importante, também, frisar que as concepções apresentadas pelos métodos de percepção multissensorial, aplicadas tanto na educação formal (instituições educativas) como na educação não formal (instituições socioculturais), reforçam as teses sobre as mudanças de paradigmas envolvendo o ensino e a aprendizagem na atualidade, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais e pedagógicas

que respeitem, antes de tudo, a inclusão e a participação mais efetiva de todos os seres humanos em nossa sociedade.

Como conclui Derdyk (1989, p.194):

Os sentidos: a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato, bem como a emoção e a percepção, passaram por um processo de humanização, desde os mais remotos tempos. O nosso jeito de perceber se transforma de uma maneira histórica, mantendo uma correspondência com o curso do desenvolvimento social, técnico, cultural e espiritual da humanidade. O olho, o ouvido possuem um sentido “estético” – são instrumentos de leitura.



Maquete tátil tridimensional de pintura; Mauricio Nogueira Lima; Composição nº 2, 1952; Exposição “Sentir prá Ver”, 2012; Pinacoteca do Estado de São Paulo

Conclusão

Pode-se concluir, portanto, a partir das análises e reflexões desenvolvidas para este artigo, que a implantação de um programa permanente de *Ação Educativa Inclusiva* em museus ou instituições culturais deve ter por premissa uma redefinição do paradigma educacional, como também, do processo comunicacional museológico, o que supõe, no primeiro caso, uma ação educativa comprometida com os processos de *inclusão sociocultural e da educação não formal*, levando em consideração os pressupostos de uma educação *racional, responsável e responsiva*, e, no segundo caso, que o processo comunicacional possa, também, ser redimensionado, levando em consideração exposições baseadas no modelo emergente, permitindo uma maior interatividade e participação mais ampla entre o objeto cultural e o seu público, fator esse fundamental para a *compreensão e significação* do objeto cultural, principalmente, aos públicos com necessidades especiais.

Essas mudanças, no entanto, não podem ser aplicadas de forma isolada, mas, ao contrário, devem ser pensadas a partir de uma *política cultural* que tome por paradigma as concepções museológicas contemporâneas. Tais concepções compreendem, além das funções tradicionais (pesquisar, preservar e comunicar), o conceito da *responsabilidade social*, exigindo ações interdisciplinares que envolvam todas as áreas dessas instituições, o que no caso da frequência de públicos especiais demandará a participação de todas as instâncias do museu – um processo democrático que reúna, além das áreas de trabalho, os profissionais nela envolvidos incluindo, também, a comunidade em geral.

Essa compreensão vem, portanto, justificar a importância desse conceito, que se contrapõe a uma visão em que as ações educativas aparecem dissociadas do processo museológico, visão essa ainda presente em grande parte dos museus, exposições temporárias de grande porte ou em outras instituições culturais brasileiras, o que, consequen-

temente, passa a se refletir diretamente na concepção, realização e continuidade de projetos educativos dessa natureza.

Em razão, portanto, da sua fragilidade, os projetos educativos realizados a partir dessa concepção e sem o respaldo de uma política cultural que efetive e promova, permanentemente, um programa educativo estruturado, restringem-se a atendimentos superficiais ao público visitante, descaracterizando a sua verdadeira função sociocultural e revelando apenas um caráter temporário e com interesses muitas vezes apenas promocionais, sendo a locução responsabilidade social também, apropriada de forma indevida.

Estender, pois, um projeto de acessibilidade a todas as instâncias museológicas, visando a um trabalho mais substancial e coletivo do museu para essa importante parcela da sociedade, materializa um objetivo que exige uma *política cultural* na forma de *políticas públicas* que efetivamente, possam conceber e implantar um trabalho permanente de acessibilidade e ação cultural para esse público especial, já que o conceito de inclusão social compreende todos os espaços públicos, o que confere a uma instituição como o museu uma função eminentemente social, evidenciando sua responsabilidade com o *patrimônio material e imaterial* por ela preservado e disponibilizado à sociedade.

É evidente, no entanto, a progressiva conscientização e a implantação, por parte dos museus brasileiros, de políticas dirigidas aos públicos específicos, considerando o importante papel social desempenhado por essas instituições como espaços de referência da identidade cultural e autorreconhecimento dos cidadãos em sua comunidade.

Porém, a conscientização e valorização do espaço museológico em torno de mais esse objetivo não poderá ser concretizada sem projetos consistentes que possam ser viabilizados com o apoio tanto da iniciativa pública quanto da iniciativa privada, incluindo a colaboração da comunidade a que se pretende atingir.

Referências Bibliográficas

Arte brasileira – século XX. Tarsila do Amaral e Lasar Segall. Programa Bem-vindo, professor! São Paulo: Pinacoteca do Estado, Secretaria de Estado da Educação (FDE e CENP), V.3, 2005.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, J.A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.** Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21032005-213811/>.

CHIOVATTO, Milene. **Comunidade e Acessibilidade.** São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006. (texto não publicado).

CORREIA, Luis de Miranda. O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. *In:* _____ (org.). **Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não está no Seu Perfeito Juízo.** Porto: LDA, 2003.

CURY, Marília Xavier. **Comunicação Museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção.** São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

FERRAZ, M.H.C.T. & FUSARI, F.R. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 2001.

GRINSPUM, Denise. Educação para o Patrimônio, conceitos, métodos e reflexões para formulação de política. *In:* **Simpósio Internacional “Museu e Educação conceitos e métodos”.** São Paulo, 2001. Curso de Especialização em Museologia, Museu de Arqueologia e Etnologia,

Universidade de São Paulo (CEMMAE- USP/ Museu de Arte Moderna de São Paulo.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

Museus e Acessibilidade. Coleção Temas de Museologia. Lisboa: Instituto Português de Museus (IPM), 2004. Disponível em: <www.ipmuseus.pt>

SOLER, Miquel-Albert Martí. **Didáctica multisensorial de las ciencias**. Barcelona: Paidós, 1999.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de Arte e Público Especial**. São Paulo, ECA-USP, (Dissertação de Mestrado), 1999.

_____. **Políticas Públicas de Inclusão Cultural de Públicos Especiais em Museus**. São Paulo, ECA-USP, (Tese de Doutorado), 2007. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/

Site com informações sobre **Programas de Acessibilidade em Museus e publicações da autora**: www.arteinclusao.com.br/publicações



CONTRAPONTO SOCIOEDUCACIONAIS DA SURDEZ: Para Além da Marca da Deficiência¹

José Geraldo Silveira Bueno

Concluiu o doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) em 1991, com a tese “Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente”. Atualmente, é professor titular da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, da PUC/SP, com dedicação integral ao Programa de Estudos Pós-Graduados (PEPG) em Educação: História, Política, Sociedade. Coordena o Grupo de Pesquisa “Instituição escolar e práticas pedagógicas” (cadastrado no CNPq), desenvolvendo o programa de pesquisa “Inclusão/exclusão escolar”, com ênfase na educação especial, que reúne mestrandos, doutorandos e pesquisadores externos. E-mail: jotage@pucsp.br.

Carla Cazelato Ferrari

Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com habilitação em educação de deficientes da audiocomunicação (2007). Mestre em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/

¹ Agradecemos à Prof^a Roseli Regis dos Reis, cuja leitura crítica contribuiu, significativamente, para o aprimoramento do texto.

SP (2010), com a dissertação intitulada “Os agrupamentos espontâneos de jovens e adultos surdos: um estudo de suas trajetórias e composição”. Atualmente, é doutoranda do PEPG em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP) e professora das Faculdades Sumaré. E-mail: carla_cazelato@hotmail.com.

RESUMO

Este escrito tem por intuito analisar a educação de surdos no Brasil por meio do cotejamento entre duas distintas correntes teóricas que se debruçam sobre esse tema, em torno de três questões relacionadas à formação socioeducacional e de linguagem da pessoa surda. A primeira refere-se à discussão clássica sobre ser normal, deficiente ou diferente e os significados decorrentes de diferentes concepções. A segunda refere-se à influência dos questionamentos em torno das escolhas linguísticas para as definições de atendimento e abordagens educacionais. A terceira, a recuperação de pesquisas que discutem a existência da cultura, comunidade e identidade surdas. Além dessas três questões, apresentam-se, também, algumas implicações político-sociais decorrentes da legislação sobre a língua brasileira de sinais. Por fim, são abordados aspectos constituidores da cultura e considerações dos autores com base nas teorizações de Williams (2008).

PALAVRAS CHAVE: Surdez, Educação, Práticas Sociais, Educação Bilíngue, Língua Portuguesa.

Nascemos determinados e temos uma pequena chance de virmos a ser livres; nascemos no impensado e temos uma chance bem reduzida de nos tornarmos sujeitos. Minha crítica contra aqueles que, a torto e a direito, se referem à liberdade, ao sujeito, à pessoa, etc., é a de que eles confinam os agentes sociais na ilusão da liberdade, que é, aliás, uma das vias através das quais se exerce o determinismo. (BOURDIEU, 2012, p.31)

Introdução

A proposta editorial do Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto – MALCE vem ao encontro das tendências atuais de se repensar a acessibilidade dos espaços públicos às diversas dificuldades ou impedimentos, que envolvem não só o espaço físico, como, também, o conteúdo de informações e a aquisição de conhecimentos para boa parcela da população (idosos, gestantes, pessoas com deficiência, etc.), cada dia mais presentes nas discussões acadêmicas e, também, no cenário da educação brasileira.

Por se tratar de uma iniciativa pública de disseminação desse debate, agradece-se o convite para a participação da divulgação do MALCE sobre a temática “Acessibilidade e Linguagens” que, como equipamento cultural promotor da memória das discussões políticas, possibilita a ampliação da perspectiva sobre a educação de surdos para além dos muros da academia.

No contexto mundial parece haver um consenso em relação à inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, que pode ser evidenciado pelo conjunto de manifestos e proclamações que indicam essa perspectiva.

Assim como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), os documentos legais nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, CNE, 2001) deflagram uma mudança significativa na educação escolar brasileira, que se caracteriza pela passagem do modelo de educação especial com classes organizadas de forma separada do restante do ensino regular, em que se buscava atender as necessidades específicas do aluno e do tipo de deficiência apresentada, para um modelo em que todos deverão aprender juntos.

No que se refere à integração social da pessoa surda, os instrumentos legais mais importantes são a Lei 10.098/2000, que trata da acessibilidade dos deficientes em geral, assim como da eliminação de barreiras que dificultam ou impossibilitam a comunicação e que, em seu artigo 18, cuida da “formação de profissionais intérpretes de escrita em Braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”. Outros dois documentos legais se voltam, especificamente, à população surda: a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o Decreto n. 5.626/2005 que a regulamentou, assim como o artigo 18 da lei acima citada.

Esses dois últimos dispositivos legais demonstram o movimento em prol da legitimação de uma perspectiva socioeducacional, pela qual

se reconhece o direito de comunidades surdas em utilizarem uma língua que não a majoritária (língua portuguesa oral).

Dessa forma, pode-se entender que o cenário educacional brasileiro se encaminha para a inserção de jovens e crianças surdas no ensino regular, ao mesmo tempo em que promove e garante a formação de professores para o atendimento especializado com a exigência do ensino da LIBRAS nas licenciaturas e a presença obrigatória de intérpretes, de acordo com as necessidades de comunicação.

O que parece ser um avanço, no sentido da redução da exclusão social e da superação das dificuldades de acesso à língua portuguesa ocasionadas pela surdez, também, carrega em seu bojo um conjunto de tensões que permearam a história da surdez no Brasil e continuam imbricadas nas questões socioeducacionais da pessoa surda.

Nesse sentido, este escrito tem por objetivo articular discussão, por meio do cotejamento de duas diferentes perspectivas teóricas, sobre as principais tensões da educação de surdos no Brasil, centrando-se em três questões que nos parecem fundamentais.

A primeira questão refere-se à discussão clássica sobre ser normal, deficiente ou diferente que, além de constituírem diferenças e antagonismos conceituais, tomou formas de definição identitária e cultural, no decorrer de sua ampliação por diversas áreas do conhecimento.

A segunda refere-se à influência da discussão anterior para as definições de formas de atendimento e abordagens educacionais voltadas para a pessoa surda e a polêmica criada em torno delas.

A terceira realiza a análise crítica da perspectiva teórica que considera as pessoas surdas como integrantes de uma comunidade que possui

cultura própria, distinta da cultura ouvinte, decorrente de uma língua com bases visomanuais (a língua de sinais) e que, portanto, constroem uma verdadeira identidade surda.

Além dessas três questões, ousa-se traçar algumas considerações sobre as implicações sociais e políticas da legislação atual específica sobre a língua brasileira de sinais como expressão de comunidades de pessoas surdas.

Ser Normal, Deficiente ou Diferente?

Parece uma pergunta fácil de ser resolvida. Para quem quer que seja, independente de sua aparente normalidade ou de sua deficiência, nos dias atuais, a escolha que mais interessa e que se adequa ao “politicamente correto” é ser diferente. No entanto, essa escolha carrega consigo uma força ideológica em que pessoas buscam ser aceitas a partir de uma visão multicultural. Pessoas que integram grupos minoritários – como negros, índios, ciganos, homossexuais, dentre outros - e a esse movimento associam-se as pessoas surdas - buscam reconhecimento de uma cultura própria, o direito de ser diferente.

Para alguns estudiosos, a surdez passou a ser uma diferença e não uma deficiência (Skliar, 1997; Teske, 1998; Moura, 2000; Quadros e Perlin, 2006), pois ela seria resultante da apropriação visomanual de visão de mundo, ao contrário dos ouvintes, cuja audição se constitui no meio mais importante para tanto, na medida em que a linguagem é, com certeza, não somente a forma como o indivíduo apreende o significado dos fenômenos que o cercam, como o constitui como sujeito. Assim, os ouvintes atribuiriam significado aos fenômenos naturais e sociais que o cercam por meio da oralidade e os surdos, por meio da linguagem gestual.

Para tanto, contrapõem-se ao conhecimento médico que atribuiu à surdez a condição patológica, identificando-a como doença.

Assim sendo, essa posição teórica desqualifica o conhecimento desenvolvido pela medicina sobre o funcionamento e os efeitos da perda da audição. No entanto, se de alguma maneira, houve inadequação perante as intervenções com base na visão médica, isso precisa ser pontuado, precisamente, e não atribuir os males a todo e qualquer conhecimento produzido pela área.

Contestar a surdez como patologia é, sim, uma maneira de discutir, criticamente, e colocar em xeque a perspectiva médica positivista. Mas, nem todo saber médico está inserido na mesma perspectiva e não deve ser considerado como tal, pois, para Bueno (1998, p.43) parece ser acertada a distinção entre a surdez e a doença, mas desconsiderá-la como uma condição decorrente de uma limitação orgânica (deficiência) é, no mínimo, questionável:

Em síntese, a perda auditiva existe. Não é meramente uma invenção dos ouvintes em relação aos surdos. Se ela passar a ser considerada como uma mera diferença, qualquer ação contra sua incidência deverá ser combatida, se quisermos manter uma postura coerentemente democrática. (...) O problema com relação à surdez, assim como para as deficiências em geral, é que, como ela não afeta diretamente as possibilidades de sobrevivência e, em grande parte dos casos, até o momento atual, não é passível de reversão, há que se encontrar formas democráticas de conviver com os surdos. Assim, parece-me acertado procurar distinguir a surdez da doença, mas não se pode deixar de considerá-la como uma *condição intrinsecamente adversa* (diferentemente da negritude ou do homossexualismo).

Por outro lado, a reivindicação do direito às diferenças e ao tratamento diferenciado das especificidades culturais de pessoas e grupos acaba por entrar num beco sem saída, na medida em que transforma

a diversidade social e cultural em homogeneidade cultural. Ou seja, se a perspectiva da universalização dos direitos não conseguiu responder às necessidades e interesses de grupos minoritários, por outro lado, a exigência do respeito às especificidades das minorias tem exatamente como limite o fato de não abarcarem outros elementos, se não aqueles que diferenciam determinado(s) grupo(s) social(is) da corrente majoritária. (Cf. MARTUCELLI, 1996)

Portanto, considerar a existência de uma cultura própria para surdos e outra para ouvintes é cindi-los pela diferenciação entre ouvir e não ouvir e homogeneizar, culturalmente, de um lado, pessoas surdas e, de outro, pessoas ouvintes, com nacionalidades, condições econômicas e sociais, posição no espaço geográfico, assim como pertencimento étnico-racial, idade e sexo muito diferentes. (Cf. BUENO, 1998)

Tal discussão não se esgota na escolha do termo a ser empregado e será melhor contextualizada a partir da abordagem das questões abaixo, na medida em que a história da surdez esteve, constantemente, atrelada à educação e ao atendimento pelas instituições especializadas.

Oralidade ou Gestualidade

Retornando-se aos séculos XVIII e XIX, deparar-se-á com a discussão sobre a melhor modalidade linguística para a educação das crianças surdas, de um lado, envidando esforços para ampliar as possibilidades de acesso à língua oral; e, de outro, a busca do reconhecimento da eficiência da gestualidade.

Tal polêmica destacou-se com a disputa entre os defensores do oralismo e aqueles que defendiam a linguagem gestual, como por exemplo,

a disputa entre Pereira e o Abade de L' Epée, ao final do século XVIII, na França. (Cf. BUENO, 1993).

Muitos estudiosos (Skliar, 1997; Teske, 1998; Moura, 2000; Quadros e Perlin 2006) atribuem a imposição da abordagem oralista como consequência dos resultados do Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, em 1880, que, efetivamente, considerou a abordagem oral como a mais adequada e condenou o uso da linguagem gestual.

Autores como Skliar (1997) consideram que desde essa data até os anos de 1970, ocorreu a imposição de uma língua não natural às pessoas surdas, o que ele denominou de “ouvintismo”. Ou seja, para ele, após o Congresso de Milão, a abordagem oralista se disseminou, praticamente, em todo o mundo e a nascente linguagem gestual foi banida das instituições de educação de surdos. No entanto, a perspectiva teórica que atribui o fracasso da educação dos surdos à perspectiva “ouvintista” merece ser analisada por meio de abordagem crítica.

O que de fato se verifica é a falta de clareza sobre a distinção entre o que constitui o discurso político e as práticas sociais sobre as quais ele exerce influência. Tome-se como exemplo a formação de agrupamentos de surdos, que surgiram séculos antes de sua apropriação como tema de investigação pelo campo científico, que passou a considerá-los como uma comunidade, com cultura e identidade próprias, decorrentes da apropriação visomanual do mundo. (Cf. FERRARI, 2010). Isto é, a formação de agrupamentos de surdos como prática social iniciou-se muito antes das primeiras investigações e publicações oriundas da perspectiva teórica que os considera como uma comunidade, ou seja, atribuir a existência de comunidades surdas antes mesmo que seus membros construíssem práticas sociais que demonstrassem ser eles, no sentido antropológico, uma comunidade, não passa de presentismo, de análise do passado com base na situação presente.

Da mesma maneira, deve-se estabelecer distinção entre as proposições político-teóricas de imposição da língua oral e o que, efetivamente, ocorreu nas instituições, ou seja, diferenciar a história das ideias sobre a educação dos surdos das práticas socioeducacionais desenvolvidas, concretamente, pelas instituições especializadas.

Soares (2005), ao se debruçar sobre a atuação da professora Ana Rímoli de Faria Dória, na direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, na década de 1950, verifica que, embora em épocas anteriores, o discurso para a implantação do método oral parecia ser o reflexo das práticas educacionais colocadas em ação, havia indícios claros de que isso não ocorria. Tanto é assim que a referida diretora, ao assumir o seu cargo, desenvolveu ampla campanha para adoção do método oral, traduzindo textos de autores estrangeiros, criando cursos de especialização na educação de surdos e publicando, de sua autoria, obras que foram amplamente divulgadas em todo o Brasil.²

Ora, se a diretora do único instituto federal de educação de surdos, referência em todo o Brasil, encetou esse tipo de campanha, fica evidente que o método oral não era o mais utilizado. Ou seja, o método mais utilizado no instituto não era o oral e a imposição da abordagem oralista à população surda não se configurou na prática, mesmo que o discurso sobre a sua superioridade tenha se disseminado pelo campo.

Dessa forma, a justificativa de que as pessoas surdas sofreram a imposição da língua falada, que não respeitou a “forma natural” de comunicação de quem perdeu a audição não se confirma. Cabe, portanto, procurar conhecer a existência de outros fatores para os baixos índices de aprendizagem alcançados na escolarização de alunos surdos. Há que se relacionar esse fracasso a desigualdades econômi-

2 Dória publicou, entre os anos de 1954 a 1961, três obras de sua autoria: *Compêndio de Educação da Criança Surda*, em 1954; *Introdução à Didática da Fala*, em 1959; e *Manual de Educação da Criança Surda*, em 1961.

cas, sociais e culturais, bem como a processos de escolarização, mais determinantes do que somente as questões linguísticas, e tal aspecto pode ser melhor esclarecido com as pesquisas apresentadas a seguir.

Cultura: surda ou ouvinte?

Como já havia sido citado anteriormente, para um conjunto de autores (Skliar, 1997; Teske, 1998, Moura, 2000, dentre outros), pessoas com perda auditiva compõem um grupo social minoritário, uma comunidade, cujos membros compartilham, por meio de uma língua própria, valores, hábitos, desejos próprios daqueles que se apropriam e interpretam os fenômenos ao seu redor pela “apropriação visomanual” dos seus significados.

Essa comunidade, em que a característica fundante é a interpretação dos significados por meio de uma língua própria, a língua de sinais, produz formas de agir, de pensar e de sentir distintas das dos ouvintes, ou seja, constituem o que esses autores denominam de “cultura surda”.

Ao considerarem que a maior barreira enfrentada pelos membros dessa comunidade para a constituição de uma identidade própria é a imposição de uma língua oral, no caso, a língua portuguesa falada, ao restringirem a constituição dessa identidade social de uma pessoa com perda auditiva à surdez como único fator para essa constituição e, ao considerarem a existência de uma comunidade e cultura independentes da sociedade em geral, tais autores estão reduzindo as práticas sociais dos surdos, em geral, a um único espaço ou momento em que eles mantêm relações sociais significativas entre si, abstraindo-os de outras manifestações e relações que podem ocorrer e que de fato ocorrem.

O que, realmente, se verifica é a supervalorização do contato entre as pessoas com perda auditiva que fazem uso dos elementos da “cultura surda”, pois, para esses estudiosos, aqueles que não têm ou não tiveram acesso à língua de sinais, aos hábitos e modos de “ser surdo”, não se identificam e, também, não são identificados como portadores dela. Logo, para tal discurso político, essa pessoa não poderá ser nomeada Surda – com letra maiúscula.

Entretanto, é possível que pessoas com perda auditiva somente mantenham relações sociais significativas em agrupamentos de surdos?

Para Silva (2011), a importância do espaço geográfico e os aspectos socioculturais construídos, historicamente, pela população que o habita foram elementos determinantes nas trajetórias de sujeitos surdos moradores do município de Tocantinópolis - TO. Seu trabalho evidencia as distinções entre surdos que vivem em pequenas comunidades do interior do país de sujeitos surdos moradores dos centros urbanos, como na cidade de São Paulo:

Entre os sujeitos da pesquisa, Valéria e Mário são os que residem mais próximos, no entanto, ambos não se conhecem ou se encontram para alguma atividade social ou cultural na cidade. Apesar de a surdez ser uma característica comum entre eles, Mário tem dezesseis anos de idade e vivenciava algumas experiências com garotos e garotas da mesma idade e espaços. Além disso, apesar da proximidade física, Mário faz parte de uma família mais abastada, sem que isto implique necessariamente em uma posição discriminatória, mas por comporem grupos sociais diferentes.

Já Adriano e José são dois jovens da mesma idade e grau de surdez, no entanto, embora as práticas sociais de ambos fossem semelhantes desde a infância - jogar bola, matar passarinho, pescar, tomar banho no rio, José é um rapaz que no momento da pesquisa trabalhava com informática e

mais caseiro e religioso, enquanto Adriano ajudava o pai nas atividades rurais, sendo um rapaz de muitos amigos, que gosta de vaquejadas e eventos de motocicletas nas regiões vizinhas à cidade. (SILVA, 2011, p.82)

Sob a mesma óptica, Mendonça (2007), ao investigar as trajetórias socioeducacionais de seis sujeitos surdos que apresentavam inserção social e escolar muito diferenciadas entre si – próprias das redes de relações (familiares, sociais e escolares) de que faziam parte – verificou que esses surdos construíram identidades sociais bastante singulares, reflexo de inserções sociais muito diferentes. Além disso, constatou que a influência das situações concretas de vida (os limites e possibilidades do meio social em que estavam inseridos) e suas posições no espaço social contribuíram para as representações que os familiares tinham sobre esses sujeitos – e não somente pela condição da surdez. Isto é, os seis sujeitos investigados, que possuíam em comum o fato de serem surdos, no decorrer de suas trajetórias, foram construindo identidades sociais distintas, devido às diferentes configurações do ambiente familiar, escolar e social, mas, também, pela forma como se apropriaram e transformaram os padrões sociais em práticas pessoais.

Já Santana (2008), ao investigar as implicações da restrição de linguagem na formação humana, constatou que o investimento afetivo dos familiares e a expectativa que esses depositaram em seus filhos surdos favoreceram muito mais para que eles se sentissem aceitos e compreendidos, do que o tipo de comunicação estabelecida. Além disso, as relações afetivas dos surdos oralizados de sua pesquisa não confirmavam a suposição de que o não uso da língua de sinais tivesse acarretado conflitos e comprometimentos na formação de suas identidades. Outro fator de destaque para essa autora é o reconhecimento da existência de diferentes grupos de surdos e da forma como estabelecem suas relações sociais, decorrentes de diversos ambientes culturais e sociais.

Dessa maneira, o que esses trabalhos contestam é a interpretação homogeneizadora da surdez como fenômeno social, na medida em que mostram que esses sujeitos constituem agrupamentos sociais que são caracterizados, por um lado, pela marca distintiva da surdez, mas, por outro, por diferentes marcas decorrentes de trajetórias sociais singulares.

De acordo com os autores citados (Mendonça, 2007; Santana 2008; Silva 2011), para além da marca da deficiência, existem outros fatores (origem social, relações sociais, espaço geográfico, dentre outros) que foram determinantes na trajetória socioeducacional dos sujeitos investigados. Nesse sentido, destacam-se duas questões importantes para o entendimento da posição teórica até aqui apresentadas.

A primeira refere-se ao entendimento da surdez como uma “condição intrinsecamente adversa” que não pode ser reconhecida e analisada como uma “mera diferença”, pois se fosse assim considerada, não necessitaria de prevenção, o que não se confirma quando a perda auditiva advém do contágio materno por rubéola, por exemplo. (Cf. BUENO, 1999, p.15)

A segunda, de que a análise do fenômeno social da surdez exige certa prudência e atenção, necessárias para se considerar o tom ideológico do posicionamento de determinados agentes políticos envolvidos. Isso porque, ao se debruçar sobre as tensões envolvidas no discurso da “comunidade, cultura e identidades surdas”, deve-se atentar que essas não são expressões absolutas da verdade, mas construções simbólicas decorrentes de conjunturas sociais, políticas e econômicas (Missagia Jr, 2004) que podem e devem ser colocadas sob crivo crítico, assim como toda e qualquer interpretação dada pelo homem sobre determinado fenômeno. Portanto, tem-se que levar em conta tanto as “consequências originadas pela surdez quanto as consequências construídas e produzidas socialmente”. (BUENO, 1999, p.15)

Ou seja, considerar a existência de uma “comunidade surda”, que abrange somente aqueles surdos que admitem e assumem a “cultura surda”, decorrente de uma “apropriação visomanual” do mundo é desconsiderar, de um lado, a existência de um enorme número de surdos que, em razão de condições e trajetórias sociais diferenciadas, utilizam a língua oral como forma básica de comunicação e que pouco ou nada convivem com outros surdos. Considerá-los como não assumindo a sua “identidade surda” é impor uma única possibilidade de socialização, qual seja a de convívio preferencial com seus “pares”.³

De outro, é desconsiderar a existência da diversidade das condições sociais e econômicas, da localidade onde vivem, do pertencimento racial, do sexo, da ambiência familiar e da vizinhança, assim como da escolaridade, inserção profissional e trajetória social, ou seja, a centralização de toda a argumentação na apropriação visomanual dos significados tem como decorrência inquestionável a secundarização de todos esses elementos, na constituição das identidades de pessoas surdas. Enfim, a característica fundante, dentro dessa perspectiva, de um indivíduo negro, pobre, mal escolarizado e surdo é a surdez, já que ele se torna, automaticamente, membro da mesma comunidade e partícipe da mesma cultura de um branco, rico, com alto grau de instrução e surdo, porque ambos se caracterizam pela “apropriação visomanual” dos significados, já que utilizam a língua de sinais.

Em suma, a divisão do mundo entre surdos “oprimidos” e ouvintes “opressores” contribui para a manutenção da desigualdade social produzida pelas diferenças de classe, raça e sexo.

3 A chamada abordagem bilíngue da educação de surdos, nesse sentido, desconsidera qualquer forma de atendimento que se baseie no desenvolvimento da linguagem oral, como, por exemplo, o trabalho realizado por uma instituição de referência na área, como a Universidade Federal de São Paulo, bem como a existência de um grande número de surdos oralizados (a esse respeito, consultar: <http://cronicasdasurdez.com/surdos-oralizados-nos-existimos-muito-prazer/>; <http://desculpenaooovi.laklobato.com/index.php/2011/09/07/acessibilidade-para-surdos-oralizados-e-as-polemicas/>)

A Imposição Legal da Língua de Sinais como Língua de Instrução dos Surdos

Sendo esta uma publicação organizada por uma Casa Legislativa, vale a pena estabelecer algumas reflexões sobre a legislação que reconheceu a língua de sinais como forma de expressão de comunidades surdas do Brasil, mais especificamente a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, bem como o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamentou.

Cabe esclarecer que, na medida em que nenhum dos autores tem formação jurídica, as reflexões aqui estabelecidas devem ser consideradas como contribuição de educadores para que os legisladores possam tomar posição, com muito mais propriedade do que nós, frente a essa legislação.

A Lei n. 10.436/2002 reconhece “como meio legal de comunicação a Língua Brasileira de Sinais” (art. 1º), considerando-a como a forma de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Parágrafo único do art. 1º). Determina que o poder público, em geral, e empresas concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (art. 2º). Estabelece, ainda, que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras (art. 4º).

Além disso, determina, em seu artigo 3º, que a “as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor”, assim como, no parágrafo único de seu artigo 4º, de que a

“Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”

Essa Lei é a de nº 10.436, que representa, com certeza, o reconhecimento de direitos de parcela significativa da população surda do Brasil, merece ser analisada em três de seus aspectos:

1 – ao reconhecer a Libras como forma de comunicação e expressão, o legislador, muito acertadamente, utilizou o conectivo “de” (“oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”), ou seja, reconheceu a existência genérica de comunidades surdas. Em outras palavras, a Lei não determina a existência nem de uma única comunidade surda, assim como não inclui todo surdo nessas comunidades, muito menos que todo surdo deve ter como “forma de comunicação e expressão” a língua de sinais;

2 – ao dispor que as “instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva”, a Lei reconhece a possibilidade de formas diferenciadas de assistência à saúde, ou seja, antecipa, de alguma forma o disposto pela Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva (BRASIL. Ministério da Saúde, 2004). Ora se essa política inclui, entre as ações nacionais de saúde auditiva, a reabilitação oral e a protetização de sujeitos com deficiência auditiva, fica evidente que não restringe a abordagem de linguagem voltadas às pessoas surdas unicamente à LIBRAS.

3 – a determinação de que a língua de sinais não poderá substituir a língua portuguesa escrita, responde ao dispositivo constitucional de obrigatoriedade do ensino fundamental ser ministrado na língua portuguesa (parágrafo 2º, artigo 210, da Constituição Federal). Ou seja, em nenhum momento a lei indica que os surdos devam ter acesso

somente à língua escrita, mas determina que todos eles devem ampliar o domínio da língua portuguesa, no mínimo, da língua escrita, obrigatória para sua escolarização.

O Decreto n. 5.626/2005, no entanto, não só regulamenta a Lei já especificada como amplia o âmbito de sua normatização.

Em primeiro lugar porque, se pelo artigo 2º, considera como pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras e o parágrafo único desse mesmo artigo define a deficiência auditiva somente pela perda de audição (acima de 40 dB)⁴, fica evidente que todos os sujeitos com perdas superiores a esse limite fazem ou devem fazer parte da “cultura surda”.

No que se refere à formação de docentes para o ensino de Libras, que deverão atuar em todo o sistema educacional, desde a educação infantil até a educação superior, o decreto determina que ela deverá ser efetivada em curso de licenciatura plena “Letras: Libras” ou “Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” para os que forem ministrar aulas nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. Para os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o decreto determina que a formação deve ser realizada “em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue”. (artigos 4º e 5º)

4 Decreto n. 10.436, artigo 2o, Parágrafo único: *Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.*

Um dos cursos pioneiros e mais reconhecido no Brasil, de Licenciatura Plena em “Letras: Libras” é o da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo site declara que o “Curso de Licenciatura em Letras/ Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar professores para atuar no ensino da língua de sinais como primeira e segunda língua.” (SANTA CATARINA, UFSC, 2013) Pelas disciplinas constantes de sua grade curricular, aquelas que parecem contemplar conteúdos voltados à língua portuguesa indicam que o aluno deve ser, no mínimo, proficiente e que tenha adquirido conteúdos gramaticais e linguísticos nos cursos anteriores⁵. Entretanto, no edital do vestibular divulgado consta que “poderão candidatar-se todos os interessados que concluíram ou estão em vias de concluir (até a data prevista para realização da matrícula) o Ensino Médio (curso de 2º Grau ou equivalente) e que sejam fluentes na Libras” (SANTA CATARINA, UFSC, 2013⁶), ou seja, segundo o edital, o candidato não necessita ser fluente em língua portuguesa.

5 As disciplinas que se voltam para discussões linguísticas que parecem envolver a língua portuguesa são: 1º Período - *Estudos Linguísticos*: iniciação aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens da Linguística Moderna; *Introdução aos Estudos da Literatura*: introdução aos conceitos básicos da teoria literária necessários a uma iniciação eficiente na leitura crítica de textos literários. 2º Período - *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*: estudo de princípios de Linguística Aplicada e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa em LA em diferentes contextos. Posicionamento crítico e interativo quanto ao processo de ensino e aprendizagem, no que concerne aos princípios fundamentais da LA. Atividades de prática como componente curricular; *Fonética e Fonologia*: introdução aos princípios gerais da Fonética Articulatória. Relação entre fonética e fonologia. Introdução às premissas da descrição e análise fonológica. Processos fonológicos básicos; *Morfologia*: As palavras e sua estrutura. *Morfemas*: conceito, tipologia e análise morfológica. 3º período - *Sintaxe*: os constituintes. A relação núcleo, argumentos e adjuntos. A estrutura das sentenças; aquisição da linguagem: estágios de desenvolvimento linguístico na criança. Cognição e linguagem. Natureza do conhecimento linguístico na criança. Universalidade e uniformidade na aquisição da linguagem. O papel da experiência na aquisição; *Sociolinguística*: língua e sociedade. Preconceito linguístico. Contato linguístico. Pidgins e creoulos. 4º Período - *Ensino de Língua Materna*: ensino operacional e reflexivo da linguagem. Análise e produção de material didático; 5º Período - *Leitura e Produção de Textos - Leitura*: criação de vínculos leitor/texto, pela introdução do aluno na tradição do conhecimento veiculado pelo texto escrito. Interpretação: leitura nas entrelinhas. O diálogo oralidade/escrita. Da fala para a escrita - atividades de retextualização; *Semântica e Pragmática*: noções básicas: sentido e referência, acarretamento, anáfora, pressuposição, tempo, aspecto, modalidade, operadores, quantificadores. Máximas conversacionais. Implicaturas. Atos de fala. Dêxis.

6 Embora este site tenha sido acessado em 2013, o currículo divulgado é do curso oferecido em 2008.

Em outras palavras, oferece-se curso de nível superior a candidatos que não precisam demonstrar proficiência em língua portuguesa escrita, a não ser para responder cinco questões objetivas que são apresentadas em Libras e que devem ser respondidas em teste de múltipla escolha.

A pesquisa de Lima (2012) mostra enormes diferenças no domínio da língua escrita por candidatos surdos que se submeteram ao exame vestibular de uma reconhecida universidade comunitária do município de São Paulo, com transcrições de provas escritas, que merecem ser reproduzidas, para se verificar essa discrepância.

A questão dissertativa solicitada era uma carta à Presidente da República sugerindo prioridades em seu governo.

Resposta da Candidata n. 1

São Paulo, 20 de novembro de 2011

Excelentíssima Presidente Dilma Rousseff:

Meu nome é C.M., sou estudante de direito da Universidade X e escrevo-lhe, em princípio, para parabenizá-la. Porém tenho alguns pontos a discutir, que espero que a senhora tome a sério, mesmo vindo de alguém sem qualquer título, mas de uma cidadã interessada em seu país.

Gostaria de parabenizá-la por ser a primeira mulher a assumir a presidência da República no Brasil, onde a política sempre foi, essencialmente, dominada por homens. Espero, em concordância com seu discurso após a apuração dos votos que o atual governo faça a diferença no atual Brasil.

Por outro lado, no entanto, venho percebendo que as medidas até então tomadas foram de caráter de remediação, não de reestruturação. Explico-me: a educação, como sendo a solução para um país melhor, tem sido tratada, na minha opinião, como parte de uma política de “agrado” ao povo, que, ao atingir o ensino superior, seja por quais meios forem, sente-se em melhores condições. Porém, muitos cursos não tem qualidade satisfatória, formando profissionais incapazes, pessoas iludidas, que nunca trarão real progresso para si e para o país.

Gostaria, por fim, de aconselhá-la a não trazer árvores crescidas para nosso país, mas para semear nosso solo, pois este é muito fértil e, sem dúvida alguma, lhe renderá os gloriosos e esperados frutos de seu mandato.

Infinitamente grata, C. M.

A resposta do candidato n. 2:

O Brasil que muito importante pelo país, mas quando o junto nos brasileiros que as pessoas que tem o eleito nas votos por diretamente no social para desenvolvimento para a primeira mulher presidente para o momento no Brasil para a eleição de voto direto.

A população de economia para qualidade de podem ser a cuidar nós e o Brasil para a cada coisa de brasileiros e brasileiras, mas a presidente que tem a precisa no Brasil para a cada cidade que as pessoas cuidam no Brasil, mas quando o junto por importantes nesse dias e todos meses para caracteriza com saúde, educação, fome, trabalhar com empregos e desempregos, então também por os transportes para principais sam ônibus, métro e trem (CPTM), mas é melhor coisa que mesmo lugar para os governos e perfeitos no Brasil para cidades.

Enfim, o Brasil que a presidente que melhor a lugar a primeira mulher de presidente para no momento que as brasileiros das pessoas para muito as cidades que da história de presidente Dilma, mas muito história por momentos de utilizado por sociedade e cultural para lugar de no Brasil. (erros ortográficos originais do texto do candidato)

Essas duas respostas são o exemplo claro da extrema discrepância na proficiência da língua portuguesa escrita por dois candidatos surdos ao vestibular. Enquanto a primeira candidata mostra que tem excelente domínio sobre ela, superior inclusive à maioria dos estudantes ouvintes do Brasil, a se levar em conta os resultados das avaliações nacionais, o texto escrito pelo segundo é, simplesmente, ininteligível. Vale a pena destacar que este último cometeu apenas dois erros de concordância nominal (“nas votos” e “as brasileiros”) e três ortográficos (“sam” em lugar de “são”, “mêtro” em lugar de “metrô” e “perfeitos” no de “prefeitos”). Essa pequena quantidade de erros não deveria influir na inteligibilidade do texto, não fosse a completa desestruturação sintática e semântica que o caracteriza. Ou seja, ele mostra que, do ponto de vista formal, tem domínio da mecânica da língua escrita, mas em termos de expressão, não consegue um mínimo de inteligibilidade. Em outras palavras, o que se fez com esse aluno surdo foi a formação de um “pseudoescritor” que não consegue, sequer, perceber que sua escrita não tem o menor sentido. Como então ingressar na Universidade?

Outros dois dispositivos do decreto merecem passar por crivo crítico.

O primeiro refere-se à prioridade dada a pessoas surdas para ingresso nos cursos de formação de docentes para o ensino de Libras (parágrafo único do artigo 4º e 2º do artigo 5º), o que parece ferir o princípio constitucional de que o acesso ao ensino superior deve considerar, em primeiro lugar, o resultado do desempenho dos alunos nos sistemas de seleção, quer seja por exames vestibulares, quer por outros

meios.⁷ Até mesmo os sistemas de quotas, hoje presentes e que garantem percentual de acesso às universidades federais aos alunos oriundos de escolas públicas adotam, como critério, o desempenho desses alunos no ENEM. Esse dispositivo do decreto, porém, permitiu que, no curso de licenciatura da UFSC se incluísse a seguinte cláusula: “Os Candidatos **ouvintes** somente concorrerão à classificação ao **Curso de Licenciatura** se restarem vagas após a classificação dos candidatos **surdos**”. (Subitem 6.3.1. do item 6 – negritos no original) (SANTA CATARINA. UFSC, 2013).

O segundo, decorrente da disposição de oferta de escolas e classes de educação bilíngues nos anos iniciais do ensino fundamental (inciso I do artigo 22) ou escolas bilíngues e classes comuns com recursos para o ensino bilíngue nos anos finais do ensino fundamental (inciso II do mesmo artigo), não indicando qualquer outra alternativa, impõe somente esse tipo de ensino a todo e qualquer aluno surdo. Essa imposição fica ainda mais evidente, quando se constata que o parágrafo 3º desse artigo exige que “as mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras”, ou seja, para matricular seu filho nos diferentes modelos de educação bilíngue basta efetivá-la. Porém, se algum pai resolver matricular seu filho em uma escola que não usa abordagem bilíngue (leia-se, língua de sinais como língua de instrução), é obrigado a assinar uma declaração formal.

Esse dispositivo merece ser objeto de análise pela área jurídica, pois parece ferir o direito dos pais de decidirem qual educação mais adequada aos seus filhos, na medida em que, caso eles resolvam não matricular seus filhos em escolas bilíngues ou que façam uso de Libras, deverão formalizar essa decisão. Esse dispositivo, além de interferir

7 Constituição Federal, Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (Brasil, 1988)

em decisão que cabe à família, tem ocasionado a indicação sistemática por parte de responsáveis por escolas públicas e privadas para que alunos surdos oralizados sejam encaminhados a escolas bilíngues ou regulares que se utilizam de Libras, sem que se avalie as reais condições desses alunos para o usufruto do ensino por meio da linguagem oral. Por outro lado, boa parte das escolas e classes especiais, bem como as salas de recursos para surdos continuam centrando sua prática sobre o ensino da língua de sinais, até mesmo para aqueles alunos surdos que foram submetidos a implante coclear, que fizeram com que alcançassem níveis excelentes de respostas a estímulos sonoros e elevada proficiência na língua portuguesa oral, sob a justificativa de que a linguagem oral não permite que ele constitua uma “identidade surda”.

Como afirmamos no início deste tópico, essas são preocupações que alguns educadores e pesquisadores da educação de surdos têm em relação à legislação atual, que mereceriam uma análise jurídica acima de nossa competência; nosso intuito foi o de exatamente colocar essa discussão para ser melhor tratada no âmbito jurídico-legislativo.

Considerações Finais

Historicamente, foi sendo construída a concepção de que a oralização de pessoas surdas era uma forma de opressão de uma maioria sobre uma minoria. O tratamento da surdez como uma deficiência não era adequado, pois os caracterizava como doentes que precisavam ser tratados. Ao invés disso, as correntes teóricas e educacionais hegemônicas consideram a surdez como uma diferença e a língua de sinais como a modalidade linguística mais apropriada, por ser constituída visomanualmente, hegemonia que redundou em legislação que não só reconheceu o direito de alunos surdos serem instruídos por meio

da língua de sinais, tal como fez a Lei de Libras, como oficializou a cultura, identidade e língua de sinais como expressão de todo e qualquer surdo, como dispôs o decreto que a regulamentou.

Mas, conforme a breve explanação sobre as tensões entre os conceitos de normalidade, deficiência e diferença, oralidade e gestualidade e a cultura sendo qualificada como própria de ouvintes ou surdos, vale a pena tecer algumas considerações.

É evidente que a surdez é uma marca muito significativa na vida das pessoas surdas, mas não é a única. Muitas crianças, que nasceram ou ficaram surdas em seus primeiros anos de vida, são filhas de pais ouvintes, com os quais compartilham elementos culturais de certo contexto social. E mesmo aqueles surdos que são filhos de surdos que utilizam a língua de sinais possuem outros familiares, vizinhos, conhecidos, amigos, colegas de trabalho, dentre muitas outras pessoas, que não são surdas. Isto é, de alguma forma, as pessoas que possuem perda auditiva acabam se relacionando e aprendendo, bem ou mal, com elementos culturais que as rodeiam. Seja na família, na vizinhança, na escola, em cultos ou reuniões religiosas, em outras instituições, por meios de comunicação etc.

De acordo com Williams (2008), os modos de socialização, escolhas e identificações são determinados pela convergência de interesses, isto é, de um conjunto de significações relacionadas a atividades sociais, linguagem, tipos de trabalho, dentre outros, que foram ao longo da vida vivenciados e que permitem a identificação com algumas pessoas e com outras, não. E, para além deste enfoque, ao conceber a cultura em sua gama de práticas significativas, leva-se, também, em consideração um campo complexo e extenso de uma ordem social global.

Reconhece-se que, em agrupamentos de surdos de longa duração, algumas práticas se evidenciam pelo convívio e pela condição da surdez, assim como a valorização do que está no campo visual. Mas, também, não se pode considerar que a pessoa com perda auditiva esteja alheia às condições e estruturas sociais.

Tanto é que Ferrari (2010), ao analisar as práticas sociais de surdos integrantes de três agrupamentos espontâneos, localizados na cidade de São Paulo, pode verificar que cada um desses agrupamentos tinha em comum apenas o fato de que eram formados por pessoas surdas. Em dois desses agrupamentos, que reuniam surdos com posições sociais diferenciadas (um agrupamento formado por alunos de uma escola especial próxima e um grande agrupamento que se reunia em um shopping center) as práticas sociais eram diversas. Na padaria em que se reuniam, diariamente, antes do início das aulas, alunos de uma escola especial, mesmo adultos, agiam como estudantes típicos, quando, por exemplo, alguns se escondiam nos banheiros para que a professora não visse que não entraram na aula e outros que, quando algum componente do pessoal técnico-administrativo da escola entrava na padaria, misturavam refrigerante com bebida alcoólica no intuito de esconderem a ingestão de álcool. O mais interessante é que alguns desses alunos adultos, quando frequentavam o shopping center, bebiam cerveja sem qualquer temor, pois não se achavam na condição de estudantes. Ou seja, em contextos sociais diferentes, esses alunos adotavam padrões de conduta distintos e que não se diferenciavam dos comportamentos usuais de estudantes ouvintes.

Por outro lado, o grande agrupamento do shopping center mostrou que, na verdade, não era um grande agrupamento, mas vários.

Um grupo de pessoas mais velhas, que se sentavam juntas (certamente porque o peso da idade impedia-os de permanecerem toda a tarde

de pé), para conversarem e, ao mesmo tempo, fazerem sua refeição da tarde, cada um contribuindo com um prato que formava um grande repasto. Os assuntos, é óbvio, giravam em torno de temas que interessam aos de mais idade: novelas, educação de filhos e netos, doenças e males da idade etc. Em compensação, os dois grupos de jovens mantinham-se o tempo todo em pé, conversando entre si, bebendo refrigerantes ou cerveja, comendo salgadinhos ou sanduiches. Os membros de um desses grupos usavam vestimentas mais tradicionais e mantinham uma postura discreta, bebiam refrigerantes, já que a grande maioria fazia parte de seitas pentecostais; já o outro grupo, composto por rapazes e moças, usavam roupas mais despojadas, alguns inclusive com cabelos e maquiagem “punk”, ingeriam cerveja, “paqueravam” entre si, iam ao cinema etc., formando um grupo à parte do primeiro. Fica evidente que os temas de interesses e as práticas cotidianas desses dois grupos eram, totalmente, distintos, assim como desses dois grupos para o de pessoas bem mais velhas. Ou seja, não havia uma “comunidade surda”, mas três agrupamentos de pessoas surdas, usuárias da língua de sinais, cujas práticas sociais expressavam, cada uma delas, um “sistema de significações” distintas, no qual a ordem social é vivenciada, reproduzida, compartilhada e analisada (Cf. WILLIAMS, 2008) e que, salvo a linguagem utilizada, em nada se diferenciavam de grupos semelhantes de ouvintes.

Para esse autor, se a perspectiva materialista considera que as práticas e produções culturais são derivadas de uma ordem social diversa, mas, também, são elementos de sua composição, e se a idealista concebe a cultura como o “sistema de significações” no qual a ordem social é vivenciada, reproduzida, compartilhada e analisada,

há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global” distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente

envolvido em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 2008, p.13)

Nesse sentido, a cultura configura-se como um “sistema de significações realizado” pois, ao ser encarada como expressão sintética de determinações econômicas, sociais, culturais, políticas, familiares etc., se efetiva nas relações sociais concretas e cotidianas entre humanos conscientes e comunicativos, mas que também, fazem parte de um sistema de significações maior, um sistema social. (WILLIAMS, 2008, p.206)

Logo, podemos entender que a cultura não deve ser limitada a uma única qualificação, como “surda”, mas, sobretudo a inúmeras dimensões vividas, reproduzidas, compartilhadas por meio de distintos processos sociais.

Se há de fato algo que precisa ser disseminado é o direito de todos ao acesso e à apropriação de sua língua materna, seja ela falada ou sinalizada, mas principalmente escrita, direito de usá-la e, também, de se proteger dela, social, política e juridicamente, na medida em que a imposição de toda e qualquer língua expressa relações de poder e de dominação.

Portanto, o antagonismo entre apropriação da língua oral versus a valorização exclusiva da língua de sinais, entre cultura e identidade sur-

das e ouvintes não serve para a ampliação da autonomia das pessoas surdas, na medida em que, no mundo atual, onde as relações sociais se ampliaram de forma gigantesca, o domínio de mais de uma língua pode contribuir para a autonomia e visão crítica de todo e qualquer cidadão, incluindo aqui as pessoas surdas.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **O sociólogo e o historiador**. Pierre Bourdieu e Roger Chartier. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira, com a colaboração de Jaime A. Clasen. 1ª. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Assembleia Nacional Constituinte, promulgada em 05/10/1988.

BRASIL. **Lei n.10.098, de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.

BRASIL. **Lei n.10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL. **Decreto 5.626, 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Ato Portaria N° 2.073MS/GM, de 28 de setembro de 2004, que institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva.** Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/PORT2004/GM/GM-2073.htm>.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, Linguagem e Cultura. *In. Cadernos CEDES, n. XXX. A nova LDB e as necessidades educativas especiais.* Unicamp, Campinas, 1998, p.41-55.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba-SP, v.3, n.5, 1999, p.7-25.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: UNESCO, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca.** Salamanca: UNESCO, 1994.

FERRARI, Carla Cazelato. **Os agrupamentos de jovens e adultos surdos: um estudo de suas trajetórias e composição.** São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIMA, Priscila Escanfella Alves de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior.** São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARTUCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n.2, mai/ago, 1996.

MENDONÇA, Suelene Regina Donola. **Trajetórias socioeducacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MISSAGIA JR, Mario Jose. As origens sociais e políticas da noção de cultura surda na cidade do Rio de Janeiro. **Espaço**, no 21, INES, Junho/2004.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis. Ouvinte: o outro do ser surdo. **Estudos Surdos I**. Ronice Muller de Quadros (org.), Arara Azul, Petrópolis, RJ, p.166-185, 2006.

SANTA CATARINA. UFSC. **Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras: Libras**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>. Acesso em: 01/04/2013.

SANTA CATARINA, UFSC. **Edital N° 01/COPERVE/2008, que abriu as inscrições ao Processo Seletivo para ingresso nos cursos de Licenciatura em Letras - Libras (língua brasileira de sinais) e de Bacharelado em Letras - Libras (língua brasileira de sinais)**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/edital-completo.pdf>. Acesso em: 01/04/2013.

SANTANA, Sirlândia Souza. **Cultura, linguagem e o desenvolvimento das crianças surdas**. São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Maria José dos Santos. **Meio social e surdez: um estudo sobre trajetória socioeducacional no município de Tocantinópolis - TO**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2.ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2005.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 3.ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.



“AQUI TEM COISA PRA TOCAR?”: Reflexões Sobre Museus e Acessibilidade

Márcia Bitu Moreno

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1987) e especialização em Gestão Pública. Atualmente, é gerente do Memorial da Cultura Cearense (MCC) – Instituto de Arte e Cultura do Ceará, e coordenadora do Projeto Museu e Cidadania Cultural e do Projeto Acesso. Tem experiência na área de Gestão Cultural e Social, com ênfase em Museus, Educação e Arte.

E-mail: marcia@dragaodomar.org.br.

Introdução

A pergunta “aqui tem coisa pra tocar?”, de Artur, aluno com dez anos de idade, de escola para cegos local, em visita ao Memorial da Cultura Cearense - MCC¹ representa o desejo genuíno de vivenciar experiência sensorial com objetos expostos em museus, o que é comum em visitantes que não enxergam ou que têm grande dificuldade de enxergar. Contudo, ainda são raros os estudos sobre esse público. Como é que são? O que buscam? Como usam, sentem, imaginam e se apropriam dos museus?

A pesquisa do Instituto Brasileiro de Museus - Ibram (2012, p.195-196), publicada recentemente, em 2012, revela que o Ceará é o segundo maior em número de museus da Região Nordeste. São 113 museus no estado e 31 em Fortaleza, a maioria de natureza pública e acervos oriundos do campo da História, Artes Visuais, Imagem e Som, Arqueologia, Antropologia e Etnografia. Entretanto, há descompasso entre quantidade de museus e políticas de acessibilidade que possibilitem uso e apropriação do patrimônio cultural e natural de forma democrática, com plena participação.

Nesse sentido, este artigo explora pontos de vista de pessoas com deficiência visual sobre museus e direitos de usufruir os bens culturais.

1 O Memorial da Cultura Cearense é um museu de natureza etnográfica, que reúne um acervo de cerca de 5.600 objetos, imagens e documentos das manifestações da cultura do Ceará. O museu, localizado na cidade de Fortaleza, compõe o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, organização social vinculada à Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.

E, também, reflete sobre a coexistência na sociedade contemporânea de grande número de museus que consolidam gostos e interesses de classe dominante e determinam, de forma arbitrária, o que deve ser selecionado, exposto e apreciado por usuários privilegiados, enquanto outros museus surgem com propostas democráticas e inclusivas que contemplam diversidades culturais e diferenças sociais, embora em quantidade ainda muito inferior.

“De modo especial, desde minhas primeiras experiências em museus, tenho postura ativa e sistemática de compreensão da instituição, em particular sua função social. Interessa-me saber o modo como museus lidam com ‘a diversidade do que se passa no mundo’ (BECKER, 2007, p.25). A observação de funcionamento de museus e de visitantes nas exposições possibilitou perceber, embora, inicialmente, de modo intuitivo, em estado nascente e embrionário (BOURDIEU, 2007, p.35), a reduzida presença de indivíduos e grupos sociais em situação de vulnerabilidade social, e impulsionou o desejo de estudar o público do MCC e entender as contribuições sociais advindas da atuação dos museus.

A função de coordenadora do setor educativo do Memorial da Cultura Cearense – MCC cria condições propícias para, em 2004, realizar pesquisa sobre o público do MCC. Trata-se de uma pesquisa exploratória que traduz genuína vontade de conhecer quem visita ou não a instituição. Dessa forma, utilizou-se a aplicação de questionário semiestruturado aos visitantes com interesse em participar da pesquisa, cujas questões se relacionam a práticas de visitas a museus, motivações, expectativas e perfil socioeconômico, cultural e escolar.

Os resultados possibilitam informações relevantes sobre estruturas fundamentais do público, em particular, identificam o reduzido ritmo de frequência dos setores em situação de vulnerabilidade social, com material rico em opiniões e sugestões sobre exposições do MCC.

Fator que, acrescido de necessidades expressas pelos educadores do MCC de obtenção de mais conhecimentos para atendimento eficaz aos visitantes com deficiência, são os principais elementos na implantação do Núcleo de Mediação Sociocultural e de Ações Socioculturais: “Projeto Acesso”; ação sociocultural para inclusão de pessoas que encontram obstáculos de acesso aos museus pelas dificuldades motoras, visuais, auditivas e cognitivas; e o “Projeto Museu e Cidadania Cultural”, para atendimento aos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social.

O Projeto Acesso fez aproximação com o grupo social com a construção de atividades diversificadas, como a exposição “Na Ponta dos Dedos”², no período de 2009 a 2010, que favoreceu a realização de pesquisa sobre o público visitante com e sem deficiência visual, para aferimento de antecedente de visita, opinião sobre visita à exposição, perfil sociocultural, hábitos de visita a museus e centros culturais.

A pesquisa “Perfil-Opinião” realizou-se em colaboração com instituições (Associação dos Cegos do Estado do Ceará, Sociedade dos Cegos do Estado do Ceará, Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos), que tornaram possível a visita de estudantes e contribuíram para realização de entrevistas; e, sobretudo, com a cooperação do Observatório de Museus e Centros Culturais³, programa de investigação e de serviços sobre visitantes e práticas de visita, com o objetivo de identificar “os processos e os contextos promotores do acesso aos museus para os variados segmentos sociais” (KOPTCKE, 2009, p.18).

2 A exposição resulta do pedido de um grupo de professores e estudantes da Associação dos Cegos do Estado do Ceará, para comemorar o bicentenário de nascimento de Louis Braille no MCC e dar visibilidade ao movimento pela acessibilidade, abrindo diálogo sobre as pessoas com deficiência visual por meio de distintas vias de conhecimento, comunicação e apreciação que o museu pode oferecer para essas categorias de público.

3 Programa coordenado pela Prof^a. Dra. Luciana Sepúlveda, que funcionou em articulação com a Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, Museu da Vida, Museu de Astronomia e Ciências Afins, Departamento de Museus e Centros Culturais - Demu, atual Instituto Brasileiro de Museus - Ibram.

Na pesquisa de visitantes com limitação visual utilizou-se a metodologia de entrevistas semiestruturadas com questionário elaborado pelo Observatório, o qual teve acréscimo de questões fechadas e semiabertas para coleta de dados sobre percepção da acessibilidade da exposição. Selecionaram-se sujeitos com mais de 15 anos, em visita ao museu, levando em conta o método não probabilístico de amostra por julgamento, em que as pessoas são selecionadas por preencherem critérios previamente definidos, e pela relevância de suas informações, o que resulta na aplicação do questionário para todos os visitantes, bem como para os que faziam parte de grupos escolares, gerando uma amostra de 101 informantes com deficiência visual. Além disso, formaram-se grupos focais com vinte sujeitos da pesquisa para aprofundamento de questões sobre percepção de acessibilidade da exposição⁴.

No processo de pesquisa exploratória, diálogos informais e observações participantes, houve o cuidado de observar e escutar, com atenção, o que se fazia pelos sujeitos, o que permitiu explorar comportamentos, sentimentos, opiniões e significados suscitados com as experiências vividas no MCC. Com isso, surge de, maneira implícita ou explícita, a representação e atribuição de “um ponto de vista, uma perspectiva e motivos às pessoas cujas ações analisamos” (BECKER, 2007, p.33).

Sempre, por exemplo, descrevemos os significados que as pessoas que estudamos dão aos eventos de que participam, de modo que a única pergunta não é se deveríamos fazer isso, porém com que precisão o fazemos. (idem, p.33).

Os dados estatísticos, entrevistas e observação direta reúnem informações socioculturais relevantes sobre o grupo específico e a situação de visita à exposição “Na Ponta dos Dedos”. Contudo, o amplo

4 A elaboração de questões da pesquisa Perfil-Opinião e das entrevistas com grupos focais realizou-se em cooperação com Luciana Sepúlveda.

material não permite explorar contextos sociais e as “[...] dinâmicas, ambivalências e diversidades, permanências, detalhes e sinais tênues” (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 19) de práticas culturais e perceber com profundidade o que vivenciam, sentem, imaginam sobre os museus. Isso me despertou interesse em seguir a investigação para exploração de universos sociais particulares e apreensão de experiências vividas e significados de museus com 15 sujeitos com limitação visual, em particular, os com cegueira e visão subnormal que se dispuseram a participar e contribuir com a pesquisa para o máster “Museos y Educación, Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural”, da Universidade de Murcia, Espanha.

Sobre Museus e Diversidade de Acesso

Segundo Bourdieu e Darbel (2003, p.37), o hábito de visitação aos museus está estreitamente relacionado ao nível de instrução e à origem social, correspondendo “a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas”, pois, apesar de a sociedade oferecer “a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la”.

Os autores citados consideram que os museus oferecem oportunidade de visita como se fosse herança pública, mas, na verdade, é uma liberdade fictícia, pois, mesmo que sejam gratuitos e os visite quem assim desejar, é uma liberdade reservada a quem possui privilégios e meios de apropriação dos bens culturais.

É importante perceber, ao mesmo tempo, a diversidade cultural que caracteriza o público de museus, com capitais culturais e *habitus* diferentes para não reduzir a ausência de frequência como “diferenças a faltas e alteridades a defeitos” (CANCLINI, 2003, p.70), mas como ponto de partida para proposi-

ção de política museológica que problematize os princípios que consagram a legitimidade do tipo de museu e o modo de se apropriar dele, e leve à criação de espaços abertos ao diálogo social com memórias e repertórios culturais díspares, num processo dialético em que todos se sintam parte e possam “aprender a ser interculturais” (idem, p.34), ao participar de experiência de autorreconhecimento e reconhecimento do outro.

Canclini (2003, p.150) avalia que não se define público como grupo homogêneo e de comportamentos estáveis, mas como

[...] uma soma de setores que pertencem a estratos econômicos e educativos diversos, com hábitos de consumo cultural e disponibilidades diferentes para relacionar-se com os bens oferecidos pela sociedade.

Segundo o autor (idem, p.150), há oferta cultural heterogênea em sociedades contemporâneas, de maneira que coexistem “vários estilos de recepção e compreensão, formados em relações díspares com bens procedentes de tradições culturais, populares e massivas”, que se acentuam, sobretudo, nas sociedades latino-americanas pela convivência de “temporalidades históricas distintas”.

Orozco (2005, p.42) sugere transformar o olhar sobre visitantes de museus e vislumbrá-los como usuários ativos e participativos, como “indivíduos em situação”, e não consumidores passivos da experiência, e aconselha realizar pesquisas sistemáticas para conhecimento do “perfil cognitivo e cultural” do usuário comum e não de “usuário ideal ou abstrato”, de modo a adequar os conhecimentos especializados do museu a “costumes, estilos comunicativos e ritualidades culturais e às experiências sociais e memórias coletivas” dos usuários. Nesta perspectiva, o autor compreende que:

[...] os usuários não chegam aos museus vazios de significados tampouco como indivíduos atomizados, mas como representantes de uma cultura e co-partícipes de processos concretos de (in) comunicação e significação, nos quais adquirem sentido suas particulares interações e aprendizagens. (idem, p. 42, tradução nossa).

Ainda segundo Orozco (idem, p.41), as apreciações e percepções dos usuários contemporâneos variam com bastante intensidade, até mesmo em “exposições do tipo mais estáticas ou históricas”, pouco interativas, visto que, pela participação nas múltiplas situações criadas, os usuários “‘negociam’ significados e se apropriam ou resistem àqueles propostos por outros”, o que resulta em “reprodução de ordem social ou uma resistência a ela, porém sempre uma produção interpretativa”. Por isso, é importante o cuidado dos museus em contemplar diversidades culturais e singularidades de percepções de seus usuários.

Observa-se, na pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012), realizada em 2010, que 45 mil pessoas do Brasil se declararam com, pelo menos, alguma das deficiências investigadas. Os coletivos vivem com limitações no exercício de direitos econômicos, sociais ou culturais que dificultam o acesso à saúde, educação continuada, emprego digno, aos meios de transporte, à informação e à participação ativa nos serviços, bens e produtos culturais oferecidos pela sociedade.

A situação iguala as pessoas às minorias em desvantagem social, mas se agrava em virtude da concepção social que as interpreta pelas deficiências, como se fossem “qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento” (OMOTE, 1994, p.67-68) que revela crença na incapacidade de participação na sociedade pelos limites corporais.

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém, ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social, na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. [...] A deficiência e não deficiência são parte do mesmo tecido – padrão. As pessoas deficientes, mesmo que apresentem alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções de normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da mesma sociedade. (idem, p.68-69).

A maior parte dos museus possui espaços e conteúdos pouco sintonizados com as diversidades de acesso físico, cognitivo, auditivo, visual e sociocultural. A introdução de elementos de acessibilidade significa, em outras palavras, transgressão de padrões de classificação, apreciação e exposição historicamente consagrados em museus, onde objetos, obras de arte e conteúdos são, cuidadosamente, ordenados para a *educação do gosto* dos visitantes eleitos, fortalecendo o “sentimento em uns, da filiação, e, nos outros, da exclusão” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p.168).

Segundo Canclini (2003, p.64), este tipo de museu assegura a distinção dos que conhecem e dos que sabem usar o museu, de maneira que transgredir suas normas significa embate contra o padrão dominante de produzir e consumir arte que organiza, de forma simbólica, a diferença entre classes e fixa modos “corretos e herméticos de apreciar o artístico”.

O autor (idem, p.57) ressalta que os estudos de Bourdieu encontram nas práticas de visita a museus uma forma propícia de compreender como se constituem as diferenças de classe. Como vimos, os dados do estudo bourdiano sobre museus constataam, no hábito de visita, um privilégio da classe culta, fato que está intrinsecamente relacionado ao elevado nível escolar e econômico. Nos museus estão incorporadas

formas sociais de “consagrar, reproduzir e dissimular a separação entre as classes” (idem, p.64), fatores que, neste estudo, demonstram as condições que limitam o acesso real de demais categorias de público, em particular, das pessoas com deficiência.

Além dessas condições socioculturais estruturais e simbólicas excludentes, autores como Velazquez (2010) e Ferreira e Caamaño (2006) compreendem que a concepção que interpreta deficiência como atributo, exclusivamente pessoal ou individual, afeta de maneira profunda a condição social das pessoas por não levar em consideração que essa concepção resulta de uma construção social.

Para Velazquez (2010, p.116), embora haja primazia do paradigma de reabilitação que concebe as pessoas pelas deficiências e baseia sua atuação na “reabilitação e atenção médica em prol da normalidade”, há um movimento pela autonomia pessoal que concebe deficiência como problema social, originário do “entorno social que incapacita e exclui”. O movimento reivindica atenção não somente às “consequências provenientes da deficiência, ou danos que afetam as pessoas” (FUENTE, 2002, p.39), mas também às condições socioculturais, econômicas, políticas, jurídicas que criam barreiras e acentuam as diferenças.

No Brasil, ainda segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012), existem em torno de 506 mil pessoas que declararam não enxergar de modo algum, enquanto seis milhões têm grande dificuldade de fazê-lo. A investigação “se baseou na percepção do indivíduo sobre sua dificuldade em enxergar e na interação com o ambiente onde está inserido e com as condições do seu contexto econômico e social”.

Os dados da pesquisa⁵ revelam baixo índice de escolaridade e de inserção no mercado de trabalho, ou seja, ausência de recursos básicos capazes de ampliar, crescentemente, o volume de capital econômico, cultural e simbólico, e converter a posição de desigualdade em bem-estar social. Nos dados da pesquisa de público da exposição “Na Ponta dos Dedos”, com tratamento e tabulação realizados por equipe do Observatório de Museus, tem-se a visão microssocial dos contextos socioculturais e econômicos dos coletivos e verificação da similitude com os dados do IBGE, assim como percepção de práticas de visitas a museu e espaços culturais.

Pela análise, há a prevalência de visitantes do sexo masculino (53,4%) e faixa etária entre 15 a 39 anos (61,4%). Dados do nível de escolaridade e rendimento mensal familiar indicam que a maioria (33,7%) tem somente o ensino fundamental; enquanto 23% ensino médio e 16,8% superior completo ou pós-graduação. Verifica-se ainda que apenas 39,6% exercem atividade remunerada, dos quais 13,9% declararam rendimento maior que R\$2.000,00, enquanto a classe de renda domiciliar mensal modal ganha entre R\$500,00 a R\$1.000,00. Destaca-se na pesquisa a predominância de aposentados e pensionistas (58,3%) dentre os que não exercem atividade remunerada.

Visitar museu não é frequente, somente 27,7% dizem ter visitado outros museus ou centros culturais nos últimos 12 meses anteriores à data da entrevista. Mais da metade (51,5%) declararam conhecer o Memorial da Cultura Cearense e 56,4%, conheceram museu há apenas um ano antes da pesquisa, o que significa que conheceram so-

5 Na pesquisa com população de 15 anos ou mais com “pelo menos uma das deficiências investigadas, observa-se que 61,1% não tinham instrução ou possuíam o fundamental incompleto, enquanto na população sem nenhuma deficiência o percentual foi de 38,8%. Observa-se, também, que 17,7% tinham o ensino médio completo e superior incompleto, enquanto que 29,7% das pessoas sem deficiência tinham esse perfil. Um percentual de 6,7% tinham superior completo contra 10,4% das pessoas sem deficiência. De uma população de 44 milhões de pessoas com deficiência em idade ativa (dez anos ou mais), 53,8% (23,7 milhões) não estavam ocupadas e 46,4% ganhavam até um salário mínimo ou não tinham rendimento, diferença de mais de nove pontos para população sem qualquer das deficiências(37,1%)”

mente na idade adulta, enquanto 6,9% declararam visita ao museu pela primeira vez. Tem-se que os visitantes compunham grupo organizado pelas escolas (60%), fator que revela efeito significativo no índice de frequência dos sujeitos entrevistados. Além disso, a maioria (82,2%) estava em visitação ao Memorial da Cultura Cearense motivada por conhecer a exposição, o que denota a importância de os museus investirem em temáticas e museografia que produzam sentido para usuários.

Segundo Velazquez (2010, p.119), como resultado de lutas dos coletivos há, atualmente, ordenamento jurídico em favor da autonomia que repercute, no plano formal, na legislação e nas políticas públicas, com resultados positivos para acessibilidade e integração igualitária dos cidadãos.

O autor (idem, p.120) considera que a “formalização de direitos específicos que atuam contra a discriminação histórica do coletivo” torna visível para a sociedade a condição de desigualdade existente e busca tornar “acessíveis e universais os espaços sociais (de produção, de consumo, de lazer, de criação, de conhecimento, de participação política)” onde se desenvolvem “práticas sociais relacionais” das pessoas com e sem deficiência. Contudo, segundo o autor, essas transformações ocorrem ainda paulatinamente, no plano substantivo, pois não se dão as “condições reais de cidadania e a participação ativa nos espaços sociais de cidadania”.

No Decreto 6. 949, de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, verifica-se, no artigo 30, que os estados partes devem tomar medidas apropriadas para que essas pessoas possam “ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis” e, também, às atividades e locais que “ofereçam serviços ou eventos culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e

pontos turísticos”, bem como a “monumentos e locais de importância cultural nacional.” Além disso, estabelece que:

Os Estados Partes devem tomar medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver, utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente para benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade.

Na legislação brasileira, encontram-se referências aos direitos culturais, no artigo 215 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que institui que o “Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”. No Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Seção V:

Os projetos culturais financiados com recursos federais, inclusive oriundos de programas especiais de incentivo à cultura, deverão facilitar o livre acesso da pessoa portadora de deficiência, de modo a possibilitar-lhe o pleno exercício dos seus direitos culturais.

É importante, particularmente, identificar, nas medidas jurídicas o grau de responsabilidade do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN e Instituto Brasileiro de Museus - Ibram, para a promoção da acessibilidade ao patrimônio integral.

O artigo 30 do Decreto nº 5.296, de 2004, estabelece que as soluções para eliminação, redução ou superação de barreiras, na promoção da acessibilidade aos bens culturais imóveis, devem estar de acordo com o que estabelece a Instrução Normativa nº 1, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, de 25 de novembro de 2003, item 1.1, a qual dispõe sobre a “acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal e outras categorias” e estabelece

[...] diretrizes, critérios e recomendações para a promoção das devidas condições de acessibilidade aos bens culturais imóveis, a fim de equiparar a oportunidade de fruição destes bens pelo conjunto da sociedade, pelas pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Conforme artigo 35 do Estatuto de Museus, Lei nº 11.904, de 2009, criado pelo Instituto Brasileiro de Museus, existe norma jurídica geral sobre acessibilidade que estabelece que os museus “caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente”.

Mais recentemente, o Ibram (2012, p.18) implanta o Plano Setorial de Museus - PNSM, cujo eixo estruturante “Cultura, cidade e cidadania” tem como diretriz estabelecer política de acessibilidade universal a museus e centros culturais, por meio das seguintes estratégias, no prazo de dois a dez anos.

Estimular a criação de legislação e produzir orientações sobre acessibilidade aos museus e centro culturais; garantir o acesso a pessoas com deficiência, com mobilidade reduzida e em situação de vulnerabilidade social aos museus e centros culturais; capacitar todos os profissionais dos museus e centros culturais para aplicar as normas e orientações da política de acessibilidade universal.

Como, em geral, são mínimas as ações efetivas de garantia de condições reais de participação ativa em museus e espaços culturais por parte dos coletivos, o planejamento de estratégias e ações do Plano Setorial de Museus é oportuno, pois é imperativa a tomada de posição para implantação de políticas de acessibilidade e ações de responsabilidade social que propiciem aos grupos sociais oportunidade de acesso aos museus, em que todos possam opinar, participar e agir “dentro de um espaço comum de significados compartilhados” (JELIN; 1996, p.75).

Diálogo sobre Acessibilidade aos Museus

As vozes dos sujeitos pesquisados inspiram caminhos que podem ser criados ou expandidos em experiências museológicas e introduzem na dinâmica pontos de vista de sujeitos sociais, retirando-os de papel passivo e estabelecendo intimidade e respeito em relação aos saberes e experiências sociais de visitantes de museu (FREIRE, 1979, p.30).

O permanente diálogo com sujeitos serve de base para implantação de distintas ações inclusivas no Memorial da Cultura Cearense, como por exemplo, contratação de Carlos Viana, Lara Lima e Júlio Cesar Costa Valério para composição da equipe do Projeto Acesso, cujas experiências de limitação visual contribuem para construção de práticas e pesquisas permanentes para tornar os museus cada vez mais acessíveis nos espaços, produtos, serviços, discursos, conteúdos e obras. Além disso, de acordo com cada ação se conta com a colaboração de profissionais representantes das instituições que atendem pessoas com deficiência.⁶

As ações têm a finalidade de construir mediações educativas inclusivas, a partir do conceito de Acessibilidade Universal e Desenho para Todos que orienta a criação de condições para qualquer pessoa, independente de condição; utilizar espaços, produtos, serviços e conteúdos oferecidos pelo MCC, e do conceito de que não são os “esquemas mentais nem os coeficientes intelectuais” que determinam uma pessoa aprender, e sim as oportunidades e a qualidade do diálogo social que usufruem na experiência museológica “(OROZCO, 2005, p.40).

6 Associação dos Cegos do Estado do Ceará, Sociedade de Assistência aos Cegos, Setor de Braille da Biblioteca Pública Menezes Pimentel, Escola de Ensino Fundamental Instituto do Cegos, Instituto Cearense de Educação dos Surdos, Federação de Surdos do Estado do Ceará, Laboratório de Audiodescrição e Legendagem – LEAD, Casa da Esperança, Laboratório de Inclusão – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Estado do CEARÁ, Coordenadoria de Pessoas com Deficiência.

Nesse sentido, propõe-se um “projeto educativo integral” que contemple memórias, experiências sociais, repertórios culturais e diversidades de acesso visual, motor, auditivo, intelectual ou social, e “dote de sentido educativo os distintos objetos, imagens, tecnologias, instrumentos, espaços, módulos e exposições” (idem, p.76), propiciando aprendizagem criativa, reflexiva e indagadora que favorece a produção de novos diálogos, conhecimentos e interpretações.

Dessa forma, busca-se apresentar museografia com recursos acessíveis⁷, didáticos e adaptados ao perfil do usuário(a). Além disso, é possível expor trabalhos (brinquedos artesanais, monotipia, desenhos, vídeos) no Memorial da Cultura Cearense, que estimulam a criação e consumo de arte e cultura, como, por exemplo, a mostra “Retalhos da Memória”, de Celso do Nascimento, artista cego que criou uma série de brinquedos artesanais e que, atualmente, compõe a exposição de longa duração “Brinquedo - A arte do Movimento”.

A proposta é consolidar a formação de uma equipe sólida de profissionais para desenvolvimento de projeto de acessibilidade, baseado em pesquisa constante de recursos acessíveis, perfis cognitivos, costumes, estilos comunicativos, repertórios culturais, experiências sociais e memórias para planejamento de estratégias, ações e atividades capazes de potencializar as ações educativas inclusivas.

Pela reinvidicação dos sujeitos entrevistados são realizadas distintas atividades educativas e culturais (cursos livres, oficinas, palestras, seminários, residências artísticas) ministradas por professores, artistas e pesquisadores de museus, educação inclusiva, patrimônio, cultura,

7 Exposições “Ambulantes” (2007), “Índios: Primeiros Brasileiros”(2007), “Arte em Flandres” (2008) , “Fabuloso Mundo do Barro” (2008), “Cariri Revisitado”(2008), “Cangaceiros” (2008), “Brincadeiros e Brincadeiras” (2008-2009), “Sérvulo Esmeraldo” (2009), “Diálogos” (2011-2012), “Viva Fortaleza” (2012), “O Imaginário Mundo do Rei” (2012), etc.

arte e acessibilidade⁸. As atividades têm o objetivo de propiciar formação dos coletivos com deficiência nessas áreas, bem como dos educadores de museus e funcionários do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura que recebem, ainda, formação em Linguagem Brasileira de Sinais – Libras, audiodescrição, orientação e mobilidade, atendimento à diversidade visual, motora, auditiva e cognitiva, entre outras.

Além disso, com o fim de propiciar o acesso real de estudantes aos museus propõe-se o programa “O museu em suas mãos”, que consiste em possibilitar a atuação de professores antes, durante e depois da visita, garantindo aos agentes mediadores participar na construção dos projetos educativos e ganhar papel ativo na promoção de mediações inclusivas.

Algumas ações ocorrem concomitantes à pesquisa qualitativa que se desenvolve em uma perspectiva que permite apreender, nos sujeitos pesquisados, diferentes formas de viver, sentir e significar os museus, e explorar como percebem a relação dessa instituição com as práticas culturais vividas na trajetória escolar e em outros *contextos socializadores*, “instituições, grupos, pais, membros da família, amigos, professores, agentes de instituições culturais” (LAHIRE, 1997, p.26).

Com trajetórias de autoinclusão e de superação na escola, no emprego, na cidade e outras instâncias de sociabilidade, estar do outro lado do museu é comum para a maioria dos sujeitos entrevistados, uma legitimidade que perde sentido ou até não existe nas suas biografias. A esse respeito, citam-se algumas reflexões sobre o acesso a museu, conforme relatos dos sujeitos da pesquisa, os quais têm o anonimato respeitado.

8 Alfonso Ballestero, Amanda Tojal, Ana Lúcia Franco, Andrea Barros, Cris Soares, Eduardo Eloy, Fernanda Magalhães, Francisco José de Lima, Izabeli Matos, Paula Assunção, Rita de Cássia Magalhães, Simone Barreto, Sólón Ribeiro, Vanessa Vidal, Vivianne Sarraf, Yuri Firmeza, dentre outros (as).

Cecília, 41 anos, após conclusão de ensino médio e tentativas, sem sucesso, de ingresso no superior e no mercado de trabalho, vive, atualmente, de benefício do governo, analisa que “para quem trabalha, estuda e tem acesso à informação é mais fácil se reunir, formar grupos e até pagar para ir a um evento” e pensa que o problema é da “sociedade, de como tá sendo construída a parte educativa da nossa vida”. Enquanto Tânia, 25 anos, estudante de curso superior com emprego temporário em órgão cultural, reflete:

Talvez não me atraia tanto ir ao museu, não me atrai estar lá. Pode ser por não ter tido isso quando mais nova. Isso tipo meio que enraizou, ficou um hábito né? Na realidade não é uma coisa que eu gosto, acho talvez se eu fosse com mais frequência, se eu frequentasse mais, talvez até aflorasse isso em mim, mas não sei explicar objetivamente assim o fato de não sentir esse desejo, aquela coisa.

Para Bourdieu e Darbel (2003, p.107-108), quanto mais a escola se nega a oferecer a todos, “desde os primeiros anos de escolaridade”, os meios de contato direto com as obras ou, pelo menos, algo que se aproxime da experiência, mais abdica da sua função de exercer a ação continuada e prolongada para compensar a “desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram à incitação a prática cultural, nem a familiaridade com as obras”. Segundo os autores, o sistema escolar “perpetua e sanciona as desigualdades diante da cultura”, ao considerá-las como resultantes das “desigualdades da natureza, ou seja, desigualdades de dom”, negando-se a ensinar a todos o que alguns alunos têm o privilégio de receber da família, o que significa uma forma de “reduplicar e sancionar as desigualdades iniciais diante da cultura”.

A cultura, a arte e a capacidade de apreciação são vistas como dons (grifo do autor) ou qualidades naturais e não como resultado de uma aprendizagem desigual oriunda da divisão histórica entre classes

(CANCLINI, 2004, p.142). Os teóricos liberais da educação (grifo do autor) imaginam que a escola e suas ações pedagógicas contribuem de forma harmoniosa para reproduzir capital cultural comum a todos. Contudo, na realidade:

[...] os bens culturais acumulados na história da sociedade não pertencem a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos). Não basta que os museus sejam gratuitos e as escolas proponham transmitir a cada nova geração a cultura herdada. Somente acede a esse capital artístico ou científico quem conta com os meios, econômicos e simbólicos, para torná-los seus. [...] Os estudos sobre a escola e os museus demonstram que este treinamento aumenta à medida que cresce o capital econômico, o capital escolar e, especialmente, na apropriação da arte, a antiguidade na familiaridade com o capital artístico. (idem, p.64-65).

Além disso, de acordo com Canclini (2003, p. 142), ser culto (grifo do autor), nos países latino-americanos foi compreendido como um privilégio individual pois, apesar das campanhas massivas de educação popular, “as obras dos artistas e escritores não se inseriam facilmente no patrimônio coletivo”, porque se formaram, muitas vezes, “em oposição às culturas populares”.

Esses fatores, associados à trajetória escolar das pessoas com deficiência, agravam as desigualdades diante da cultura, em virtude de contextos escolares “pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida e modos de perceber o mundo” (DINIZ, 2007, p.8), com prejuízos sem precedentes para o pleno exercício das capacidades e motivação de continuidade dos estudos que possibilitam o pleno usufruto de bens, serviços e produtos culturais.

No Ceará, os dados apontam a inserção de 2.450 alunos com deficiência visual, segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

-INEP. Os sujeitos pesquisados têm trajetória solitária no universo escolar, pois além de não receberem acolhimento adequado, alguns trilham caminhos tortuosos, isto é, após tentativas infrutíferas de ingresso em escolas da cidade, rumam à capital (a maioria com dez anos de idade) para realizar o sonho de estudar em escola para cegos. O ensino voltado para reabilitação da instituição e posterior ingresso na escola regular, que não oferece recursos humanos e pedagógicos em respeito à diversidade de aprendizagem e de experiências sociais individuais, são fatores desfavoráveis ao crescimento intelectual, cultural e humano, contribuindo para que “carreguem sozinhos problemas insolúveis” (LAHIRE, 1997, p.19), pois a opção que lhes resta é seguir trajetórias escolares solitárias.

É importante ressaltar que, na trajetória escolar solitária dos sujeitos investigados, observa-se autodeterminação na continuidade dos estudos, profundamente, associada ao estímulo e investimento dos pais e irmãos na escolarização, apesar dos obstáculos do sistema escolar. Pais, mães, irmãos unem-se no cuidado da escolaridade dos sujeitos pesquisados. Há irmãs que assistem as aulas em ajuda nas tarefas de classe, de famílias que se dividem na leitura de textos, que fazem investimentos financeiros em materiais acessíveis como máquina Braille, gravadores e computadores, e vivem na capital para que os filhos e filhas possam estudar em escola para cegos.

Por outro lado, parte de museus não contribui para transformar a situação, pelo contrário, acentua a exclusão, ao não levar em conta a diversidade dos usuários, pois, além de os coletivos penetrarem os espaços em situação de desvantagem disposicional, enfrentam ainda obstáculos físicos e simbólicos de variadas dimensões por sua deficiência.

Para Clarice, 38 anos, estudante universitária e funcionária terceirizada do setor público, isso significa que os profissionais da cultura não percebem que “um deficiente gosta de assistir a um filme, gosta de

ir ao cinema, gosta de ver uma peça de teatro, de visitar o museu". E chama a atenção para o fato de que, normalmente, as pessoas de museu definem tudo sem pensar em minorias: "vamos expor, colocar um quadro, um texto, e a minoria que se vire pra tentar se sentir incluído naquele espaço". Ela imagina museu como:

[...] um espaço que tem coisas pra você ver, que você pode se sentir bem, que você vai achar bacana independente da sua idade, da sua classe social, pois se você tem ou não tem deficiência você deve estar lá.

Carlos, 27 anos, estudante universitário e funcionário público, considera que as pessoas de museus "pensam em tudo ao montar um espaço, tudo ficar bonito, mas não pensam em nenhuma pessoa com deficiência", e analisa que o fato do museu "ser muito visual" termina afastando essas pessoas, além do "senso comum generalizar museus como espaços de história, de estudo, de coisas antigas que não são do tempo atual, o que acaba deixando essas pessoas com receio de frequentar".

Raquel, 46 anos, pós-graduada e professora aposentada, aborda a questão do preconceito e do atendimento em museus que, em sua opinião, há que melhorar, substancialmente, o "trato com a pessoa e o atendimento geral em museus, restaurantes, hotéis, nos lugares públicos".

De maneira incisiva, Jorge, 25 anos, estudante de pós-graduação e funcionário terceirizado do serviço público, julga que o museu "é informação, é conhecimento, coisas necessárias que qualquer ser humano tenha acesso, não somente o deficiente visual, mas qualquer ser humano".

Na maioria das vezes, os entrevistados apontam, também, o aspecto físico dos museus, comumente em edifícios antigos que apresentam obstáculos ao acesso físico, dificultando deslocamento, além da ausência

de sinalização que permita adequada orientação, no interior e no entorno dos espaços, causando desorientação e insegurança, fatores que comprometem a motivação para visitas, assim como retorno ao local.

A localização e a dificuldade de acesso físico são fatores de limitação de visitação, pois “geralmente são longe, ou então, se não são longe, têm a dificuldade de transporte”, conforme o entrevistado. A situação causa temor e exclusão, por não protegê-lo, não oferecer acessibilidade, tampouco serviços adequados de segurança e de transportes, e por limitar a circulação autônoma e participação ativa nos “espaços sociais de cidadania”.

Segundo pesquisa do Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), realizada, em 2011, pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), em todo território nacional, os equipamentos culturais são percebidos como mal situados por 51% dos entrevistados. Verifica-se que o modo de organização de espaço urbano e distribuição dos equipamentos de lazer e cultura não são percebidos como ideais para “gerar oportunidades de fruição e consolidação do gosto pelas práticas culturais”. Dados que apontam a necessidade de políticas culturais que tornem possível a convivência, informação, apreciação e apropriação de bens culturais.

Desse modo, para integração entre museu e cidade, convém pensar na ideia de acessibilidade universal e de circulação de acervos para diálogo com memórias, histórias e culturas das comunidades. Ao mesmo tempo, planejem-se espaços museológicos e lugares de arte e cultura com respeito às realidades simbólicas e afetivas, socialmente produzidas e apropriadas pelos cidadãos, em contextos urbanos periféricos ou em locais estratégicos da cidade, integrados aos demais espaços culturais, por meio de vias de acesso, pontos de recepção e serviços acessíveis que facilitem a circulação, informação, uso e apropriação do patrimônio, assim como o compartilhamento de acervos,

conhecimentos e experiências para todos os cidadãos, em particular para as pessoas com deficiência.

Clarice, na exclamação “ei, eu tô aqui, eu também quero ter cultura, eu também faço parte do mundo, eu quero fazer um papel na história”, manifesta anseio coletivo do direito à identidade coletiva, de pertencer à comunidade política e “estar ligado a outros por sentimentos, afetos, identidades compartilhadas” (JELIN, 1996, p.23).

De acordo com Hopenhayn (2005), as políticas de igualdade precisam conciliar a não discriminação no campo cultural com a partilha social, frente às desigualdades. Isso inclui políticas de ação positiva frente às minorias étnicas, direcionando-as, igualmente, a grupos em situação de vulnerabilidade social. Segundo os autores, as políticas devem expandir direitos, de modo a atender, particularmente, os que menos possuem, centrando ações não somente a:

[...] direitos sociais como a educação, trabalho, assistência social e moradia, mas também aos direitos de participação na vida pública, de respeito às práticas culturais não predominantes, de interlocução no diálogo público. (idem, p.39).

Nas palavras de Clarice:

[...] a gente queria que todo mundo conhecesse um pouco do nosso mundo, a gente tem essa ansiedade que as pessoas vejam pra saber um pouco mais, prá compartilhar um pouco mais conosco das nossas dificuldades, das nossas alegrias, das nossas emoções.

Nessa perspectiva, Amartya Sen (2004) avalia ser necessário que a sociedade assuma responsabilidade social de propiciar recursos básicos para que as pessoas, em desigualdade pelas suas limitações, possam, além de alcançar de forma igualitária recursos necessários, saber

transformá-los em bem-estar social. Segundo o autor, os coletivos têm privações em termos do que são capazes de fazer, pois, mesmo com quantidades iguais de bens primários, direitos, liberdades e oportunidades, renda e riqueza, podem ser forçados, pela deficiência, a levar vida mais limitada e árdua.

O enfrentamento de distintas formas de exclusão, formal e real, por conta de “condições sociais particulares e diferenciadas”, segundo Velazquez (2010, p.122), limita a participação de pessoas com deficiência na vida pública, uma vez que não têm as mesmas condições sociais, econômicas, educativas e simbólicas dos demais cidadãos, o que as situa em posição de “desvantagem social no plano formal e, sobretudo no substantivo”. Assim, o autor analisa a necessidade de implantar “políticas da diferença”, por meio de ações que tratem de:

[...] reduzir tanto as desigualdades e a discriminação na estrutura social (mediante medidas de acessibilidade, desenho universal, não discriminação e ação afirmativa), como atuações voltadas à mudança na representação simbólica da deficiência em nossa cultura (mediante ações de visibilização e acesso em igualdade de condições aos espaços públicos de cidadania [...]). (idem, p.132, tradução nossa).

Assim, verifica-se que não se trata, somente, de criar leis, mas de consolidar ações orientadas pela consciência, cujas condutas ultrapassem obrigações específicas e sejam resultantes da “responsabilidade perante os outros” (JELIN; 1996, p.56) por parte de cidadãos e instituições estatais.

Porque a cultura já é uma coisa tão difícil, aquela coisa bem restrita, sempre acham que são poucas pessoas que gostam, pessoas que são cultas. Mas não é pra ser assim, né? Eu acho que a gente tem que quebrar esse tabu de achar que museu é só pra gente que tem mais instrução. Muitas pessoas que enxergam, mas também que não têm nenhum tipo de

deficiência, muitas delas também têm esse desinteresse pelos museus, então quanto mais para uma pessoa que é deficiente, que vai lá e se sente um pouco perdida e desinteressada.

O depoimento de Tânia, assim como os dos outros sujeitos entrevistados, aponta para a necessidade de ouvir as reivindicações dessas pessoas e de implantação de contextos democráticos munidos de posturas e práticas de responsabilidade social que gerem museus dialogais, inclusivos e educativos, capazes de fazê-los atuantes no processo, valorizados em suas diversidades e identidades ao reconhecerem-se nas histórias, memórias e culturas representadas nesses espaços, e onde todos possam “circular e se sentir amparados pela presença de iguais e dos diferentes”. (AGUIAR, 2008, p.57).

Jorge, em depoimento, aponta que é imprescindível que os museus criem “didáticas para que o público deficiente possa se deliciar como qualquer outra pessoa naquele patrimônio dele”. Contudo, criar museus para o desenvolvimento social impõe análise do sentido da instituição no contexto da globalização para indicar respostas à sociedade e apreender, como sugere Huyssen (1994, p.54), formas de superar “no espaço e tempo, a ideologia da superioridade de uma cultura sobre todas as outras”, de abrirem-se a outras representações e lidar com os problemas “de representação, narrativa e memória em suas exposições e projetos”.

Nesse caso, Huyssen (1994, p.54) sugere que o museu contemporâneo aperfeiçoe estratégias de representação para oferecer lugar de contestação e negociação cultural em que culturas “possam se colidir e exibir heterogeneidades e até incompatibilidades” para “sair da modernidade e de suas ambições de nacionalistas e imperialistas disfarçadas de universalismo cultural”.

Dessa maneira, é possível expandir as possibilidades de criação de espaços de mediação intercultural que possam ser “examinados criticamente, no todo e em parte, em suas contradições e descontinuidades, conflitos e reivindicações, em uma permanente dialética” (MENEZES, 1993, p.20) com “outras histórias, outras memórias, outras culturas e interpretações” (JELIN, 2005, p.55), transformando a “ideologia de supremacia de uma cultura sobre a outra” (HUYSSSEN, 1994, p.56). Mudança conceitual e práxis social que, seguramente, suscitarão nos cidadãos vontade de circulação em museus que oferecem diálogos sensíveis às necessidades contemporâneas, em permanente interação com o patrimônio e seu dinamismo e temporalidade.

Não há como negar que muitos museus desenvolvem políticas de acessibilidade na atualidade, o que Cristina Bruno (2003, p.20) classifica como “generosidade”, cujas ações atuam muito além das barreiras arquitetônicas, pois há preocupação em ampliar o acesso aos espaços museológicos e desvelar os “conteúdos abordados nas exposições e outros meios de comunicação”.

É certo que as discussões, estudos e práticas frutíferas, no campo da museologia e ciências afins, contribuem para situar museus na contemporaneidade e problematizar o seu papel social na sociedade marcada pelo racismo, segregação e discriminação por motivos diversos (condição física, gênero, cor, idade, raça, classe etc.), pondo em questão a legitimidade do museu tradicional e a necessidade de instituições que dialoguem com as diferenças, desigualdades e diversidades culturais das sociedades, de modo a contribuir, de forma efetiva, para mudança social e desenvolvimento social e humano, além de criação de novas formas de alteridade e solidariedade.

O movimento da nova museologia cria encontro inclusivo entre museu e sociedade, em diálogo com a alteridade que expande possibilidades de transgressão de modelos tradicionais instituídos social e

historicamente. Isso gerou, de acordo com Santos (2004, p.58), questionamentos sobre discursos oficiais de museus e diferentes concepções, “museu integral, patrimônio integral e ecomuseu”, em defesa da diversidade cultural e integração às realidades locais e do “patrimônio cultural de minorias étnicas e povos carentes”, que resultaram em ações educativas, nas quais “objetos, práticas e costumes passaram a estar subordinados a respostas mais ativas do público”. Há museus contemporâneos com propostas inclusivas, tolerantes e interativas que dinamizam o setor e orientam formas de gestão para o desenvolvimento social.

Entretanto, a maior parte dos museus tradicionais continua direcionando atuações para os mesmos públicos, acervos e coleções, sem levar em conta referências patrimoniais e diversidade cultural da sociedade (Bruno, 2011) e sem confrontar questões sociais que legitimam a desigualdade diante de museus, que resultam em desatenção à promoção de acesso real aos bens culturais, o que leva à mesma indagação de Bourdieu e Darbel (2003, p.89): “não seria significativo que a hostilidade em relação aos esforços despendidos para tornar as obras mais acessíveis se encontre, sobretudo, entre os membros da classe culta?”.

Por seu lado, as narrativas dos sujeitos pesquisados e as ações de acessibilidade que partem de museus como Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu de Arte Moderna de São Paulo, Museu de Arte Moderna - MoMA, Museo Tyssen Bornemiza e Memorial da Cultura Cearense mostram caminhos e apontam para a necessidade de expansão global de ações e políticas de acessibilidade que transformem, efetivamente, conceitos, posturas e práticas contrárias à cidadania e ao desenvolvimento humano e social, de modo que as ações não permaneçam resultado de iniciativas particulares, mas de política cultural global.

É difícil imaginar transformação rumo a uma situação mais justa sem implantação de políticas globais que garantam direitos econômicos, sociais, culturais e educativos e condições objetivas para o desenvolvimento pessoal e *integração socioeconômica e cultural* (CANCLINI, 2005, p.81). Ao museu cabe empreender políticas de acessibilidade, responsabilidade social, mobilização e ações de visibilização, compartilhamento de experiências e conhecimentos no campo da acessibilidade, e visão democrática aberta às ideias e ações criativas, inteligentes e humanas que fervilham nos museus e na sociedade.

Referências Bibliográficas

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

AGUIAR, O. A. Violência e banalidade. **Cult** – Revista Brasileira de Cultura, São Paulo: Editora Bregantini, nº 129, 2008.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 6.949, de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: jan 2011

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: jun. 2010.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2004. Disponível em: <<http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: jun. 2012.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Instrução Normativa n° 1**, de 25 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=355>>. Acesso em: abr. 2011.

_____. Lei n° 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: mai. 2010.

BRUNO, M. C. **Generosidade e acessibilidade**: A Contribuição da Metodologia Museológica na Construção da Noção de Pertencimento, 2003. Disponível em <<http://www.abremc.com.br/artigos2.asp?id=17>>. [Sem data de acesso].

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidade. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FERREIRA, M. A. V.; CAAMAÑO, M. J. R. Sociologia de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. **Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, México: Universidade Autonoma del Estado de Mexico, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUENTE, V.F. La educación social ante el fenómeno de la discapacidad. **Revista Interuniversitária**. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, n° 9, diciembre, 2002, p.173-189.

HOPENHAYN, M.; MATO, D. (Comp.). **Integrarse o subordinarse** Nuevos cruces entre política y cultura. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO, 2005.

HUYSEN, A. Escapando da Amnésia. **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – MINC**, Rio de Janeiro, v.47, n.1, p.34-57, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Plano nacional setorial de museus 2010/2012**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2012.

_____. **Museus em números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. V. 2.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2170&id_pagina=1> Acesso em: 04 set. 2012.

INSTITUTO DE ECONOMIA E PESQUISA APLICADA - IPEA. **Sistemas de indicadores de percepção social (SIPS)**. Brasília: IPEA, 2011

JELIN, E.; MATO, D. (Comp.). **Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas**. Exclusión, memorias y luchas políticas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLASCO, 2005.

JELIN, E. Cidadania e Alteridade: o reconhecimento da pluralidade. **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – MINC**, Rio de Janeiro, n. 24, p.15-25, 1996.

KOPTCKE. L. S.; CAZELLI, S.; LIMA J. S. **Museus e seus visitantes: relatório de pesquisa perfil-opinião 2006**. Brasília: Gráfica e Editora Brasil, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios escolares**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LIMA, F. J. Questão de postura ou de taxonomia? Uma proposta. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 6, n°. 15, p.3-7, 2000.

MENEZES, U. L. B. A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, n. 1, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v1n1/a14v1n1.pdf>> Acesso em: jun. 2012.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 01, n. 02, p.65-73, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381994000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2011.

OROZCO, G. Los museos interativos como mediadores pedagógicos. **Revista Electrónica Sinéctica**, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, n. 26, p.38-50, 2005. Disponível em:<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=9981591400>>. Acesso em: 03 out. 2011.

SANTOS, Myriam Sepúlveda. Museus brasileiros e política cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: Museu Imperial, 2004, p.53-69.

SEN, A. Disability and Justice. Presentation to World Bank Conference, 2004. Disponível em: <www.handicap-international.fr/.../WorldBank.do>. Acesso em: 12 ago. 2012.

VELAZQUEZ, E. D. Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47, n. 1, p. 115-135, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130115A/21699>>. Acesso em: 03 out. 2011.



UMA HISTÓRIA CÍCLICA: O Surdo e as Imposições Sociais

Maria Cecília de Moura

Possui graduação em Fonoaudiologia (1972), mestrado em Distúrbios da Comunicação (1984) e doutorado em Psicologia - Psicologia Social - (1996), todos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atualmente é professora titular do curso de Fonoaudiologia da PUC/SP e Conselheira do Conselho Federal de Fonoaudiologia. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Linguagem, Linguagem e Surdez, atuando, principalmente, nos seguintes temas: surdez, língua de sinais, libras, atuação fonoaudiológica e educação do surdo. E-mail: alce55@uol.com.br.

Falar sobre o Surdo e seu status atual, no mundo implica, necessariamente, que falemos de sua trajetória na história que, é importante se frisar, é a representação que os indivíduos têm do Surdo.

É pela história que a realidade histórica, política e social se revela e mostra os impedimentos, as barreiras e os empecilhos que a humanidade teve que se defrontar e batalhar para poder se libertar dos preconceitos e se impor nos diferentes grupos sociais. Isso é, também, verdadeiro para o Surdo, aqui grafado com letra maiúscula, para poder determinar o seu lugar social e não da doença em nossa sociedade (PADDEN; HUMPHRIES, 1988). Para isso precisamos refletir sobre as organizações sociais e políticas que conduzem a forma pela qual o indivíduo é representado pela sociedade e o que ele pode ou não fazer.

Aqui discorreremos sobre a história do Surdo através dos tempos, seguindo a linha de Ciampa (1990), pois acreditamos que o engendramento do indivíduo está em estrita dependência com o que lhe é permitido ser:

[...] Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens [...] (p.157).

Pretende-se fazer aqui uma breve viagem pelo tempo, começando na Antiguidade e caminhando até os dias de hoje. Muito mudou, mas de

forma incrível, muito ainda se mantém. Mas vamos à origem de um preconceito que permanece até os dias de hoje.

Na Antiguidade, tem-se em Aristóteles a origem da crença que perdura até os dias de hoje de que os Surdos não são seres humanos competentes. O raciocínio que se colocava na época e que é mantido por muitos até os dias de hoje é o de que:

[...] o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender [...] (MOURA, 2000, p.16)

Para Aristóteles, era a linguagem que elevava o homem a sua condição de humano. Assim, na ausência de linguagem o Surdo era tido como não humano. Qual a consequência desse pensamento? A de que se deveria “recuperar” o Surdo por meio do treinamento da fala. O desejo de “humanização” do Surdo seria então alcançado.

Ainda na Antiguidade, os romanos tinham leis que impediam os Surdos que não falassem, de herdarem e de realizarem atividades que exigissem contratos, isto é, de exercerem seus direitos legais. O Surdo ficava na mesma categoria dos “retardados”. Os impedimentos chegavam a impedir que eles pudessem se casar.

Já na Idade Média, foi a igreja que colocou barreiras para o Surdo, pois para ela as almas dos Surdos não eram tidas como imortais desde que eles não podiam proferir os santos sacramentos. Mas, foi no final desse período que se delineava uma abertura para que o Surdo pudesse ser considerado humano e imortal. Isso se deu com a educação sob a condição de preceptorado. Essa educação, voltada para os filhos de nobres, tinha apenas um objetivo: fazer com que o Surdo falasse.

A Idade Moderna traz mudanças importantes. Temos no século XVI, Bartolo della Marca d'Ancona, advogado e escritor, que acreditava que se os Surdos pudessem se comunicar por meio de sinais ou por outras formas, isto traria decorrências distintas do ponto de vista da lei.

Ainda nesse século, o médico italiano Girolamo Cardamo afirmava que os surdos poderiam e deveriam ser instruídos. Ele chegou a elaborar um método de ensino para os Surdos, mas, aparentemente, não chegou a utilizá-lo.

É reconhecido que a real educação do Surdo se inicia com Pedro Ponce de León (1520-1584), que é tido como o primeiro educador de Surdos na história. Seu trabalho foi o alicerce para a atuação de vários outros mentores de Surdos. Ele educou Surdos, filhos de nobres, ensinando-os a falar, ler, escrever, a rezar e compreender os ensinamentos do Cristianismo. Foi por meio desse trabalho que se pôde provar que o Surdo tinha capacidades intelectuais indo contra o preceito de Aristóteles e dos saberes médicos da época que afirmavam que os Surdos não podiam aprender por apresentarem alterações cerebrais.

O interesse era fazer com que os Surdos, filhos de nobres, fossem considerados capazes e para isso eles deveriam poder falar, como relatado acima. Apenas aqueles que pudessem demonstrar que eram “iguais” aos ouvintes teriam seus direitos de herdeiros garantidos. O seu reconhecimento como cidadão estava ligado a sua capacidade de falar.

Pôde-se compreender que a perda dos direitos de herança foi a mola propulsora que tirou o Surdo da sua categoria de incapaz e o alçou a condição de humano. Mas, isso só poderia acontecer se ele fosse capaz de falar. Vê-se aí o início do oralismo que determina uma condição igualitária a dos ouvintes, para que direitos econômicos pudes-

sem ser exercidos. Veremos que essa ideologia nos acompanha até os dias de hoje.

Não se pode deixar de mencionar Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780). Ele era um mentor de Surdos que sabia língua de sinais, mas defendia que os Surdos deveriam ser oralizados. Ele usava técnicas não conhecidas para promover o desenvolvimento da fala do Surdo, mas sabe-se que usava sinais para explicar e conversas que deveriam ser abandonados quando o Surdo vinha a falar. Não há registros da forma pela qual ele trabalhava, mas ele obteve grande sucesso em seu treinamento e ajudou a difundir a ideia de que o Surdo podia falar e ser considerado, dessa forma, humano, ainda que seu trabalho tenha se restringido a apenas 12 Surdos. É importante se observar que ele defendia a oralização, pois alcançar esse objetivo era o que lhe permitia realizar seu trabalho, mas no final de sua vida ele parou de defender a necessidade de fala para os Surdos.

Moura (2000) relata que:

[...] Concomitantemente, ele reafirmou o seu judaísmo (era Marrano-judeu espanhol: que nominalmente se converte ao Cristianismo). Será que o reencontro com a sua própria identidade religiosa lhe permitiu compreender a existência da identidade do Surdo, que ele negou durante toda a vida? [...] (p.20)

Mas, a semente continuava plantada – era necessário falar para que a humanidade do Surdo lhe fosse outorgada.

Johann Conrad Amman, um médico suíço, foi o mais importante defensor do oralismo alemão. Para ele a humanidade, também, se encontrava na oralidade do sujeito.

Em 1700, Amman afirma (Lane, 1989, p.100):

[...] O sopro da vida reside na voz, que transmite esclarecimento... A voz é a intérprete de nossos corações e expressa suas afeições e desejos... A voz é a encarnação viva daquele espírito que Deus soprou no homem quando Ele criou uma alma viva... Que estupidez descobrimos na maioria destes surdos infortunados! Quão pouco eles se diferem dos animais! [...]

Ele publicou um livro em 1704 que deu origem ao modelo alemão de educação do Surdo que teve como grande figura Samuel Heinicke (1723-1790). Para Amman a fala tinha poderes especiais, a voz seria o sopro da vida, a essência do espírito de Deus. Para ele, os sinais impediam que a mente pudesse desenvolver a fala por meio do pensamento.

É importante fazermos um parêntese, nesse momento, para tentarmos relacionar as velhas crenças com aquelas presentes hoje em dia, tanto no imaginário popular, como no discurso científico de alguns pesquisadores, médicos, fonoaudiólogos e pedagogos. Para muitos é a fala que permite que o sujeito seja um ser social e a língua de sinais pode ser um impedimento para o seu desenvolvimento. Isso acontece agora, no século XXI, em que as crenças foram destituídas e os saberes médicos auxiliaram a se compreender como a língua de sinais se constitui como uma língua verdadeira.

Mas voltemos à história. Desde que temos que entender que as forças sociais são importantes no engendramento dos atos humanos, devemos lembrar-nos de que a maioria dos países de língua alemã adotaram, direta ou indiretamente, o método de Amman, o que deu continuidade à competitividade alemã com a França, igualmente, nessa área.

Na Inglaterra, temos Thomas Braidwood (1715-1806) que considera a fala a chave da razão. Ele funda uma escola em Edimburgo para trabalhar com Surdos. Essa primeira escola é seguida de várias outras que buscam a oralização dos Surdos, ainda que usassem o alfabeto digital. É interessante notar que o método de Braidwood foi mantido em segredo. Havia grande interesse financeiro em manter o método em sigilo, pois era uma fonte de renda importante que, se o método fosse difundido, se perderia segundo o pensamento dos gestores na época. Veremos, posteriormente, que esse “segredo” impediu que o método fosse levado para os Estados Unidos. Ainda tem-se informação de que a família Braidwood acabou por entender que a instrução da fala para Surdos era inútil e, gradativamente, diminuiu esse ensino em suas escolas.

Percebe-se aí que interesses econômicos geraram escolas que até mudaram a sua concepção de trabalho, pois eles acabavam percebendo que a língua de sinais era a língua natural dos Surdos e que deveria ser empregada em sua educação, mas o pressuposto fundamental (ainda que absolutamente falso) de que o Surdo só seria um indivíduo completo se articulasse, já havia se difundido e, assim, inúmeras escolas foram fundadas, todas defendendo a oralização do Surdo, como elemento importante para a sua integração na sociedade.

Contemporâneo de Bradwood, Charles-Michel de L’Epée, conhecido como Abbé de L’Epée, iniciou seu trabalho com os Surdos em 1760, mas por motivos religiosos e não por interesse econômico. Mais uma vez vemos a influência da igreja nas questões relacionadas ao Surdo, mas num sentido bem diferente do que descrevemos anteriormente. Muitos acreditam que ele tenha inventado a língua de sinais, porém a língua de sinais já era utilizada, há muito tempo, antes dele se debruçar sobre a educação dos Surdos. Mas, foi ele que reconheceu que essa língua era utilizada como base essencial para a comunicação dos Surdos. O seu objetivo foi realizar um trabalho que possibilitasse que

os Surdos tivessem conhecimento da palavra de Deus. Para isso ele aproveitava os sinais usados pelos Surdos para lhes explicar conceitos abstratos. Na verdade, para ele a língua usada pelos Surdos era considerada como desprovida de gramática e que não poderia ser empregada para o ensino da língua escrita, majoritária e considerada uma língua “completa”.

No seu livro *Institution des Sourds- Muets par la voie des signes méthodics* de 1776, part. 1, cap. IV, p. 36, (Apud Lane, 1989a): L’Epée escreve

[...] Todo Surdo-mudo enviado a nós já tem uma linguagem... Ele tem o hábito de usá-la e compreende os outros que o fazem. Com ela ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc. e não erra quando os outros se expressam da mesma forma. Nós desejamos instruí-los e assim ensiná-los o Francês. Qual é o método mais simples e mais curto? Não seria nos expressando na sua língua? Adotando sua língua e fazendo com que ela se adapte a regras claras, nós não seríamos capazes de conduzir a sua instrução como desejamos?[...] (p.59-60)

L’Epée tem uma importância que vai além do uso dos sinais que os Surdos utilizavam para se comunicar ou em ter criado uma técnica nova para educar os Surdos. Ele aprendeu a língua de sinais e a considerou uma língua própria desse grupo. Dessa forma, ele colocou os Surdos na categoria de humanos, capazes e filhos de Deus segundo a religião católica.

Foi por seu esforço que o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris, foi fundado. Esse Instituto foi a primeira escola pública para Surdos em todo mundo e é considerado como a sua maior contribuição na educação do Surdo, pois ele abre as portas para uma nova visão de educação, passando do preceptorado individual para o ensino grupal e “democratizando”. Foram muitos os discípulos de L’Epée

que levaram suas ideias para outros lugares do mundo, fundando centenas de outras instituições análogas, inclusive no Brasil.

Para ele o treinamento da fala tomaria tempo demais, tempo esse que deveria ser dedicado ao aprendizado de conhecimentos. Esse conceito renasce no final do século XX com o bilinguismo, como veremos abaixo.

É interessante observar que L'Épée, para conseguir doações para a manutenção da escola, organizava demonstrações públicas. Nessas demonstrações, por meio de perguntas feitas por sinais e transcritos para a escrita, os Surdos da sua escola deveriam demonstrar tudo o que haviam aprendido, em diversas áreas de conhecimento. Além de obter fundos, esses encontros serviam para demonstrar aos nobres, aos filósofos e aos educadores que seus métodos eram eficientes e que os Surdos tinham capacidade para aprender. As respostas eram dadas por escrito e mostravam a capacidade deles em responder perguntas como:

[...] "O que você entende por intenção?"

ou

Podeis demonstrar em nós um tipo de semelhança com a distinção de três pessoas em Deus, na unidade de uma mesma natureza? [...] (SKLIAR, 1996, p.10).

Em plena revolução francesa, morre L'Épée e o estudo desse período pode explicar como foi possível para ele desenvolver um trabalho tão diferente e inusitado, tanto para aquela época como para os dias de hoje.

Com a morte de L'Épée, Abée Sicard é nomeado diretor do Instituto Nacional de Surdo-Mudos e publica livros, inclusive um em que descreve como treinar o Surdo. Massieu, educado por Sicard, seria seu

sucessor, mas é afastado por Jean-Marc Itard, médico, e por Baron Joseph Marie de Gérando, diretor administrativo do Instituto Nacional de Surdos-mudos desde 1814, que apesar do lugar que ocupavam eram contra o uso dos sinais.

Itard começou seu trabalho com Surdos, acidentalmente, por ter ido atender um Surdo no Instituto Nacional de Surdos-Mudos e acabou se tornando médico residente. Ele defendia a “diminuição” ou a erradicação da surdez, porque ele acreditava que só assim o Surdo teria acesso ao conhecimento (Sánchez, 1990). A surdez, vista como uma diferença pelo trabalho de L’ Epée, passou a ser vista como doença e, assim, passível de tratamento para que a surdez fosse suprimida. Ele é conhecido por seu trabalho com o Menino Selvagem de Aveyron, em que não obteve sucesso, tendo, então, se voltado para os Surdos com quem realizou experiências médicas no Instituto.

Seu objetivo era descobrir causas aparentes para a surdez, no que fracassou. Usava técnicas experimentais (o que era muito usado naquele período) para tentar curar a surdez, mas não obteve sucesso.

A grande mudança verificada, nessa época, foi a de que a surdez, que era considerada até então como um problema filosófico, religioso e social, passa à esfera da medicina que tenta de toda e qualquer maneira, apreender suas causas para tratá-la e curá-la, fazendo com que o Surdo passasse a ser visto como um doente.

Essa forma de ver o Surdo nos acompanha até os dias de hoje, em que a ciência, cada vez mais busca respostas para as causas e formas de acabar com a surdez. Essa parece ser uma preocupação válida, mas esbarra com questões básicas e humanitárias que devem ser levadas em conta, quando pensamos no Surdo como indivíduo inteiro e capaz.

Itard, apesar de trabalhar com os Surdos, nunca estudou a língua de sinais.

Massieu, aquele excelente aluno de Sicard, discutiu com ele questões ligadas à surdez por meio da escrita. Podemos ver em Lane (1989) um trecho dessa discussão:

Itard dizia: A surdez é uma doença: você não a escolheria, apesar de poder se conformar com ela. Massieu dizia: A pobreza é uma doença pela mesma lógica, de fato você poderia viver bem sem o som, da mesma forma como sem recursos, apenas se a sociedade não visse nenhuma desgraça ou ameaça nisto, apenas se ela desse acesso à educação às crianças surdas e às crianças pobres e desta forma uma oportunidade para elas serem o que podem ser. Itard dizia: Mas a surdez se coloca no caminho da educação e admissão na sociedade. Massieu dizia: A não utilização de sinais foi o obstáculo à educação e sempre existiu uma sociedade *Surda*. (p.135)

Itard era, completamente, ligado às questões médicas e de cura que a medicina traz em seu bojo e para ele o fato dos Surdos poderem se desenvolver do ponto de vista acadêmico não lhe causava nenhuma impressão. Ele desejava que a sua missão tivesse sucesso: fazer com que o Surdo falasse.

Seu desejo de provar que o Surdo seria “normal” se falasse, o levou a treinar alguns alunos da escola: primeiro a ouvir e depois a falar. Os alunos aprenderam a falar, mas não o faziam de forma natural e fluente. Ele, então, colocou a culpa de falta de fluência no uso da língua de sinais na escola. Para ele, como para muitos médicos, fonoaudiólogos, professores e pedagogos da atualidade, se o Surdo não tivesse acesso aos sinais, ele desenvolveria a fala porque ele não teria outra forma para se comunicar.

Itard, após muitos anos, acabou concordando que os sinais eram imprescindíveis para a educação e a comunicação do Surdo, ainda que acreditasse que alguns pudessem se beneficiar do treinamento da fala.

Baron de Gérando, filósofo, historiador, filantropo e diretor administrativo do Instituto de Paris, acreditava que a língua usada pelos Surdos no Instituto era uma mímica, pobre e que não deveria ser usada na educação. Ele foi a força motriz para tentar realizar mudanças importantes no Instituto, que estabeleciam treinamento intensivo, objetivando o desenvolvimento da fala nos Surdos. Ele percebeu que isto não era possível e antes de morrer, da mesma forma como Itard e antes dele Pereire, reconhecem a importância dos sinais para o ensino dos Surdos.

É interessante observar que educadores de outros tempos tiveram a humildade de reconhecer que seus esforços foram vãos e que os sinais eram importantes para a educação dos Surdos. Isso só foi possível graças a atuação prática dos mesmos que lhes mostraram as limitações impostas por um trabalho de oralização. Seria interessante que os médicos, fonoaudiólogos, professores e pedagogos dos dias atuais pudessem, também, refletir sobre a sua prática profissional e tentar entender o que estão fazendo, quando recomendam o treinamento da fala e o não uso da língua de sinais para Surdos, ou um processo inclusivo que não considere a língua de sinais.

Retornando à história, verificamos que a Alemanha foi a maior responsável pela implementação do oralismo. Prillwitz (1990) coloca que o interesse da Alemanha em unificar o país e de anular as diferenças levou a essa necessidade de fazer com que os Surdos fossem educados para serem iguais aos outros, sendo, assim, eliminada essa variação linguística que tanto ameaçava o país. Para se ter uma ideia de como a questão dos Surdos incomodava os dirigentes, quando se suspeitava de uma surdez de origem genética, os Surdos eram obri-

gados a serem esterilizados. Percebe-se que o uso dos sinais colocava em evidência o Surdo, desde que a surdez seja invisível até que o Surdo fale ou use a língua de sinais.

Para podermos avançar e tentarmos compreender a história da educação do Surdo, teremos que fazer uma breve incursão na educação dos Surdos nos Estados Unidos que foi responsável (e ainda é) pela propagação de modelos de educação e de “modelagem” dos Surdos.

Nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet (1787-1851) se interessou pelos Surdos por causa de uma filha de um vizinho, razão pela qual decidiu fundar uma escola pública para Surdos nos Estados Unidos. Sabedor de um método desenvolvido na Inglaterra por Braidwood viajou para lá. Braidwood não quis revelar como seu trabalho era realizado, pois lhe interessava, financeiramente, que os Surdos americanos fossem enviados para a Inglaterra para serem lá educados. Thomas conheceu um professor Surdo que estava na Inglaterra e viajou com ele para a França para aprender o método desenvolvido pelo Abbé de L' Epée. No Instituto de Paris seu tutor foi Laurent Clerc (1785-1869), professor Surdo, que havia sido educado no Instituto. Ele contratou Clerc e o levou para os Estados Unidos. Clerc aprendeu inglês com Thomas que, por sua vez, aprendeu língua de sinais francesa com Clerc.

Nos Estados Unidos, eles fundaram uma escola para Surdos em Hartford, Connecticut em 1817 que se chamou: “The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons” (“O Asilo Connecticut para a Educação e Instrução das Pessoas Surdas e Mudas”).

Todos os professores tiveram que aprender a língua de sinais francesa e a essa língua eram adicionados os sinais que alunos traziam de suas regiões de origem. O aprendizado da escrita era o principal

objetivo do trabalho e por meio da escrita conteúdos de disciplinas eram ensinados.

Essa mistura de língua de sinais francesa com os sinais trazidos pelos alunos deu origem à língua americana de sinais (ASL).

Na cidade, gradativamente, foram abertos negócios pelos Surdos que se formavam na escola e uma pequena comunidade de Surdos passou a conviver com a comunidade ouvinte de forma harmoniosa e no que podemos chamar hoje em dia de verdadeira inclusão social porque as duas culturas eram respeitadas e se imbricavam numa convivência real e proveitosa para todos.

A língua americana de sinais pôde ser espalhada pelos Estados Unidos pelos alunos que iam à Hartford School que, sendo a única escola pública para Surdos, nos Estados Unidos, recebia Surdos de vários locais dos Estados Unidos, sendo que depois muitos retornavam aos seus lugares de origem.

Gradativamente, novas escolas para Surdos foram sendo criadas em vários locais dos Estados Unidos e a metodologia educacional lá usada foi sendo espalhada. Em cinquenta anos já existiam cerca de trinta escolas para Surdos.

Em 1864, foi autorizada pelo Congresso Americano a criação da primeira faculdade para Surdos, - National Deaf-Mute College, presente-mente, chamada Gallaudet University. Em Washington, D.C. Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet foi o fundador dessa faculdade.

Entretanto, já a partir de 1850 o uso da língua de sinais nos Estados Unidos passa a ser questionado. Isso pode ter ocorrido em razão da onda nacionalista que ocorreu depois da Guerra de Secessão, pois ha-

via o anseio de reunificar o país e isso passava pela unificação da língua utilizada no país. Como resultado desse movimento, encabeçado por alguns políticos, uma educação oralista que privilegiava a fala começou a tomar corpo nos Estados Unidos e, em 1867, foi fundada o Clark Institution que coíbia todo e qualquer uso de comunicação por sinais.

Edward Gallaudet, tentando compreender o que acontecia no mundo com relação ao oralismo, realizou uma longa viagem para a Europa nesse mesmo ano, quando visita instituições oralistas, que usam sinais apenas e outras que usam sinais e fala em quatorze países. Ele observou que mesmo nos locais onde o treinamento de leitura orofacial e de fala era realizado, os resultados deixavam muito a desejar. Ele verificou, ainda, que a grande maioria das escolas utilizava métodos combinados, mas que eram os sinais que serviam de veículo de ensino eficiente.

Numa assembleia por ele organizada no National College com diretores de instituições americanas ele sugere:

[...] - Criação de escolas elementares para Surdos (que assim poderiam iniciar a sua educação mais cedo).

- Realização de melhor treinamento dos professores.

- A criação de livros-texto graduados.

- A utilização menor de Sinais e maior do inglês escrito nos últimos anos da escola [...] (LANE, 1989, p.334)

E ainda anuncia duas decisões:

[...] - O papel da escola seria fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial para aqueles alunos que *podariam se beneficiar*¹ desse treinamento.

- A necessidade de um número maior de professores em consequência da primeira resolução e a exigência dos diretores em obter fundos para tanto [...] (p. 334)

É interessante observar que o que passou a ser feito era a menor parte da proposta: o treinamento da fala. O desejo de transformar o Surdo em ouvinte retorna de forma forte, mesmo depois de ter sido provado que ele era capaz de aprender pela língua de sinais. Vemos que há um retorno cíclico à questão da necessidade de dar fala ao Surdo. A intolerância à diferença, mais uma vez, aparece como aspecto que molda o Surdo, não para que ele possa conviver com a sociedade, mas para que ele possa se igualar aos que ouvem, mesmo que isso não seja possível. É de grande importância deixar claro que essa impossibilidade se refere apenas e unicamente ao fato dele não vir a falar como os ouvintes o fazem, sendo que todas as suas capacidades, intelectuais e sociais estão, absolutamente, preservadas em casos puros de surdez, e com possibilidade plena de desenvolvimento, sendo-lhes dadas as condições necessárias para tanto, o que, de forma paradoxal (dentro da discussão que fazemos aqui), depende de um *input* linguístico pleno que apenas pode ser fornecido pela língua de sinais.

Voltando à história, desejamos fazer alusão aqui a Alexander Graham Bell, conhecido no mundo todo por ter inventado o telefone. Ele era casado com uma Surda e defendia o oralismo. G. W. Veditz, presidente da National Association of the Deaf, declara que ele era “[...]”

1 Grifo meu.

o pior inimigo dos Surdos americanos a ser temido, no passado e no presente.” (LANE, 1989, p.340)

Para Bell, a surdez era uma doença que deveria ser erradicada e os sinais só serviriam para perpetuar um estado que não deveria existir e, assim os Surdos deveriam se passar por ouvintes num mundo que é ouvinte. Assim, a educação deveria propiciar a integração com a maioria ouvinte por meio da adaptação do Surdo. Ele ainda considerava a junção de Surdos de qualquer tipo, como em escolas residenciais, organizações sociais e casamentos entre Surdos, muito nociva para a sociedade e, obviamente, defendia o monolinguismo para todos. O interessante foi que ele aprendeu língua de sinais para poder se comunicar com os Surdos e poder defender seus pontos de vista com eles, por exemplo, com relação ao casamento entre Surdos. Ele teve grande força política e influenciou o pensamento de muitos envolvidos na educação dos Surdos.

Podemos encontrar argumentos semelhantes aos utilizados por Bell ainda nos dias de hoje, em que a língua de sinais é considerada fator de desvio e devendo ser, obrigatoriamente, substituída pela fala, não para propiciar maior acesso social, mas para encobrir o “defeito” (GOFFMAN, 1998).

É importante ressaltar-se, já que consideramos que os aspectos históricos e culturais são imprescindíveis para a compreensão dos fenômenos sociais, que nos Estados Unidos, nessa época (século XIX), havia um grande número de imigrantes de várias partes do mundo que traziam sua língua. Era de interesse político que essas diferenças fossem diluídas e o fator de homogeneização linguística seria um fator importante para se atingir esse objetivo – aí se encaixa, também, a questão da língua de sinais, apesar das óbvias diferenças com as línguas estrangeiras que chegavam ao país.

Bell e Gallaudet tinham pontos de vista muito diferentes e, em 1887, estiveram num encontro na Inglaterra organizado pela British Royal Commission, em que discutiram a respeito da oralidade e do uso de Sinais na educação dos Surdos. Essa comissão concluiu que: “todas as crianças Surdas deveriam ser trabalhadas, pelo menos por um ano, com o sistema oral e depois deste tempo, se não se beneficiassem seriam expostas aos Sinais.” (MOURA, 2000).

Após tantos anos, essa ainda é uma postura adotada por muitos fonoaudiólogos e médicos (que, no Brasil são os responsáveis pelos caminhos a serem trilhados pelo Surdo). A língua de sinais é uma segunda escolha, não tão nobre quanto a fala e, essa atitude ainda por cima desmerece o Surdo que não conseguiu se desenvolver no que era esperado dele – falar e ser igual ao ouvinte. Os efeitos dessa filosofia podem ser devastadores – tempo é perdido e a sensação de fracasso acompanha tanto os Surdos como seus familiares.

Chegamos agora num evento que mudou e transformou a educação dos Surdos em todo o mundo. Falamos do Congresso de Milão, que ocorreu em 1880 e que fez com que todo o trabalho com Surdos passasse a ser baseado na oralidade.

Esse congresso determinou que:

[...] 1- Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem,... (Este congresso) declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos e mudos.

2- O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura-oro-facial e a precisão de ideias [...] (LANE, 1989 a, p.390)

O que chama mais atenção nessa determinação é que numa época em que os contatos entre pessoas de diferentes lugares eram difíceis e demorados, essa ideia se espalhou, rapidamente, pelo mundo e todos os países ocidentais passaram a seguir essa recomendação que não era baseada em dados reais, mas apenas no desejo, compartilhado por todos, de não se conviver com a diferença.

Para Bernard Mottez (1975), o Congresso de Milão transformou a fala de uma forma de comunicação para a finalidade da educação. O que se desejava, dentro da escola, era fazer com que o Surdo viesse a falar e para isso era gasto um grande tempo no treinamento da fala.

No Brasil não foi diferente. Em 1857, foi fundado o primeiro instituto para Surdos (atual INES) e isso aconteceu graças ao esforço de Edward Huet, francês, que estudou com Clerc no Instituto de Paris, e que deve ter trazido os sinais franceses para o Brasil, apesar de não se ter relatos de como ele realizou seu trabalho. Ele ficou no Brasil apenas até 1861 e após a sua saída, vários diretores passaram pela escola, a maioria sem nenhuma formação específica como professores de Surdos.

Em decorrência do Congresso de Milão, a partir de 1883 a “linguagem articulada” passou a ser ensinada na escola e, em 1911, o método oral puro passou a ser utilizado. Os sinais foram banidos da educação dos Surdos no Brasil. Outras escolas foram criadas no Brasil, mas até a década de oitenta todas utilizaram metodologias oralistas.

Temos, no século XX, um aspecto importante a ser considerado: o desenvolvimento da tecnologia que fez com que se acreditasse que aparelhos auditivos poderiam resolver o problema da surdez e dar fala aos Surdos. Além disso, o desenvolvimento das ciências médicas, acompanhado de estudos neurológicos realizados durante a primei-

ra guerra mundial, também, fizeram crer que se poderia compreender melhor a surdez e se encontrar a cura para a mesma. Nada disso aconteceu durante o século XX.

Novas metodologias oralistas foram criadas: apenas estimulação auditiva, estimulação auditiva e treino de leitura orofacial, uso da escrita, uso de estimuladores da fala. O resultado era sempre incerto, sendo que podia possibilitar o desenvolvimento da fala para alguns e não para outros, mas a surdez continuava presente com suas características próprias.

Mas, acontece algo no mundo acadêmico com relação à língua de sinais que marcará o final do século XX. Um linguista, pesquisador da Gallaudet University, Dr. Stokoe, desenvolve uma pesquisa e publica um livro: (*Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf*) que demonstra que a língua de sinais americana tem as mesmas características linguísticas que as línguas orais. É importante se observar que apesar de proibida na educação, as línguas de sinais de todo o mundo continuaram a existir. Os Surdos a utilizavam quando se encontravam, em clubes, associações, demonstrando a sua força e a necessidade que tinham dela para sua vida social. Esse foi um marco importante para os movimentos que se seguem, marcados pelo avanço de políticas de defesa de diferentes culturas.

Por volta dessa mesma época, o resultado de pesquisas nos Estados Unidos mostrou que o uso da língua de sinais por pais Surdos com filhos Surdos ajudava o desenvolvimento geral dessas crianças (STEWART, 1993) e uma nova filosofia de trabalho foi criada - era a comunicação total que preconizava o uso de toda e qualquer forma de comunicação para se comunicar com a criança Surda sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado. Assim, poderiam ser utilizados: gestos naturais, língua de

sinais, alfabeto digital, expressão facial, tudo acompanhado com fala amplificada por aparelhos de amplificação sonora individual (NORTHERN; DOWNS, 1975).

Essa filosofia logo se transformou em um método, chamado no Brasil e em outros países de Português Sinalizado ou Comunicação Bimodal (SCHINDLER, 1988) em que os sinais passaram a ser usados na ordem da língua oral para propiciar o desenvolvimento, mais uma vez, da oralidade que era o objetivo final do trabalho.

Mas, a partir de 1980, a comunidade Surda se junta aos movimentos políticos sociais de outros grupos que reivindicam o seu direito a uma cultura própria e passam a exigir que sua educação seja pautada pelo respeito à sua língua. Eles exigem que o sistema educacional lhes possibilite uma educação bilíngue, em que a primeira língua deverá ser a língua de sinais e a segunda a língua oral e/ou a escrita. O bilinguismo é implantado em diversos lugares do mundo, com muito sucesso, principalmente, nos países escandinavos e chega ao Brasil no final do século XX.

Mas para que se tivesse o bilinguismo, era necessário que a língua de sinais brasileira (Libras) fosse reconhecida legalmente. Isso aconteceu no Brasil em 2002 pela Lei 10436 que foi regulamentada em 2005 pelo Decreto 5626. Esse decreto estabelece que o Surdo tem o direito a uma educação bilíngue, ainda que não esclareça, completamente como essa educação será implantada. Esse é um dos maiores ganhos vivenciados pela comunidade Surda desde Abbé de L' Epée. A possibilidade de ter a língua de sinais utilizada em sua educação, não garante apenas as questões ligadas ao acesso à informação e ao desenvolvimento pleno do indivíduo Surdo pelo uso de uma língua, que ele pode dominar (sendo-lhe dadas as condições para tanto). Mas a dele se constituir como sujeito social, sem amarras e restrições que digam respeito a sua condição de não ouvir, numa educação bilíngue

de qualidade, em que a libras está presente, de forma completa, como língua dominada pelos professores e por todos os que fazem parte da equipe educacional. O que é possibilitado nessa estrutura é a constituição de uma identidade íntegra dentro do que ele é, sem que precise se moldar aos modelos dos ouvintes (MOURA et all., 2005).

Mas, como já vimos na história da educação do Surdo, essa não é a solução final. Encontramo-nos num momento em que a tecnologia e a medicina se esforçam, ao máximo, para suplantar mais uma vez a surdez. Nesse momento histórico, o que se realiza cada vez em maior número de bebês, crianças e adultos Surdos é o implante coclear, procedimento que vem sendo realizado há mais de vinte anos em crianças, mas que ganhou grande espaço no século XXI. Não é um transplante, como muitas pessoas acreditam, mas sim a colocação de um dispositivo eletrônico que estimula, diretamente, as fibras do nervo auditivo na cóclea dentro da orelha. Os aparelhos auditivos convencionais amplificam os sons, enquanto o implante coclear fornece impulsos elétricos a diferentes fibras nervosas que estimulam diversas regiões da cóclea. Assim, o sistema de implante coclear transforma os sons em pulsos elétricos codificados. Esses pulsos elétricos estimulam o nervo auditivo, e o cérebro os interpreta como sons. Para que essa interpretação aconteça é necessário um treinamento realizado por fonoaudiólogos. O resultado do treinamento varia muito. Pode ser muito bom para algumas crianças, permitindo uma conversação sem muitos obstáculos em ambientes controlados; ou melhorar a capacidade de perceber e compreender a linguagem, mas não permitir uma conversação de forma fluente, ou ainda ajudar apenas a perceber sons sem utilidade real na conversação.

O problema maior que se coloca com o implante coclear é que a maioria dos médicos, no Brasil, não permite o uso de libras, argumentando que o uso de língua de sinais irá impedir o desenvolvimento optimal da fala (argumento que, já vimos, foi utilizado há muito tempo atrás).

Mas, como saber se uma criança irá desenvolver ou não uma compreensão e uma fala suficientes para seu desenvolvimento linguístico e social? E mesmo que ela o faça, porque impedir que ela use a língua que é natural para ela? Quais estudos mostram que o uso de língua de sinais impede o desenvolvimento da fala?

Em viagem para os Estados Unidos, em novembro de 2012, tivemos a possibilidade de visitar um centro de surdez bilingue no estado de Massachussets e observar crianças que são expostas às duas línguas: ASL (American Sign Language) e inglês oral, usuárias de implantes cocleares que para algumas funcionam muito bem. Essas crianças usam as duas línguas de acordo com o seu interlocutor. Pudemos avaliar o inglês oral que elas utilizavam e que, para os ouvidos de estrangeiros, era muito bom e segundo suas professoras era, realmente, de ótima qualidade. As professoras, também, disseram que as crianças usavam ao ASL de forma adequada para a idade. Eram, verdadeiramente, crianças bilíngues de quatro a seis anos de idade (aquelas que eu observei), implantadas com um ano a dois anos de idade, em média, e que expostas às duas línguas as utilizavam de forma livre, de acordo com seu interlocutor. Perguntamos em inglês a uma delas se ela preferia o inglês ou a ASL e ela respondeu que preferia ASL “é claro”. Quando indagada por que, ela respondeu: é a minha língua, é mais fácil. Na simplicidade dessa resposta, tudo se encaixa quando se pensa no Surdo – a possibilidade de duas línguas que têm lugares distintos na vida do indivíduo e que permitem que ele possa circular em dois mundos e se sentir confortável usando a “sua língua”.

É preciso deixar claro que o indivíduo que é implantado, o faz porque é Surdo e não para deixar de sê-lo (CAMPOS, comunicação pessoal). O desejo dos médicos e outros profissionais da saúde é que o implante transforme o Surdo em ouvinte. Esse argumento nos leva de volta a Aristóteles – será que apenas a audição e a linguagem oral é que permitem que o Surdo seja verdadeiramente humano? Por trás de um

discurso de aceitação de diferenças, encontramos uma realidade que ainda se pauta em conceitos muito antigos. O que sucederá daqui para frente é desconhecido. Sabemos que vivemos movimentos cíclicos que voltam sempre ao desejo de normalização do Surdo. Esperemos que as novas tecnologias possam ajudar o Surdo a se adaptar ao mundo dos ouvintes, mas que não retirem sua possibilidade de ser o que são: Surdos, cidadãos e completos, em que a falta da audição não tenha que ser substituída e encoberta. Que possamos aprender com a história, e que o mundo possa ser mais justo e igual para com todos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei 10436. In: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.436-2002?OpenDocument. Acesso em: 25 de março de 2013.

BRASIL. Decreto 5626. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 de março de 2013.

CIAMPA, A.C. **A Estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

LANE, H. **The mask of benevolence**. New York: Vintage Books, 1989.

_____. **When the mind hears**. A history of the deaf. New York: Vintage Books, 1989a.

MOURA, M.C., **O SURDO: Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro, Ed. Revinter, 2000.

MOURA, M.C., HARRISON, K.M.P.; VIEIRA, M.I.; SANTOS, A.R.; NONATO, J.L.; BERNARDINELI, M.; PEREIRA, P.C. Fonoaudiologia, Pedagogia e Surdez: Reconstruindo Picasso in: RAFAELI, Y.M.; PAVONE, S. **Audição, Voz e Linguagem: A Clínica e o Sujeito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p.199-211.

MOTTEZ, B. **A propos d'une langue stigmatisée, la langue des signes**. Paris: Ecole des hautes Etudes en Sciences Sociales, 1975

NORTHERN, J.; DOWNS, M. **Hearing in children**. Maryland: The Willians and Wilkins Company, 1975.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**. Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

PRILLWITZ, S. The long road towards bilingualism of the deaf in the German-speaking area. In PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. **Sign language research and application**. Hamburg: Signum Press, 1990.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida: Ceprosord, 1990.

SCHINDLER, O. La comunicazione totale. In ARLUNO, G.; SCHINDLER, O. **Handicappati e scuola**. Torino: Edizione Omega Torino, 1988.

SKLIAR, C. **La historia de los sordos**: una cronologia de malos entendidos y de malas intenciones. Trabalho apresentado no III Congreso Latinoamericano de educación bilingüe para los sordos. Merida-Venezuela, 1996.

STEWART, D. Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C. **Lingua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

STOKOE, W. **Sign language structure**: an outline of the visual communication systems of the american deaf. Second Edition, revised. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1960/1978.



DIVERSIDAD, ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN: Nuevos Retos para los Museos del Siglo XXI

Rogelio Martínez Abellán

Doctor en Pedagogía y Especialista Universitario en Práctica Psicomotriz Educativa por la Universidad de Murcia (España). A lo largo de su trayectoria profesional ha trabajado durante 10 años como Psicomotricista con niños y jóvenes con Síndrome de Down. Desde hace 13 años es profesor de Educación Especial (Departamento de Didáctica y Organización Escolar) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. También es miembro del Grupo de Investigación "Educación Inclusiva: una escuela para todos". Ha participado en 7 investigaciones relacionadas con la atención a la diversidad. Ha publicado 5 libros relacionados con la deficiencia visual: "Educación Infantil y deficiencia visual"; "Deficiencia visual: desarrollo, comunicación e intervención"; "Braille, el acceso de los ciegos al conocimiento", "Sullivan y Keller, su lucha por los discapacitados sensoriales"; "La orientación social y laboral de las personas con deficiencia visual". Ha publicado 86 artículos y 70 comunicaciones. Las líneas de investigación que trabaja son: Educación Inclusiva; Deficiencia visual; Accesibilidad; Museos, educación, y discapacidad. Atención a la diversidad y Terapia Asistida por Animales. Pedagogía Hospitalaria. Educación en el contexto penitenciario. E-mail: rogeliom@um.es

RESUMEN

La creación de entornos accesibles es una necesidad que viene justificada por el derecho de todas las personas a poder desarrollarse como ciudadanos, participando en todas las actividades que se propongan y disfrutando de las ciudades y espacios públicos con el mayor grado de autonomía posible, contribuyendo así a alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades, una verdadera inclusión. La accesibilidad es el punto de partida para determinar si puede llegarse a un determinado entorno y hacer uso de todo lo que éste ofrece. Los museos, como instituciones culturales, tienen encomendadas las tareas de conservar y difundir el patrimonio cultural de todas las personas, facilitando el acceso físico, sensorial e intelectual y procurando que el servicio sea el mejor posible para todos los ciudadanos. Como instituciones educativas implicadas socialmente, los museos deben ser capaces de aumentar la accesibilidad a los mismos permitiendo la inclusión de los grupos de población más desfavorecidos.

PALABRAS CLAVE: Museos. Accesibilidad. Inclusión. Diversidad. Discapacidad

ABSTRACT

Creating accessible environments is a necessity that is justified by the right of all people to be able to develop as citizens, participating in all the activities proposed and enjoy public spaces and cities with the highest possible degree of autonomy, thereby to achieve real equality of opportunity, a real inclusion. Accessibility is the starting point to determine if you reached a certain environment and make use of all that it offers. The museums, cultural institutions, have been entrusted with the task of preserving and disseminating the cultural heritage of all people, providing access physical, sensory and intellectual and ensuring that the best possible service to all citizens. As socially involved educational institutions, museums should be able to increase their accessibility by allowing the inclusion of the most disadvantaged groups.

KEYWORD: Museums. Accessibility. Inclusion. Diversity. Disability

Introducción

Al hablar de Personas con Discapacidad, hay que referirse a un colectivo que según la Organización Mundial de la Salud, engloba a más de mil millones de personas en todo el mundo, lo que supone alrededor del 15% de la población mundial (OMS, 2011, p.15), de las cuales, casi doscientos millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento y cuyo número va a seguir aumentando, debido a las lesiones temporales, al envejecimiento de la población o a la supervivencia a enfermedades y accidentes hasta ahora mortales...

Para un gran grupo de personas usuarias del entorno construido, la accesibilidad al mismo es algo sencillamente natural. Sin embargo, la realidad es que las personas con diferentes discapacidades (entre ellas, la visual), las personas mayores y las personas con movilidad reducida encuentran serias dificultades; sólo consiguen acceder con la ayuda de otras personas y, en muchos casos, se ven literalmente excluidos ante la imposibilidad de acceder a edificios públicos y monumentos artísticos, estaciones, hoteles, museos, instalaciones deportivas, teatros, cines, restaurantes y tiendas. Muchas oficinas y centros de trabajo, universidades y centros de formación no son aún accesibles. Las propias viviendas particulares presentan grandes carencias de accesibilidad y están generando aislamiento, malestar y agravando los costes sociales. La falta de accesibilidad es la discriminación más cotidiana. Las personas con pérdida de visión se enfrentan a diario a la discriminación y a la violación de sus derechos, tanto en el trabajo,

como en la búsqueda de un empleo, como yendo a tomar un café, al supermercado, al cine o al hospital.

Se considera el ocio como un derecho humano fundamental que favorece el desarrollo de las personas y del que nadie debiera ser privado por razones de discapacidad, género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, salud, condición económica o cualquier otra circunstancia personal o social. El ejercicio de este derecho, recogido en un repertorio amplio de leyes y normas, debiera recoger de forma explícita el espíritu del ocio inclusivo y además garantizarse en la práctica pudiendo acceder a los recursos disponibles. Entre los principales ámbitos en los que se manifiesta el ocio se encuentran: la cultura, el turismo, el deporte y la recreación. Ámbitos a los que las personas con discapacidad tienen el derecho a acceder y practicar en cualquiera de las dimensiones del ocio (lúdica, social, festiva, ecológica, educativa, terapéutica, creativa, etc.) para promover su bienestar y mejorar su calidad de vida.

1 Accesibilidad Total y Diseño Universal para Todos, un Asunto de Inclusión

El término “Accesibilidad” proviene de “acceso”, acción de llegar y acercarse, o bien, entrada o paso. La “Accesibilidad” puede definirse como “la condición (de las cosas, personas y lugares) de ser accesibles, o lo que es lo mismo, de permitir ser alcanzadas y usadas (las cosas), contactadas o habladas (las personas) y visitados y conocidos (los lugares)”. La falta de accesibilidad implicará marginación y pérdida de calidad de vida para cualquier persona, pero serán las personas con discapacidades las más afectadas ante su ausencia o innaccesibilidad.

En el año 1982, la Asamblea de las Naciones Unidas adopta el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad en el que se incluyen las siguientes orientaciones:

112. Los Estados Miembros deben esforzarse para que el medio físico sea accesible a todos, incluyendo las personas con distintos tipos de discapacidad...

114. Se alienta a los Estados Miembros a que adopten una política que garantice a las personas con discapacidad el acceso a todos los edificios e instalaciones públicos nuevos, viviendas y sistemas de transporte públicos. Además, siempre que sea posible, se han de adoptar medidas que promuevan la accesibilidad a los edificios, instalaciones, viviendas y transportes públicos ya existentes, especialmente aprovechando las renovaciones.

Dando un salto en el tiempo, la Comisión de las Comunidades Europeas (2000), en el documento *“Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad”* manifiesta:

La Unión Europea parte de la premisa de que las barreras presentes en el entorno obstaculizan la participación social en mayor medida que las limitaciones funcionales.

Los logros en materia de acceso para las personas con discapacidad inciden positivamente en otros ámbitos, tales como la calidad de vida profesional, la protección de los consumidores y la competitividad de la industria europea.

Cuando este concepto de Accesibilidad comienza a ser usado en el campo específico de la discapacidad, la misma palabra se convierte en algo de mucho más complejo análisis. De esta forma, la Accesibilidad es la garantía de la autonomía personal y la integración social, tanto para personas discapacitadas, personas mayores, como para

personas con otras dificultades, permanentes o temporales, en el desenvolvimiento de sus actividades habituales. Para garantizar la integración sociolaboral y la autonomía personal, todo individuo tiene que ser capaz de reaccionar y relacionarse, con otros y su entorno, mediante el complejo conjunto de acciones que se incluyen en el más amplio concepto del Acceso. Por lo tanto, desde esta perspectiva o punto de vista según la definición del IMSERSO-CEAPAT (2000), “la Accesibilidad es una característica básica del entorno construido, en un concepto amplio. Es la posibilidad de llegar a entrar y salir y utilizar las casas, los comercios, los teatros, los museos, los parques y los lugares de trabajo...la posibilidad de participar en actividades sociales y económicas para las que se ha concebido el entorno construido”, y también es posible añadir algo más: la accesibilidad debe incorporar la posibilidad de usar todos los objetos, equipos y herramientas necesarias para realizar dicha actividades y para garantizar la comunicación con el entorno social. Si este objetivo se consigue, podemos afirmar que se habrá alcanzado un nuevo concepto de accesibilidad denominado Accesibilidad Total. Por ello, desde esta nueva perspectiva o enfoque, acciones tales como: la comunicación entre las personas, el uso de una máquina, el disfrute de una vivienda, la contemplación de bienes culturales, la adquisición del conocimiento, etc., puede llegar a ser totalmente irrealizable porque en el tal objeto-herramienta el sistema a utilizar, o la organización operativa de la actividad, han sido diseñados por especialistas (Arquitectos, Ingenieros, Pedagogos, Psicólogos, etc.) indudablemente competentes pero que, implícitamente, han realizado el diseño en función de unas capacidades humanas definidas (las suyas propias) que les son “habituales” y a las que, automáticamente, han tendido a considerar como valores estandarizados, dando por sentado que permitirán, naturalmente y con certeza, el acceso tanto al Entorno Físico como al Entorno Operativo y al Entorno Social (llamando Entorno Físico al entorno construido; Entorno Operativo a las condiciones de utilización que presentan

los servicios, equipos e instrumentos; y Entorno Social al estructurado por derechos y deberes de todos los miembros de la sociedad).

En las Normas Unificadas aprobadas por la Asamblea general de las Naciones Unidas en 1993, se reconocía que la capacidad de un individuo para desenvolverse en el ámbito social y ocupar un empleo, depende tanto de la disposición de la sociedad a aceptar las personas con diferencias como de las limitaciones funcionales que permiten reconocer a una persona como “discapacitada”. La decisión de diseñar considerando las funcionalidades del propio diseñador, viene a ser la causa por la que otros miembros de la sociedad (las personas con discapacidad y las personas mayores) podrán tener dificultades para la realización de determinadas funciones y el disfrute de determinados servicios; lo que indudablemente, se encuentra en contradicción con las normas al uso sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Resolución 48/96, 20-12-93).

Por logro de igualdad de oportunidades se entiende el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad en el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación, deben ponerse a la disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad (NIPO 367-96-012-5).

Y también, con su inmediata consecuencia: (II, art. 5: Posibilidades de acceso; Preámbulo):

Los Estados deben reconocer la importancia global de la posibilidad de acceso dentro del proceso de igualdad de oportunidades a todas las esferas de la sociedad. Los Estados deben: a) Establecer programas de acción para que el entorno físico sea accesible. b) Adoptar medidas para garantizar el acceso a la información y la comunicación.

O con: (II, art. 5: Posibilidades de acceso, 'a': El acceso al entorno físico):

1: Los Estados deben adoptar medidas para eliminar obstáculos a la participación en el entorno físico. Dichas medidas pueden consistir en elaborar normas y directrices y en estudiar las posibilidades de promulgar leyes que aseguren el acceso a diferentes entornos de la sociedad...

Y también, con el apartado 'b' (Acceso a la información):

9: Los Estados deben estimular a los medios de información, en especial a la TV, radio y prensa, a que hagan accesibles sus servicios.

10: Los Estados deben garantizar que los nuevos sistemas de servicios y de datos informatizados que se ofrezcan al público en general sean, desde su comienzo, accesibles a las personas con discapacidad o se adapten para hacer accesibles a ellas sus servicios.

La accesibilidad es la piedra de toque para determinar si puede llegarse a un determinado entorno construido y hacer uso de todo lo que éste ofrece, ya se trate de parques, viviendas, edificios o de los espacios y edificios incluidos en ellos. El concepto de accesibilidad como algo bueno para todos está siendo entendido y valorado, y cada vez más, exigido por la población como criterio de calidad y como derecho básico de los ciudadanos. El Diseño Universal se relaciona con esta Accesibilidad básica. El objetivo que persigue es el siguiente: *Cualquier persona debe tener la posibilidad de usar independientemente y de forma normalizada el entorno construido.*

Cuando el concepto de *Accesibilidad* comienza a ser usado en el campo específico de la discapacidad, la misma palabra se convierte en algo de mucho más complejo análisis.

El Equipo de Expertos Helios (1995, p.3) en el documento "*Social Integration. Annual Report. Bruselas*", indica:

La palabra Accesibilidad puede entenderse en relación con tres formas básicas de actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión. Todos, según sean nuestras capacidades funcionales o mentales, tropezamos con barreras en nuestra capacidad de movimiento, en nuestras comunicaciones o fuentes de información, y en nuestro alcance de comprensión de mensajes, instrucciones, instrumentos o sistemas. Los efectos de dichas barreras pueden llegar incluso a la exclusión social, a la discapacitación, a la estigmatización y a agravios psicológicos para las personas afectadas. La incapacidad de la sociedad para eliminar las barreras de movilidad, de comunicación y de comprensión es sintomática de la atención desigual que merecen las personas con capacidades reducidas. A la inversa, cada barrera al acceso que cae nos acerca un poco más a la consecución de una sociedad justa e inclusiva.

La accesibilidad se refiere a las distintas dimensiones de la actividad humana: desplazarse, comunicarse, alcanzar, entender, usar y manipular son algunas de las formas básicas de actividad humana. Garantizar la accesibilidad significa garantizar que estas actividades puedan ser desarrolladas por cualquier usuario sin que se encuentre con ningún tipo de barreras. Estas actividades se resumen en cuatro grandes grupos: **Deambulación**, **Aprehensión**, **Localización** y **CO-municación**, conocidos como los REQUISITOS DALCO.

De esta forma, el *Concepto Europeo de Accesibilidad* (1996), es la garantía de la autonomía personal y la inclusión social, tanto para personas discapacitadas, personas mayores, como para personas con otras di-

ficuldades, permanentes o temporales, en el desenvolvimiento de sus actividades habituales.

2 La Inclusión y los Museos

El llamado *Diseño Universal*, según Ekberg (2000), se basa en la ideología de que la utilización diferenciada de los espacios de las ciudades han de materializarse a través de la configuración del medio ambiente construido y a través de los sistemas de relaciones, comunicaciones y transportes, que la permitan. Estos aspectos deben ser compatibles con la ciudad que ya está construida. Por tanto, el diseño y la construcción de los espacios de la ciudad han de estar estrechamente ligados a las necesidades de todas las personas, ya que son éstas las destinatarias últimas de los mismos. Esta utilización requiere una profundización del concepto de *Diseño Universal*, es decir, aquel diseño que no es excluyente para unos pocos. Por tanto, la inclusión es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones.

Para Booth (1998), la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Y según la UNESCO: Declaración de Salamanca, 1994, XI, "*La inclusión es el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos*".

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que las escuelas y las ciudades, en tanto comunidades educativas deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos y de todas las personas, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas, sociales o culturales.

Según Armstrong (1999, p.76), la inclusión es:

Un sistema de educación que reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes y adultos a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibida en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

En base a todo lo expresado anteriormente, se hace necesario “humanizar” el diseño y la construcción de los espacios de las ciudades, haciendo que sean accesibles, inclusivas, lo que supone emplear la ciencia, la técnica y el arte al servicio de la diversidad, de todas las personas que los utilizan.

Al utilizar el término diversidad hay que referirse a un significado mucho más amplio de lo que ha venido representando el de Educación Especial, referido exclusivamente a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación. La realidad es que el concepto de diversidad supera este enfoque reduccionista y abarca a todas las personas. La diversidad debe ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes, con relación a factores físicos, genéticos culturales y personales. Para Alegre (2000), es fundamental recordar que todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y deberían ser iguales en dignidad y derechos. El concepto de diversidad es inherente a la condición humana.

De esta forma, la ciudad no sólo debe ser accesible físicamente, sino que debe permitir la inclusión, la participación de todas las personas presenten o no discapacidades. Las personas con discapacidad son ciudadanos plenos y con igual derecho que cualquier otro ciudadano. Eso significa que deben tener pleno derecho e igualdad de acceso a todos los recursos y servicios, igual que los demás: educación, sanidad, servicios sociales, poder hacer uso y desplazarse en un transporte público, empleo, asistir a una escuela ordinaria, educación como la de todos, recibir tratamiento médico básico y cualquier tratamiento especializado que necesite como los demás, vivir con la familia o independientemente con ayuda de personas, trabajar según sus capacidades y en su caso con el apoyo a sus necesidades, con el dinero que precisa para su independencia económica o para elegir en que gastarlo, en las actividades de ocio que elija...

En la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en su artículo 27.1, se puede leer: *“Cada persona tiene el derecho a participar libremente en la vida artística y cultural de la comunidad...”*. Pero el disfrute de este derecho no está garantizado a muchos colectivos vulnerables: personas con discapacidades, sean físicas o mentales, ya sea debido a las barreras arquitectónicas (discapacidades físicas o motóricas), a la insuficiencia de las adaptaciones (discapacidades visuales y auditivas), obstáculos del comportamiento (discapacidades intelectuales), personas pertenecientes a otras culturas, ancianos, etc., que les dificultan y/o niegan su participación a muchos espacios y actos culturales (Proyecto PATRAC, 2007).

Un museo accesible, debería garantizar la accesibilidad al menos en tres aspectos concretos:

-*El edificio* (acceso y movilidad tanto vertical como horizontal en el interior), puesto que el grupo de personas a los que beneficiaría esta medida es más numeroso de lo que en un principio podría suponerse:

niños, personas mayores de edad o los temporalmente discapacitados por circunstancias transitorias. De este modo, podríamos catalogar los edificios como: *franqueables*, si todo su espacio ha sido construido y pensado como tal; *accesibles*, si se ha adaptado al menos para conseguir que todas las personas puedan moverse por su interior; *usables*, si permite en parte ser usado por las distintas personas, y *visitables*, si sólo dispone de algunos espacios comunes con estas condiciones de utilización (Lavado, 2002)

-*La información y la comunicación*, ya que sea cual sea la capacidad del visitante, cada uno de ellos, debe tener acceso a la información de una forma fácil y comprensible (garantizar por ejemplo el alcance visual para leer los carteles en un lugar mal iluminado, o si estos están situados a demasiada altura o escritos con letras pequeñas...). Por ello, ya sea a través de los clásicos rótulos, o por medio de sistemas audiovisuales e informáticos, del propio montaje museográfico o de sus recursos humanos, la comunicación es un elemento fundamental del museo

-*Los productos (manipulación e interacción) y actividades culturales*, ya que es inútil desplazarse por el interior de un museo si no se puede disfrutar de lo que este ofrece al visitante (no obstante, además de garantizar la accesibilidad, habrá que procurar, en la medida de lo posible, asegurar también la participación)

Los museos, como instituciones educativas implicadas socialmente deben ser capaces de aumentar la accesibilidad a los mismos permitiendo la inclusión de los grupos de población más desfavorecidos y recordar que, como dice Anderson (1997, p.12):

Los principales obstáculos para acceder a los museos son la clase social, la pobreza, las desventajas educativas, el ambiente étnico y cultural, las discapacidades y las propias actitudes

personales. Estos factores pueden actuar combinados entre sí, de tal manera que se requiere un programa coordinado si se pretende actuar contra ellos de forma exitosa.

El acceso al mundo de la cultura, en el cual se encuadran los museos, es un derecho de todos los ciudadanos. La apuesta por la educación inclusiva lleva aparejada la transformación de la propia institución educativa (el museo) con el fin de que respondan a la diversidad de todos y cada persona, adaptándose a su especificidad, a sus necesidades, a su estilo de aprendizaje, a sus intereses, asegurando su participación, etc (Do Nascimento Junior, 2008).

Southworth y Fahy (1999), indican que en el documento Department of Culture, Media and Sport Comprehensive Review (2000) se expone la necesidad de que los museos contribuyan a las políticas de (1) promover la educación y el aprendizaje continuo, (2) promover el acceso físico e intelectual a las colecciones, (3) ayudar al desarrollo económico, y (4) ayudar a afrontar la exclusión social alentando la participación en la actividad museística y eliminando las barreras sociales y económicas. A consecuencia de este informe y del deseo de favorecer el acceso, incrementar la participación y contribuir a la inclusión social, ha emergido una nueva área de trabajo en la profesión museística denominada "Desarrollo de Públicos". El estudio encargado por el Heritage Lottery Fund (Developing New Audiences, PLB Consulting, 2001) trata de definir conceptos para expresiones que se utilizan de forma poco precisa en este nuevo ámbito de trabajo, distinguiendo según Loran i Gili (2005) entre:

-Incrementar el acceso: concretamente se refiere a la idea de aumentar el acceso físico, intelectual, cultural, emocional y social a los recursos patrimoniales, para el beneficio de todo el mundo. Facilitar el acceso es un primer paso por hacer posible que una mayor diversidad de usuarios puedan utilizar el museo de forma provechosa.

-Desarrollar públicos: implica el trabajo para llegar a nuevos públicos, con iniciativas específicas que les sean atractivas y relevantes. Ésta es una tarea medible si se tienen datos sobre la composición de partida de los públicos que sirvan de referencia para evaluar el progreso.

Dodd y Sandell (1998) definen el desarrollo de públicos como una tarea de “derribar barreras” que dificultan el acceso a los museos y de “construir puentes” con diferentes grupos para asegurar que se satisfacen sus necesidades concretas.

-Ser una organización inclusiva: se refiere a una organización que reconoce que tiene que atender a todo el mundo y trabaja para conseguirlo. Eso implica tener un buen conocimiento de los grupos o colectivos que están poco o nada representados entre los visitantes del museo y eliminar los obstáculos que dificultan su participación.

-Luchar contra la exclusión social: más allá de incrementar el acceso al patrimonio y llegar a un abanico más amplio de la sociedad, supone asumir la responsabilidad de contribuir al proceso de cambio social, desempeñando un papel al ayudar en los sectores de la comunidad con problemas de exclusión.

El foco de atención no va dirigido sólo al visitante, sino al museo que se erige en verdadero motor del cambio; hay que intervenir sobre él para generar ese cambio de perspectiva antes mencionada, para que sea capaz de ofrecer una educación de calidad, para todos, sin excepción. Sin duda alguna, aspirar a la construcción de esta inclusión exige su inmersión en procesos de reforma que afecten tanto a la concepción y realidad física (accesibilidad), curricular y organizativa del museo, como a sus estrategias metodológicas. El museo no puede seguir permaneciendo anclado en el pasado, sino que ha de abandonar esa situación de estatismo nada recomendable, para adoptar una acti-

tud dinámica que le lleve a implementar procesos de innovación que le permitan ajustarse a una realidad tan cambiante como la actual.

Para que los museos se ocupen de atender a los diferentes públicos que acuden a ver sus colecciones o que acceden a sus programas educativos, deben concebirse así mismos como verdaderos agentes de inclusión, conscientes de su gran potencialidad y proyección social y han de pretender llegar a todos los habitantes de su contexto próximo, así como a aquellos visitantes venidos de otros lugares. Esto implica dedicar una atención a la diversidad y contar con el equipamiento, adaptaciones y recursos necesarios (y sobre todos adecuados) para poner en marcha este tipo de acciones. El arte y, por ello, también los museos que lo albergan, se presenta especialmente sensible a este binomio *diversidad-diferencia*, actuando en numerosas ocasiones como un vehículo de inclusión social y deshaciéndose de aquellos intentos de homogeneización que tratan de solventar este problema desde la simplicidad educativa.

3 Las Personas con Discapacidades y la Visita a los Museos

Como se ha podido comprobar anteriormente, los conceptos de Accesibilidad Universal e inclusión son fundamentales. En el transcurso de unas pocas décadas se ha pasado de tratar de eliminar las denominadas “barreras arquitectónicas para minusválidos” a legislar y proyectar con normas universales (jurídicas y técnicas) de accesibilidad, sin hacer distinciones entre personas con capacidades y personas con discapacidades. Realmente lo importante es reconocer y valorar las capacidades que cada persona posee e incluirlas en la sociedad para su participación (Laboratorio Permanente de Público de Museos, 2011).

Los edificios destinados a albergar una colección museística pueden catalogarse como *franqueables*, si todo su espacio ha sido construido y pensado como tal; *accesibles*, si se han adaptado al menos para conseguir que todas las personas puedan moverse por su interior; *usable*, si permite en parte ser usados por las distintas personas, y *visitables*, si sólo disponen de algunos espacios comunes con estas condiciones de utilización.

3.1 La visita de las personas con discapacidad intelectual a los museos

Actualmente son cada vez más los museos que tratan de adaptarse a las exigencias sociales través de la incorporación de mecanismos que facilitan el acceso de los contenidos museísticos a colectivos con diversidad funcional. La organización estadounidense **de y para** personas con deficiencia intelectual, **The Arc** (2009), define la accesibilidad cognitiva en términos de una serie de requisitos, que el proceso de comunicación debe cumplir para que la información sea accesible:

- Disminuir la dependencia de la memorización como herramienta para recordar información.
- Utilizar el mayor número de formatos complementarios como sea posible (visual, audio, multi-gráfico).
- Reducir la necesidad del destinatario de utilizar habilidades organizativas complejas.
- Presentar en un vocabulario o nivel de lectura que se aproxime al nivel de comprensión de los receptores.

Con esta situación, es necesario adoptar un **Programa de Lectura Fácil** para personas con discapacidad intelectual, aplicados a los contenidos e información presentes en la institución museística. No existen apenas textos y materiales adaptados a sus niveles de comprensión lectora y en muchas ocasiones se recurre a materiales infantiles que, aunque se sitúan en niveles apropiados de comprensión, están lejanos de sus intereses y de los ámbitos más relevantes propios de su edad, generando todo ello procesos de desmotivación hacia la lectura en general y en concreto a la que se presenta en el museo.

3.2 La visita de las personas con discapacidad visual (ceguera y baja visión) a los museos

Como adaptaciones y ayudas técnicas importantes para las personas con deficiencia visual que visitan el museo tendríamos que tener en cuenta la utilización de macrotipos en los paneles expositivos, la presencia de sistemas ópticos aumentativos que ayuden a magnificar las imágenes, el grado de iluminación en el museo, la existencia de Audioguías y el sistema de audiodescripción o Audesc.

Según Rey y otros (1989), García Lucerga (1993), la Fundación France-ICOM (1994) y Martínez (2007), el museo debe presentar la información en distintos soportes:

156

Grabaciones. Voz sintética. Explicaciones verbales por medio de los guías. Folletos y cartelas en Braille. Planos y tintas en relieve. Macrotipos. Ordenadores con terminales en Braille efímero. Relieves en thermoform. Maquetas. Piezas u objetos de las colecciones susceptibles de ser exploradas táctilmente. Piedras duras. Metal. Cerámica y vidrio. Materiales orgánicos (maderas, telas, ropas, etc.)

Hay que tener en cuenta en el museo el grado de luminosidad y contraste para aquellos que presentan baja visión, magnificación o aumento del tamaño de la letra en paneles expositivos y cartelas, uso del Braille y posibilidad de tocar y explorar determinados objetos de las colecciones para que la experiencia de visitar el museo no quede en una mera explicación verbal, en un simple acto memorístico, sin posibilidad de una experiencia y aprendizaje real. Debemos dotar nuestros museos con:

- Estaciones táctiles que exponen fondos seleccionados de la colección permanente del museo (maquetas, copias y originales)
- Materiales de apoyo que completen el conjunto expositivo (planos generales de las salas del museo, bandas texturizadas ante cada estación táctil, cartelas con gráfica y textual en braille, así como macrocaracteres pensados para personas con poca visión).
- Con el apoyo de la Fundación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), podemos plantear revisar los contenidos volcados en las audioguías descriptivas de forma periódica, así como disponer de lupas de aumento.

En el caso de las personas con discapacidad visual, el acceso a la información debe ser escalonado y adaptado a los niveles educativos, intelectuales y de destreza de cada visitante. Referente al acceso conceptual a las colecciones, lo primordial es no perder el hilo conductor de la exposición, así como conocer los principales conceptos y objetos expuestos. No hay que ser exhaustivos ni tampoco arbitrarios, es necesario un análisis previo del tema que se va a tratar y una síntesis posterior, ya que en el caso de una exposición, no se trata de transcribir íntegramente su contenido, sino de transmitir su esencia.

Por otro lado, es imprescindible ubicar en el museo un punto de información especial, en el cual, el visitante pueda “ponerse en situación” y pueda informarse previamente sobre: qué puede ver, qué puede hacer, qué espacio tiene que recorrer y en qué tiempo aproximado (la exploración táctil es lenta y larga).

3.3 Las personas con discapacidad auditiva y la visita a los museos

Para personas con discapacidad auditiva deben estar disponibles nuevos dispositivos de comunicación como bucles magnéticos y audioguías con conexión a lazos personales de inducción magnética, así como amplificadores de sonido o programas de visitas con adaptación de los contenidos a la Lengua de Signos (contar con un Intérprete de Lengua de Signos) (Fundación Clave, 2011). Con respecto a la metodología de LF (Lectura Fácil) destinadas a las personas con discapacidad auditiva, algunas características que se señalan dentro del método son las siguientes: a) utiliza un lenguaje simple y directo; b) estructura el texto de manera clara y coherente; c) evita los tecnicismos, las abreviaturas y las iniciales; d) expresa una sola idea por frase; e) evita en lo posible conceptos abstractos; f) utiliza fotografías, gráficos o símbolos de apoyo al texto.

3.4 Las personas con discapacidad física y la visita a los museos

Para museos que no cuentan con accesibilidad a sus plantas superiores, se puede instalar un kiosco multimedia en la planta baja, permitiendo realizar una visita virtual del resto de plantas, o bien, contar con un sistema “Oruga”, plataformas elevadoras o sillas salvaescaleras que permiten la comunicación vertical (pasar de una planta a otra) a personas que utilizan silla de ruedas.

Contenidos básicos adaptados al sistema Bliss o mediante pictogramas creados para personas con discapacidad motórica y tener presente el tipo de vitrinas, expositores y peanas, para permitir la aproximación de una persona en silla de ruedas de forma que pueda contemplar sin problemas los objetos expuestos o manipular y utilizar determinados interactivos o recursos museográficos.

3.5 Las barreras en los museos: algunas recomendaciones

Con respecto a las barreras, hay que pensar lo que atañe a suelos y pavimentos, lo suficientemente secos y duros que permitan el paso de ruedas de sillas, cochecitos, carritos, etc., controlados en cuanto a desagües, desniveles, aceras, baches y trazado. Tenemos que poner especial cuidado en sus texturas y en su horizontalidad, en sus reflejos molestos para personas con problemas visuales y engañosos en cuanto a sus dimensiones.

La circulación en los espacios museísticos debe ser cuidada y controlada para permitir el cruce de sillas, el giro, el descanso, al igual que las barandillas y pasamanos están destinados para ayudar y dar seguridad a personas de edad y acompañan a las rampas. Los suelos deben de marcar con texturas los cambios, cruces y movilidad, así como los giros de puertas, ventanas y otros elementos móviles que nos pueden sorprender en nuestro tránsito.

Tampoco debemos olvidar que los escalones que pueden ser usados por los invidentes y otros tantos usuarios, han de contemplar unas medidas en la huella, contrahuella y bordes o señalización. Los ascensores deben estar provistos de barandillas, botones con escritura Braille o signos gruesos, disponer de una puerta y amplitud que permita que entre una silla de ruedas y que la botonadura quede a una altura idónea para sillas de ruedas o niños.

Desde el punto de vista arquitectónico, tenemos que tener presentes algunas consideraciones sumamente relevantes para una inclusiva accesibilidad física:

- Evitar la colocación de puertas pesadas con muelles, células que no funcionan correctamente, picaportes, muros de cristal que simulan muros (pueden existir, pero identificándolos).

- Eliminar obstáculos ubicados en zonas y alturas desaconsejadas, tales como, teléfonos, papeleras o los carteles de los lugares de tránsito.

- Dotar a los servicios públicos con varillas y manubrios, sustituyendo a la grifería tradicional. Colocación de barras, espejos regulables, dispensadores de jabón y elementos higiénicos al alcance de todo tipo de visitantes.

- Contar con un plan de evacuación y alarmas (sonoro-visuales para personas ciegas y sordas) que contemplen toda clase de discapacidades y facilidades o personal destinado a ello.

- Adecuar los accesos desde el exterior favorece la accesibilidad desde el transporte público.

- Elaborar y desarrollar un proyecto museográfico que tenga en consideración el montaje de vitrinas, paneles informativos, documentación y todo tipo de textos e informaciones visuales y sonoras al servicio del público.

Conclusiones

Para concluir, no se puede negar que desde que comenzó la integración en España y en otros muchos países hasta llegar a la actualidad, se ha avanzado notablemente en las políticas de carácter integrador. Sin embargo, las experiencias de integración no dan lugar automáticamente a la inclusión, es decir, a un verdadero reconocimiento del otro y de las necesidades que presentan la diversidad y en especial, las personas con discapacidades, así como a un cambio en las prácticas sociales y culturales.

Podemos afirmar que en la sociedad y en la posibilidad de acceso a los bienes culturales, así como a los museos, sí existe un reconocimiento de las personas que presentan algún tipo de deficiencia, pero éste es de carácter ideológico y raramente legítimo. Se conoce y reconoce que existen, pero todavía a veces desde una mirada voluntariosa, asistencialista y externa. Rara vez se escucha qué es lo que realmente están buscando las personas que presentan algún tipo de deficiencia, cuáles son sus necesidades, demandas y preferencias (Argento Nasser, 2010, p.111).

La accesibilidad no es exclusivamente una cuestión de normativa y medidas arquitectónicas, y no sólo se trata de acceder al propio museo, sino también a sus contenidos y a su entorno. La accesibilidad es un proceso en marcha que aún no se completado en los museos, y pensar únicamente que con unas medidas técnicas ya está todo hecho o que nada más se puede hacer, es tener una visión muy restringida de la accesibilidad... Mientras que el mayor esfuerzo se ha centrado en la eliminación de barreras arquitectónicas, una asignatura pendiente de los museos siguen siendo los sistemas de señalización y comunicación visuales, sonoros y táctiles que permitan que los visitantes con discapacidad puedan acceder a la información, quedando el acceso a cultura limitado por condicionantes que se pueden solucionar...

No se trata solamente de llevar a cabo acciones a favor de la incorporación de pleno derecho a los contextos educativos y a las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) de las personas con discapacidades, sino de promover entre la ciudadanía y a través de la educación, la cultura de la Diversidad, la cultura de la Accesibilidad y de Diseño para Todos a los diferentes contextos formativos, presenciales y virtuales, para todas las personas que componen la sociedad.

Pero ¿qué formación tienen los profesionales de los museos respecto a la accesibilidad, a la atención a la diversidad en general, y a la educación inclusiva? ¿A qué instituciones demandan formación? Como indica Martínez (2012), la formación de los profesionales de los museos para la inclusión, debería tener en cuenta estos aspectos:

- Contribuir a la percepción del proceso hacia la concepción de un museo inclusivo como un proceso de transformación que requiere compromiso y que comporta una mejora para todos/as, poniendo énfasis en el hecho de que equidad y calidad educativa no solamente no son contradictorias, sino que se refuerzan.

- Sensibilizar a la comunidad museística en relación con la inclusión, de manera que la perciba como algo positivo que beneficia a todos/as y que contribuye a crear comunidades más justas y cohesionadas.

- Compartir las prácticas inclusivas como un medio para alcanzar tanto las competencias básicas transversales como las referidas a cada área del currículum.

- Poner en común y difundir estrategias y recursos necesarios para todos los profesionales implicados, para garantizar así a todos los visitantes la oportunidad de participar, disfrutar y aprender en el museo.

- Proporcionar herramientas y estrategias a los profesionales del museo poder poner en marcha prácticas inclusivas con suficiente confianza y seguridad para que se generen dinámicas positivas y colaboradoras en el D.E.A.C. (Departamento de Educación y Acción Cultural) y en toda la institución.

La inclusión es un proceso de mejora específico de cada museo comprometido con él, y por lo tanto, es una tarea sin fin, continua, interminable, que tiende a llamar a los profesionales participantes y a la propia institución en conjunto, a realizar una revisión constante de todo lo que acontece en cada centro museístico. Es un proceso que se extiende en el tiempo y que debería formar parte de la dinámica de todos los museos año tras año. Si realmente queremos que nuestros museos sean inclusivos, atentos a la diversidad y lleven a cabo realmente buenas prácticas, como se ha comentado antes, deben acometer procesos de revisión, análisis, reflexión, innovación y mejora en el marco de la comunidad en que se encuentran, de forma que respondan cada vez con más equidad a la diversidad de sus usuarios o visitantes.

Referencias Bibliográficas

AA.VV. (2008). Guías Multimedia Accesibles. El museo para todos. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

AA. VV. (2011). Museo e inclusión social. Revista del Comité Español de ICOM, 2011, nº 2. Madrid: ICOM España, 2011, 148 páginas. Recuperado el 5 de Agosto de 2012 de: http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/02/ICOMCEDigital02.pdf

ALEGRE, O. M. (2000). Diversidad humana y educación. Málaga: Aljibe.

ALIDES; CEAPAT-IMSERSO; INSTITUTO BIOMECÁNICO DE VALENCIA (2005) ¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas! Madrid: IMSERSO.

ANDERSON, D. (1997) A Commonwealth: Museums and Learning in the United Kingdom. London: Department of National Heritage.

ARGENTO NASSER, A. (2010). El reconocimiento de las personas con discapacidad: posibilidades de acceso a los bienes culturales. Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, Vol. 4 (2), 2010, 101-113.

ARMSTRONG, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. International Journal of Inclusive Education, pp.76.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

BOOTH, T. (1998) The poverty of special education: theories to the

rescue? In C. Clark; A. Dyson y A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London: Routledge.

CONSUEGRA CANO, B. (2002). *El acceso al Patrimonio Histórico de las personas ciegas y deficientes visuales*. Fundación ONCE. Madrid.

DECÁLOGO DE LEÓN (2008). *Segunda Conferencia Europea de Accesibilidad y Diseño para Todos 2008 Red Europea Idean*. Disponible en: www.mepsyd.es/multimedia/00007951.pdf (Consulta realizada en: 9 de Agosto de 2012).

DCMS (2000) *Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All*. Londres, DCMS.

DO NASCIMENTO JUNIOR, J. (2008). Los museos como agentes de cambio social y desarrollo. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, N° 4, 16-27.

DODD, J.; SANDELL, R. (1998) *Bulding Bridges, Guidance for museums and galleries on developing new audiences*. Londres, Museums and Galleries Commision.

EKBERG, J. (2000) *Un paso adelante "Diseño para todos"*. Proyecto "Include". Madrid: CEAPAT-IMSERSO

EQUIPO EXPERTO HELIOS HELIOS (1995). *Social Integration*. Annual Report. Bruselas.

FOUNDATION FRANCE ET INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUM (1994). *Museos abiertos a todos los sentidos: acoger a las personas minusválidas*. Madrid: ONCE - Ministerio de Cultura.

FUNDACIÓN CLAVE (2011). Un museo para todos. En especial para personas con deficiencia auditiva. Madrid: Fundación CLAVE.

GARCÍA LUCERGA, M. A. (1993). El acceso de las personas deficientes visuales al mundo de los museos. Madrid: Fundación ONCE.

INSTITUTO BIOMECÁNICO DE VALENCIA, ALIDES, IMSERSO, CEAPAT. (2005). ¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas! Madrid: IMSERSO.

JÓNDOTTIR, B. (2007). Nordic strategies of design for all. Congreso Making Cultural Heritage Truly Inclusive. Museo Nacional de Finlandia. Helsinki.

JUNCÁ UBIERNA, J.A. (2007). Buenas prácticas en Accesibilidad Universal. Primera selección de Realizaciones. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha: SOCYTEC/ JCCM.

LABORATORIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE MUSEOS (2011). Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Cultura.

LAVADO, P. (2002). Museos sin barreras y sin fronteras: integración accesibilidad, comunicabilidad. Boletín de AABADOM. Enero-Junio 2002.

LEITHWOOD, K. (ed.) (2000): Understanding schools as intelligent systems. Stanford, Co: Jai Press. (Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, vol. 4).

LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Dis-

capacidad. Plan Nacional de Accesibilidad 2004 - 2012. Madrid. B.O.E nº 289, de 3 de diciembre de 2003.

LORAN I GILI, M. (2005) Desarrollo de públicos: revisión bibliográfica. Zona Pública, Nº 1 / Julio 2005, Asociación de Museólegs de Catalunya- www.amc.cat

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2007). Deficiencia visual y accesibilidad a los museos: luces y sombras, realidad y utopía del derecho a la cultura y al patrimonio histórico y artístico (II.II). Revista Polibea, Nº 85, 14-22.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2011). Museos Inclusivos, Nuevas Tecnologías y Accesibilidad (II) . Segunda parte. Revista Polibea, Nº 99, 27-34.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2012). Museos inclusivos y accesibles: respuesta educativa desde la Museología de la Diversidad (II) Segunda parte. Revista Polibea, Nº 103, 48-53.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2012). Museos inclusivos y accesibles: respuesta educativa desde la Museología de la Diversidad (I) Primera parte. Revista Polibea, Nº 102, 51-56.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. y CARPENA MÉNDEZ, A. (2010). Museografía de la diversidad: Nuevas Tecnologías, Accesibilidad e Inclusión. En Arnaiz, P. Hurtado, M^a. A. y Soto, F. J. (Coords.) Congreso TECNONEET 2010. 25 Años de Integración en España : Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

NORMA UNE 170001-1:2007 Accesibilidad global. Criterios para facilitar la accesibilidad al entorno. Parte 1: requisitos DALCO.

NORMA UNE 170001-2:2007 Accesibilidad global. Criterios para facilitar la accesibilidad al entorno. Parte 2: sistema de gestión de la accesibilidad global.

NORMA UNE 41500 IN Accesibilidad en la edificación y el urbanismo. Criterios generales de diseño.

NORMA UNE 41510 Accesibilidad en el urbanismo.

NORMA UNE 41520 Accesibilidad en la edificación. Espacios de comunicación horizontal.

NORMA UNE 41523 Accesibilidad en la edificación. Espacios higiénico-sanitarios.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011). Resumen del Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra.

ONU (1994): Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. New York: Departamento de Coordinación de Políticas y de Desarrollo Sostenible. (Traducción española 1996: Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. NIPO 367-96-0125. Madrid: INEM)

PBL CONSULTING LTD (2001) Developing New Audiences for the Heritage. London, Heritage Lottery Fund <URL:<http://www.hlf.org.uk>>

PROYECTO “PATRAC: Patrimonio Accesible: I+D+i para una Cultura sin Barreras”. Informe sobre La accesibilidad en el Patrimonio Cultural: necesidades funcionales, barreras y análisis de la interven-

ción. (2007). Recuperado el 11 de julio de 2012 de: <http://www.recerca.net/bitstream/handle/2072/88242/E1.2.pdf;jsessionid=FDD-07140363D89D6BC93B7DC2274E2B2.recerca2?sequence=1>

REY, F.; PÉREZ, F. y GARCÍA, J.M. (1989). Un museo al alcance de tu mano. Integración. Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual, 11, 31-34.

SÁNCHEZ, A. M. (2011). Accesibilidad: un reto para el museo de hoy. Revista Autonomía Personal. 2011 (3). 40-45.

SANDELL, R. (1998) Museums as Agents of Social Inclusion. Museum Management and Curatorship, Vol. 17, N° 4, pp. 401-418.

SOUTHWORTH, E.; FAHY, A. (1999) Who's Out There? Combating Virtual Exclusion. Delivering Diversity MDA/CIDOC Conference Proceeding.

THE ARC (Organización Estadounidense de y para personas con discapacidad intelectual) (2009): http://www.necfoundation.org/impact/impact_show.htm?doc_id=275178 (Consulta realizada en: 10 de Agosto de 2012).

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.

UNESCO(2001):“DeclaraciónUniversalde laUNESCOsobre la diversidad cultural”: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> (Consulta realizada en: 20 de febrero de 2012).



DIVERSIDADE, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: Novos Desafios para os Museus do Século XXI

Rogelio Martínez Abellán

Tradução: Francisco Hélio Pinheiro Nunes

Doutor em Pedagogia e Especialista Universitário em Prática Psicomotriz Educativa pela Universidade de Múrcia (Espanha). Ao longo de sua trajetória profissional trabalhou durante 10 anos como Psicomotricista com crianças e jovens com Síndrome de Down. Há 13 anos é professor de Educação Especial (Departamento de Didática e Organização Escolar) na Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia. Também é membro do Grupo de Pesquisa “Educação Inclusiva: uma escola para todos”. Participou em sete pesquisas relacionadas com a atenção à diversidade. Publicou cinco livros relacionados com a deficiência visual: “Educación Infantil y deficiencia visual”; “Deficiencia visual: desarrollo, comunicación e intervención”; “Braille, el acceso de los ciegos al conocimiento”, “Sullivan y Keller, su lucha por los discapacitados sensoriales”; “La orientación social y laboral de las personas con deficiencia visual”. Publicou 86 artigos e 70 comunicações. As linhas de pesquisa que trabalha são: Educação Inclusiva; Deficiência visual; Acessibilidade; Museus, educação e deficiência; Atenção à diversidade; Terapia Assistida por Animais; Pedagogia Hospitalar e Educação no contexto penitenciário. *E-mail*: rogeliom@um.es

RESUMO

A criação de ambientes acessíveis é uma necessidade que é justificada pelo direito de todas as pessoas poderem desenvolver-se como cidadãos, participando em todas as atividades que se propuserem e desfrutando das cidades e espaços públicos com o maior grau de autonomia possível, contribuindo, assim, para alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades, uma verdadeira inclusão. A acessibilidade é o ponto de partida para determinar se é possível chegar a um certo ambiente e usufruir de tudo o que o mesmo oferece. Os museus, como instituições culturais, têm como objetivo conservar e difundir o patrimônio cultural de todas as pessoas, facilitando o acesso físico, sensorial e intelectual para que o serviço seja o melhor possível a todos os cidadãos. Como instituições educativas implicadas socialmente, os museus devem ser capazes de aumentar a acessibilidade aos mesmos e de permitir a inclusão dos grupos da população menos favorecidos.

PALAVRAS CHAVE: Museus. Acessibilidade. Inclusão. Diversidade. Deficiência.

Introdução

Ao falar de pessoas com deficiência, é preciso referir-se a um coletivo que, segundo a Organização Mundial da Saúde-OMS, engloba mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo, o que supõe por volta de 15% da população mundial (OMS, 2011, p.15), das quais, quase duzentos milhões experimentam consideráveis dificuldades em sua funcionalidade e cujo número vai continuar aumentando, devido às lesões temporais, ao envelhecimento da população ou a sobrevivência às doenças e aos acidentes até agora mortais...

Para um grande número de usuários de um ambiente construído, a acessibilidade ao mesmo é algo simplesmente natural. Porém, a realidade é que as pessoas com diferentes deficiências (dentre elas a visual), as pessoas idosas e as pessoas com mobilidade reduzida encontram sérias dificuldades; só conseguem ter acesso com a ajuda de outras pessoas e, em muitos casos, se veem, literalmente, excluídas diante da impossibilidade de ter acesso aos edifícios públicos e monumentos artísticos, estações, hotéis, museus, instalações esportivas, teatros, cinemas, restaurantes e lojas. Muitos escritórios e prédios comerciais, universidades e centros de formação ainda não são acessíveis. As próprias casas particulares apresentam dificuldades de acessibilidade e estão gerando isolamento, mal-estar e aumentando os custos sociais. A falta de acessibilidade é a discriminação mais cotidiana. As pessoas com perda de visão enfrentam, diariamente, a discriminação e a violação dos seus direitos, tanto no trabalho, quanto

na procura de um emprego, indo tomar um café, ao supermercado, ao cinema ou ao hospital.

Considera-se o lazer como um direito humano fundamental que favorece o desenvolvimento das personas e do qual ninguém deveria ser privado por razões de deficiência, gênero, orientação sexual, idade, raça, religião, crença, saúde, condição econômica ou qualquer outra circunstância pessoal ou social. O exercício desse direito, registrado num amplo repertório de leis e normas, deveria captar de forma explícita o espírito do lazer inclusivo e além do mais garanti-lo, na prática, através do acesso aos recursos disponíveis. Dentre os principais âmbitos que proporcionam o lazer encontram-se: a cultura; o turismo; o esporte; e a recreação, aos quais as pessoas com deficiência têm o direito de ter acesso e participar de qualquer uma das dimensões do lazer (lúdica, social, festiva, ecológica, educativa, terapêutica, criativa) para promover seu bem-estar e melhorar sua qualidade de vida.

1 Acessibilidade Total e Desenho Universal para Todos: um assunto de inclusão

O termo “acessibilidade” provém de “acesso”, *ação de chegar e aproximar-se, ou entrada ou passagem*. A “acessibilidade” pode ser definida como “a condição (das coisas, pessoas e lugares) de ser acessíveis, isto é, de permitir serem alcançadas e usadas (as coisas), contatadas ou faladas (as pessoas) e visitados e conhecidos (os lugares)”. A falta de acessibilidade implicará marginalização e perda da qualidade de vida para qualquer pessoa, mas serão as pessoas com deficiências as mais afetadas no caso de sua ausência ou inacessibilidade.

No ano de 1982, a Assembleia das Nações Unidas adotou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência no qual, estão incluídas as seguintes orientações:

112. Os Estados membros devem se esforçar para que o meio físico seja acessível a todos, incluindo-se as pessoas com diferentes tipos de deficiência...

114. Aconselha-se que os Estados membros adotem uma política que garanta às pessoas com deficiência o acesso a todos os novos edifícios e instalações públicas, residência e sistema de transporte público. Além do mais, sempre que for possível, serão adotadas medidas que promovam a acessibilidade aos edifícios, instalações, residências e transportes públicos já existentes, especialmente, aproveitando as reformas.

Dando um salto no tempo, a Comissão das Comunidades Europeias (2000), no documento *Rumo a uma Europa sem barreiras para as pessoas com deficiência* manifesta:

A União Europeia parte da premissa de que as barreiras presentes no ambiente obstruem a participação social em maior escala que as limitações funcionais.

As conquistas em matéria de acesso para as pessoas com deficiência incidem positivamente em outros âmbitos, tais como a qualidade de vida profissional, a proteção dos consumidores e a competitividade da indústria europeia.

Quando este conceito de acessibilidade começa a ser usado no campo específico da deficiência, a mesma palavra se converte em algo de maior complexidade de análise. Desta forma, a acessibilidade é a garantia da autonomia pessoal e a integração social, tanto para pessoas deficientes, pessoas idosas, quanto para pessoas com outras dificuldades, permanentes ou temporárias, no desenvolvimento de suas atividades habituais. Para garantir a integração social trabalhista e a autonomia pessoal, todo indivíduo tem que ser capaz de interagir e se relacionar, com os outros e o seu ambiente, mediante o complexo conjunto de ações que se incluem no mais amplo conceito de acesso. Por conseguinte, a partir dessa perspectiva ou ponto de vista segundo a definição do CEAPAT-IMSERSO (2000), *a acessibilidade é uma característica básica do ambiente construído, num conceito amplo. É a possibilidade de ir e vir, utilizar as casas, o comércio, os teatros, os museus, os parques e os lugares de trabalho... a possibilidade de participar em atividades sociais e econômicas para as quais foi concebido o ambiente construído, e também é possível acrescentar algo mais: a acessibilidade deve incorporar a possibilidade do uso de todos os objetos, equipamentos e ferramentas necessárias para realização das referidas atividades e para garantir a comunicação com o ambiente social. Se esse objetivo é atingido, pode-se afirmar que terá sido alcançado um novo conceito de acessibilidade denominado acessibilidade total. Por isso, a partir dessa nova perspectiva ou enfoque, ações tais como: a comunicação entre as pessoas; o uso de uma máquina; a fruição de uma moradia; a contemplação de bens culturais; a aquisição do conhecimento..., podem chegar a ser, totalmente, irrealizáveis porque no referido objeto-ferramenta o sistema a ser utilizado, ou a organização operacional da atividade, foram desenhados por especialistas (arquitetos, engenheiros, pedagogos, psicólogos, etc.), indubitavelmente competentes, mas que, implicitamente, realizaram o desenho em função de capacidades humanas definidas (as suas próprias) que lhes são "habituais" e, automaticamente, consideradas como valores standardizados, dando por certo que permitirão, naturalmente, e com certeza, o acesso tan-*

to ao ambiente físico quanto ao ambiente operacional e ao ambiente social (chamando ambiente físico ao ambiente construído; ambiente operacional às condições de utilização que apresentam os serviços, equipamentos e instrumentos e ambiente social ao estruturado por direitos e deveres de todos os membros da sociedade).

Nas normas unificadas aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993, reconhecia-se que a capacidade de um indivíduo para desenvolver-se no âmbito social e ocupar um emprego, dependia tanto da disposição da sociedade em aceitar as pessoas com diferenças, quanto das limitações funcionais que permitem reconhecer uma pessoa como “deficiente”. A decisão de desenhar considerando as funcionalidades do próprio desenhista vem a ser a causa pela qual outros membros da sociedade (as pessoas com deficiência e as pessoas idosas) poderão ter dificuldades para a realização de determinadas funções e a fruição de determinados serviços; o que indubitavelmente, contradiz as normas de uso sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (RESOLUÇÃO 48/96, 20-12-93).

Por conquista de igualdade de oportunidades entende-se o processo mediante o qual os diversos sistemas da sociedade no ambiente físico, os serviços, as atividades, a informação e a documentação devem ser postos à disposição de todos, especialmente das pessoas com deficiência (NIPO 367-96-012-5).

E também, com sua imediata consequência: (II art. 5: Possibilidades de acesso; Preâmbulo):

Os Estados devem reconhecer a importância global da possibilidade de acesso dentro do processo de igualdade de oportunidades a todas as esferas da sociedade. Os Estados devem: a) Estabelecer programas de ação para que o ambiente físico seja acessível. b) Adotar medidas para garantir o acesso à informação e à comunicação.

Ou com: (II art. 5: Possibilidades de acesso, 'a': O acesso ao ambiente físico):

1: Os Estados devem adotar medidas para eliminar obstáculos à participação no ambiente físico. Tais medidas podem consistir na elaboração de normas e diretrizes e no estudo de possibilidades de promulgar leis que assegurem o acesso aos diferentes ambientes da sociedade...

E também, com o item 'b' (Acesso à informação):

9: Os Estados devem estimular os meios de informação, em especial a TV, rádio e imprensa, para que tornem acessíveis seus serviços.

10: Os Estados devem garantir que os novos sistemas de serviços e de dados informatizados que forem oferecidos ao público em geral sejam, desde o princípio, acessíveis às pessoas com deficiência ou se adaptem para tornar seus serviços acessíveis às mesmas.

A acessibilidade é a pedra de toque para determinar se é possível chegar a um determinado ambiente construído e usufruir de tudo o que o mesmo oferece, sejam parques, casas, edifícios ou espaços e edifícios incluídos nos mesmos. O conceito de acessibilidade como algo bom para todos está sendo entendido e valorizado, e cada vez mais, exigido pela população como critério de qualidade e como direito básico dos cidadãos. O desenho universal se relaciona com essa acessibilidade básica. O objetivo buscado é o seguinte: *Qualquer pessoa deve ter a possibilidade de usar, independentemente, e de forma normalizada o ambiente construído.*

Quando o conceito de *acessibilidade* começa a ser usado no campo específico da deficiência, a mesma palavra se converte em algo de maior complexidade de análise.

A Comissão de Peritos Helios (1995, p.3) no documento “*Social Integration. Annual Report.*” Bruxelas, indica:

A palavra Acessibilidade pode ser entendida em relação às três formas básicas de atividade humana: mobilidade, comunicação e compreensão. Todos, quaisquer que sejam nossas capacidades funcionais ou mentais, tropeçamos com barreiras em nossa capacidade de movimento, em nossas comunicações ou fontes de informação, e em nosso alcance de compreensão de mensagens, instruções, instrumentos ou sistemas. Os efeitos de referidas barreiras podem chegar inclusive à exclusão social, à incapacitação, à estigmatização e a agravos psicológicos para as pessoas afetadas. A incapacidade da sociedade para eliminar as barreiras de mobilidade, de comunicação e de compreensão é sintomática da atenção desigual dispensada às pessoas com capacidades reduzidas. Ao contrário, cada barreira ao acesso que cai nos aproxima um pouco mais da conquista de uma sociedade justa e inclusiva.

A acessibilidade refere-se às distintas dimensões da atividade humana: deslocar-se; comunicar-se; alcançar; entender; usar; e manipular são algumas das formas básicas da atividade humana. Garantir a acessibilidade significa garantir que essas atividades possam ser desenvolvidas por qualquer usuário sem que encontre nenhum tipo de barreiras. Essas atividades se resumem em quatro grandes grupos: **Deambulação; Apreensão; Localização; e Comunicação**, conhecidos como os REQUISITOS DALCO.

Dessa forma, o *Conceito Europeu de Acessibilidade* (1996) é a garantia da autonomia pessoal e a inclusão social, tanto para pessoas deficientes, pessoas idosas, quanto para pessoas com outras dificuldades, per-

manentes ou temporárias, no desenvolvimento de suas atividades habituais.

2 A Inclusão e os Museus

O chamado *Desenho Universal*, segundo Ekberg (2000), baseia-se na ideologia de que a utilização diferenciada dos espaços das cidades deverá se materializar através da configuração do meio ambiente construído, através dos sistemas de relações, comunicações e transportes, que a permitirem. Esses aspectos devem ser compatíveis com a cidade que já está construída. Portanto, o desenho e a construção dos espaços da cidade deverão estar, estreitamente, ligados às necessidades de todas as pessoas, já que essas são as destinatárias últimas dos mesmos. Essa utilização requer um aprofundamento do conceito de *Desenho Universal*, ou seja, aquele desenho que não é excludente para poucos. Portanto, a inclusão é, antes de tudo e em primeiro lugar, uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem, gênero ou pertença a uma minoria étnica. Em segundo lugar, é uma atitude, um sistema de valores e crenças, não uma ação nem um conjunto de ações.

Para Booth (1998), a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. E segundo a UNESCO: Declaração de Salamanca, 1994, XI, “A inclusão é o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos”.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada no fato de que as escolas e as cidades, como comunidades

educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos e de todas as pessoas, sejam quais forem suas características pessoais, psicológicas, sociais ou culturais.

Segundo Armstrong (1999, p.76), a inclusão é:

Um sistema de educação que reconhece o direito a todas as crianças, jovens e adultos de compartilharem um ambiente educativo comum no qual todos somos valorizados por igual, independente das diferenças de capacidade, sexo, classe social, etnia ou estilo de aprendizagem.

Com base em tudo que foi expresso, anteriormente, faz-se necessário “humanizar” o desenho e a construção dos espaços das cidades, fazendo com que sejam acessíveis, inclusivas, o que supõe empregar a ciência, a técnica e a arte a serviço da diversidade, de todas as pessoas que os utilizam.

Ao utilizar o termo diversidade há que se referir a um significado muito mais amplo do que tem representado o de Educação Especial, referido, exclusivamente, às pessoas com necessidades educativas especiais associadas à deficiência ou à superdotação. A realidade é que o conceito de diversidade supera esse enfoque reducionista e abrange todas as pessoas. A diversidade deve ser entendida como o conjunto de características que fazem as pessoas e os coletivos diferentes, com relação aos fatores físicos, genéticos culturais e pessoais. Para Alegre (2000), é fundamental lembrar que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e deveriam ser iguais em dignidade e direitos. O conceito de diversidade é inerente à condição humana.

Dessa forma, a cidade não só deve ser acessível, fisicamente, mas permitir a inclusão, a participação de todas as pessoas que apresentem ou não deficiências. As pessoas com deficiência são cidadãos plenos

e com os mesmos direitos que qualquer outro cidadão. Isso significa que devem ter plenos direitos e igualdade de acesso a todos os recursos e serviços, igual aos demais: educação; saúde; serviços sociais; poder fazer uso e locomover-se num transporte público; emprego; ir a uma escola regular; educação como a de todos; receber tratamento médico básico e qualquer tratamento especializado que necessitar como os demais; viver com a família ou, independentemente, com ajuda de pessoas; trabalhar segundo suas capacidades; e no caso, com o apoio a suas necessidades, com o dinheiro que precisa para sua independência econômica ou para escolher em que gastá-lo, nas atividades de lazer que escolher...

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 27.1, pode-se ler: "Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida artística e cultural da comunidade...". Mas a fruição deste direito não está garantida a muitos coletivos vulneráveis: pessoas com deficiências, físicas ou mentais, devido às barreiras arquitetônicas (deficiências físicas ou motoras), à insuficiência das adaptações (deficiências visuais e auditivas), obstáculos do comportamento (deficiências intelectuais), pessoas pertencentes a outras culturas, idosos, etc., que lhes dificultam ou negam sua participação em muitos espaços e atos culturais (Projeto PATRAC, 2007).

Um museu acessível deveria garantir a acessibilidade ao menos em três aspectos concretos:

- *O edifício* (acesso e mobilidade tanto vertical como horizontal no interior), uma vez que o grupo de pessoas que se beneficiaria com essa medida é mais numeroso do que a princípio se poderia supor: crianças, pessoas idosas ou, temporariamente, deficientes por circunstâncias transitórias. Desse modo, poder-se-ia catalogar os edifícios como: *franqueáveis*: se todo o seu espaço foi construído e pensado como tal; *acessíveis*: se foi adaptado ao menos para conseguir que todas as pes-

soas pudessem se locomover pelo seu interior; *usáveis*: se permite em parte ser usado pelas diferentes pessoas e *visitáveis*: se só dispõe de alguns espaços comuns com estas condições de utilização (LAVADO, 2002).

- *A informação e a comunicação*, seja qual for a capacidade do visitante, cada um deles, deve ter acesso à informação de uma forma fácil e compreensível (garantir por exemplo o alcance visual para ler os cartazes num lugar mal iluminado, ou se esses foram postos muito altos ou escritos com letras pequenas...). Por isto, quer seja através dos clássicos rótulos, ou por meio de sistemas audiovisuais e informatizados, da própria montagem museográfica ou de seus recursos humanos, a comunicação é um elemento fundamental do museu.

- *Os produtos* (manipulação e interação) *e atividades culturais*, já que é inútil locomover-se pelo interior de um museu se não se pode desfrutar do que este oferece ao visitante (não obstante, além de garantir a acessibilidade, terá que procurar, na medida do possível, assegurar, também, a participação)

Os museus, como instituições educativas implicadas, socialmente, devem ser capazes de aumentar a acessibilidade aos mesmos, permitindo a inclusão dos grupos da população menos favorecidos e lembrar que, como diz Anderson (1997, p.12):

Os principais obstáculos para ter acesso aos museus são a classe social, a pobreza, as desvantagens educativas, o ambiente étnico e cultural, as deficiências e as próprias atitudes pessoais. Estes fatores podem atuar combinados entre si, de tal maneira que se requer um programa coordenado caso se pretenda atuar contra os mesmos de forma exitosa.

O acesso ao mundo da cultura, no qual se enquadram os museus, é um direito de todos os cidadãos. A aposta na educação inclusiva acompanha a transformação da própria instituição educativa (o museu), a fim de que respondam à diversidade de todos e de cada pessoa, adaptando-se à sua especificidade, às suas necessidades, ao seu estilo de aprendizagem, aos seus interesses, assegurando sua participação, etc. (Do Nascimento Júnior, 2008).

Southworth e Fahy (1999) indicam que no documento *Department of Culture, Media and Sport Comprehensive Review* (2000) se expõe a necessidade de que os museus contribuam para as políticas de (1) promoção da educação e da aprendizagem continuada; (2) promoção do acesso físico e intelectual aos acervos; (3) apoio ao desenvolvimento econômico; e, (4) apoio ao enfrentamento da exclusão social fomentando a participação na atividade museológica e eliminando as barreiras sociais e econômicas. Como resultado desse estudo e do desejo de favorecer o acesso, incrementar a participação e contribuir para a inclusão social, emergiu uma nova área de trabalho na profissão museológica denominada “Formação de Público”. O estudo realizado pelo Heritage Lottery Fund (*Developing New Audiences*, PLB Consulting, 2001) procura definir conceitos para expressões que são utilizadas de forma pouco precisa neste novo âmbito de trabalho distinguindo, segundo Loran e Gili (2005), entre:

- *Incrementar o acesso*: concretamente refere-se à ideia de aumentar o acesso físico, intelectual, cultural, emocional e social aos recursos patrimoniais, para o benefício de todas as pessoas. Facilitar o acesso é o primeiro passo para tornar possível que uma diversidade maior de usuários possa utilizar o museu de forma proveitosa.

- *Formar público*: implica no trabalho para alcançar novos públicos, com iniciativas específicas que lhes sejam atrativas e relevantes. Essa

é uma tarefa mensurável no caso de ter dados sobre a composição inicial de público e que sirvam de referência para avaliar o progresso.

Dodd e Sandell (1998) definem a formação de público como uma tarefa de “derrubar barreiras” que dificultam o acesso aos museus e de “construir pontes” com diferentes grupos para assegurar a satisfação de suas necessidades concretas.

- *Ser uma organização inclusiva*: refere-se a uma organização que reconhece atender todas as pessoas e trabalha para consegui-lo. Isso implica ter um bom conhecimento dos grupos ou coletivos que estão pouco ou nada representados entre os visitantes do museu e eliminar os obstáculos que dificultam sua participação.

-*Lutar contra a exclusão social*: além de incrementar o acesso ao patrimônio e atingir de forma mais ampla a sociedade, supõe assumir a responsabilidade de contribuir com o processo de mudança social, desempenhando um papel ao apoiar os segmentos da comunidade com problemas de exclusão.

O foco de atenção não está direcionado somente ao visitante, mas ao museu que se torna o verdadeiro motor de mudança; há que intervir sobre o mesmo para gerar essa mudança de perspectiva antes mencionada, para que seja capaz de oferecer uma educação de qualidade, para todos, sem exceção. Sem dúvida alguma, aspirar à construção dessa inclusão exige sua imersão em processos de reforma que afetem tanto a concepção e realidade física (acessibilidade), curricular e organizacional do museu, quanto suas estratégias metodológicas. O museu não pode permanecer ancorado no passado, e sim deve abandonar essa situação de inércia nada recomendável, para adotar uma atitude dinâmica que possa implementar processos de inovação que lhe permitam ajustar-se a uma realidade tão mutável como a atual.

Para que os museus atendam os diferentes públicos que verão seus acervos ou que têm acesso a seus programas educativos, devem se considerar como verdadeiros agentes de inclusão, conscientes de sua grande potencialidade e projeção social e hão de atingir todos os habitantes do seu entorno, bem como aqueles visitantes provenientes de outros lugares. Isso implica dedicar uma atenção especial à diversidade e contar com o equipamento, adaptações e recursos necessários (e sobretudo adequados) para executar esse tipo de ações. A arte e, por extensão, os museus que a abrigam, se apresentam especialmente, sensíveis a esse binômio *diversidade-diferença*, atuando em diversas ocasiões como um veículo de inclusão social e se desfazendo das tentativas de homogeneização que tratam de solucionar esse problema, a partir da simplicidade educativa.

3 As Pessoas com Deficiências e a Visita aos Museus

Como se pôde comprovar anteriormente, os conceitos de acessibilidade universal e inclusão são fundamentais. No transcurso de poucas décadas, deixou-se de tratar de eliminar as denominadas “barreiras arquitetônicas para deficientes” para legislar e projetar com normas universais (jurídicas e técnicas) de acessibilidade, sem fazer distinções entre pessoas com capacidades e pessoas com deficiências. O importante é reconhecer e valorizar as capacidades que cada pessoa possui e inclui-las na sociedade para sua participação (LABORATÓRIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE MUSEUS, 2011).

Os edifícios destinados a abrigar um acervo museológico podem ser catalogados como *franqueáveis*: se todo o seu espaço foi construído e pensado como tal; *acessíveis*: se foram adaptados ao menos para conseguir que todas as pessoas pudessem se locomover pelo seu interior; *usáveis*: permitem-se, em parte, serem usados pelas diferentes pesso-

as, e *visitáveis*: se só dispõem de alguns espaços comuns com essas condições de utilização.

3.1 A Visita das Pessoas com Deficiência Intelectual aos Museus

Atualmente, são cada vez mais os museus que tratam de adaptar-se às exigências sociais, através da incorporação de mecanismos que facilitam o acesso dos conteúdos museológicos aos coletivos com diversidade funcional. A organização norte-americana de e para pessoas com deficiência intelectual, The Arc (2009), define a acessibilidade cognitiva através de uma série de requisitos, que o processo de comunicação deve cumprir para que a informação seja acessível:

- Diminuir a dependência da memorização como ferramenta para lembrar a informação;
- Utilizar o maior número de meios complementares que for possível (visual, áudio, multigráfico);
- Reduzir a necessidade do destinatário de utilizar habilidades organizacionais complexas;
- Apresentar o vocabulário num nível de leitura que se aproxime do nível de compreensão dos receptores.

Com essa situação, é necessário adotar um **Programa de Leitura Fácil** para pessoas com deficiência intelectual, aplicado aos conteúdos e informação presentes na instituição museológica. Existem poucos textos e materiais adaptados aos seus níveis de compreensão leitora e, em muitas ocasiões, recorre-se aos materiais infantis que, embora estejam em níveis apropriados de compreensão, estão distantes dos

seus interesses e dos âmbitos mais relevantes próprios de sua idade, gerando, pois, processos de desmotivação em relação à leitura, em geral, e em concreto àquela encontrada no museu.

3.2 A Visita das Pessoas com Deficiência Visual (cegueira e baixa visão) aos Museus

No que se refere às adaptações e ajudas técnicas importantes para as pessoas com deficiência visual que visitam o museu, ter-se-ia que levar em conta a utilização de macrotipos nos painéis expositivos, a presença de sistemas óticos aumentativos que ajudem a ampliar as imagens, o grau de iluminação no museu, a existência de audioguias e o sistema de audiodescrição ou Audesc.

Segundo Rey e outros (1989); García Lucerga (1993); a Fundação France-ICOM (1994); Martínez (2007), o museu deve apresentar a informação em distintos suportes:

gravações; voz sintética; explicações verbais por meio de guias. Folhetos e cartelas em Braille. Mapas e tintas em relevo; macrotipos; computadores com terminais em Braille efêmero. Relevos em *thermoform*; maquetes; peças ou objetos dos acervos susceptíveis de serem explorados pelo tato; pedras duras; metal; cerâmica e vidro; materiais orgânicos (madeiras, tecidos, roupas, etc).

Deve-se levar em conta no museu o grau de luminosidade e contraste para aqueles que apresentam baixa visão, ampliação ou aumento do tamanho da letra em painéis expositivos e cartelas, uso do Braille e possibilidade de tocar e explorar determinados objetos dos acervos para que a experiência de visitar o museu não seja uma mera explicação verbal, um simples ato de memorização, sem possibilidade de

uma experiência e aprendizagem real. Devemos dotar nossos museus com:

- Estações táteis que expõem obras selecionadas do acervo permanente do museu (maquetes, cópias e originais);
- Materiais de apoio que complementem o conjunto expositivo (mapas gerais das salas do museu, faixas texturizadas em cada estação tátil, cartelas gráficas e com texto em Braille, bem como macrocaracteres pensados para pessoas com pouca visão).
- Com o apoio da Fundação ONCE (Organização Nacional dos Cegos Espanhóis), pode-se propor a revisão dos conteúdos gravados nos audioguias descritivos de forma periódica, bem como dispor de lupas de aumento.

No caso das pessoas com deficiência visual, o acesso à informação deve ser escalonado e adaptado aos níveis educativos, intelectuais e de destreza de cada visitante. Referente ao acesso conceitual os acervos, o primordial é não perder o fio condutor da exposição, bem como conhecer os principais conceitos e objetos expostos. Não podem ser exaustivos, tampouco arbitrários, é necessária uma análise prévia do tema a ser tratado e uma síntese posterior, já que no caso de uma exposição, não se trata de transcrever, integralmente, seu conteúdo, e sim de transmitir sua essência.

Por outro lado, é imprescindível localizar no museu um local de informação especial, no qual, o visitante possa “situar-se” e possa informar-se, previamente, sobre: o que pode ver; o que pode fazer; qual espaço tem que percorrer e em quanto tempo aproximadamente (a exploração tátil é lenta e demorada).

3.3 As Pessoas com Deficiência Auditiva e a Visita aos Museus

Para pessoas com deficiência auditiva devem estar disponíveis novos dispositivos de comunicação como aros magnéticos e audioguias com conexão a laços de indução magnética, bem como amplificadores de som ou programas de visitas com adaptação dos conteúdos para a língua de sinais (contar com um intérprete de língua de sinais) (FUNDAÇÃO CLAVE, 2011). Com relação à metodologia de LF (leitura fácil) destinada às pessoas com deficiência auditiva, algumas características que se destacam dentro do método são as seguintes: a) utiliza uma linguagem simples e direta; b) estrutura o texto de maneira clara e coerente; c) evita os tecnicismos, as abreviaturas e as iniciais; d) expressa uma só ideia por frase; e) evita, quando possível, conceitos abstratos; f) utiliza fotografias, gráficos ou símbolos de apoio ao texto.

3.4 As Pessoas com Deficiência Física e a Visita aos Museus

Para museus que não contam com acessibilidade a seus andares superiores, se pode instalar um quiosque multimídia no térreo, permitindo realizar uma visita virtual do resto dos andares, ou contar com um sistema “Oruga”, plataformas elevatórias ou cadeiras de escada que permitem a comunicação vertical (passar de um andar a outro) às pessoas que utilizam cadeira de rodas.

Conteúdos básicos adaptados ao sistema Bliss ou mediante pictogramas criados para pessoas com deficiência motora, além de ter presente o tipo de vitrines, expositores e pedestais, para permitir a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas, de forma que possa contemplar, sem problemas, os objetos expostos ou manipular e utilizar determinados recursos interativos ou museográficos.

3.5 As Barreiras nos Museus: algumas recomendações

Com relação às barreiras, é preciso pensar no que corresponde aos pisos e pavimentos, suficientemente secos e firmes que permitam a passagem de cadeiras de rodas, carrinhos, etc., monitorados em relação às drenagens, aos desníveis, às calçadas, aos buracos e ao traçado. Precisa-se ter um cuidado especial com suas texturas e sua horizontalidade, seus reflexos incômodos para pessoas com problemas visuais e enganosos com relação a suas dimensões.

A circulação nos espaços museológicos deve ser cuidada e controlada para permitir a passagem de cadeiras, o giro e o descanso, da mesma forma que os balaústres e corrimãos estão destinados a ajudar e dar segurança às pessoas de idade e acompanharem as rampas. Nos pisos, devem estar marcadas com texturas as mudanças, cruzamentos e mobilidade, bem como os giros de portas, janelas e outros elementos móveis que nos podem surpreender em nosso deslocamento.

Também, não devemos esquecer que os degraus que podem ser usados pelos cegos e outros usuários, devem contemplar medidas na pisada, espelho do degrau e bordas ou sinalização. Os elevadores devem estar providos de corrimãos, botões com escritura Braille ou caracteres grossos, dispor de uma porta com dimensão que permita a entrada de uma cadeira de rodas e de um painel que fique a uma altura ideal para cadeiras de rodas ou crianças.

Do ponto de vista arquitetônico, temos que levar em conta algumas considerações relevantes para uma inclusiva acessibilidade física:

- evitar a instalação de portas pesadas com molas, células que não funcionam, corretamente, maçanetas, paredes de vidro que simulam paredes (podem existir, mas é preciso identificá-las);

- eliminar obstáculos localizados em áreas e alturas desaconselhadas, tais como, telefones, lixeiras ou os cartazes dos lugares transitáveis;

- dotar os banheiros públicos com varetas e manivelas, substituindo as torneiras tradicionais. Instalação de barras, espelhos reguláveis, dispensadores de sabão e produtos higiênicos ao alcance de todos os visitantes;

- contar com um plano de evacuação e alarmes (sonoro-visuais para pessoas cegas e surdas) que contemplem toda classe de deficiências e facilidades ou pessoal especializado;

- adequar os acessos exteriores de forma a favorecer a integração com o transporte público;

- elaborar e desenvolver um projeto museográfico que leve em consideração a montagem de vitrines, os painéis informativos, a documentação e todo tipo de textos e informações visuais e sonoras a serviço do público.

Conclusões

Para concluir, não se pode negar que desde o começo da integração na Espanha e em outros países até a atualidade, houve um notável avanço nas políticas de caráter integrador. Contudo, as experiências de integração não dão lugar, automaticamente, à inclusão, isto é, a um verdadeiro reconhecimento do outro e das necessidades que apresentam a diversidade e, em especial, as pessoas com deficiências, bem como a uma mudança nas práticas sociais e culturais.

Podemos afirmar que na sociedade e na possibilidade de acesso aos bens culturais, bem como aos museus, existe um reconhecimento das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, mas este é de caráter ideológico e raramente legítimo. Conhece-se e reconhece que existem, mas ainda através de um olhar voluntarioso, assistencialista e externo. Raramente se escuta o que realmente estão buscando as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, quais são suas necessidades, demandas e preferências (ARGENTO NASSER, 2010, p.111).

A acessibilidade não é, exclusivamente, uma questão de normativa e medidas arquitetônicas, e não somente se trata de ter acesso ao próprio museu, mas, também, aos seus conteúdos e ao seu ambiente. A acessibilidade é um processo em curso que ainda não se completou nos museus, e pensar, unicamente, que com medidas técnicas tudo já está feito ou que nada mais se pode fazer, é ter uma visão muito restrita da acessibilidade... Enquanto que o maior esforço centrou-se na eliminação de barreiras arquitetônicas, um problema ainda não solucionado dos museus continua sendo os sistemas de sinalização e comunicação visuais, sonoros e táteis que permitam que os visitantes com deficiência possam ter acesso à informação, ficando o acesso à cultura limitado por condicionantes que podem ser solucionadas...

Não se trata somente de levar a cabo ações em favor da incorporação do pleno direito aos contextos educativos e às Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC das pessoas com deficiências, e sim de promover, através da educação, a cultura da diversidade, a cultura da acessibilidade e de desenho para todos nos diferentes contextos formativos, presenciais e virtuais, para todas as pessoas que compõem a sociedade.

Mas, que formação os profissionais dos museus têm com respeito à acessibilidade, à atenção, à diversidade, em geral, e à educação inclu-

siva? A quais instituições demandam formação? Como indica Martínez (2012,) a formação dos profissionais dos museus para a inclusão, deveria levar em conta os seguintes aspectos:

- contribuir para a percepção do processo rumo à concepção de um museu inclusivo, como um processo de transformação que requer compromisso e que comporta uma melhoria para todos, dando ênfase ao fato de que equidade e qualidade educativa não são contraditórias e que se reforçam;
- sensibilizar a comunidade museológica em relação à inclusão, de maneira que a perceba como algo positivo que beneficia a todos e que contribui para criar comunidades mais justas e coesas;
- compartilhar as práticas inclusivas como um meio para alcançar tanto as competências básicas transversais, quanto às referidas a cada área do currículo;
- socializar e difundir estratégias e recursos necessários para todos os profissionais implicados, para garantir, assim, a todos os visitantes a oportunidade de participar, desfrutar e aprender no museu;
- proporcionar ferramentas e estratégias aos profissionais do museu para poderem executar práticas inclusivas com suficiente confiança e segurança, para que sejam geradas dinâmicas positivas e colaboradoras no Departamento de Educação e Ação Cultural – DEAC e em toda a instituição.

A inclusão é um processo de melhoria específico de cada museu comprometido com o mesmo, e, portanto, é uma tarefa sem fim, contínua, interminável, que chama os profissionais participantes e a própria instituição em conjunto, para realizar uma revisão constante de tudo

o que acontece em cada centro museológico. É um processo que se estende no tempo e que deveria fazer parte da dinâmica de todos os museus ano após ano. Se realmente queremos que nossos museus sejam inclusivos, atentos à diversidade e, realmente, levem a cabo boas práticas, como foi dito, anteriormente, devem empreender processos de revisão, análise, reflexão, inovação e melhoria no marco da comunidade no qual se encontram, de forma que respondam cada vez com mais equidade à diversidade dos seus usuários ou visitantes.

Referências Bibliográficas

AA.VV. **Guías Multimedia Accesibles**. El museo para todos. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 2008.

AA. VV. Museo e inclusión social. **Revista del Comité Español de ICOM**, 2011, nº 2. Madrid: ICOM España, 2011, 148 páginas. Disponible em: < http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/02/ICOMCEDigital02.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2012.

ALEGRE, O. M. **Diversidad humana y educación**. Málaga: Aljibe, 2000.

ALIDES; CEAPAT-IMSERSO; INSTITUTO BIOMECÁNICO DE VALENCIA; **¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!** Madrid: IMSERSO, 2005.

ANDERSON, D. A **Commonwealth**: Museums and Learning in the United Kingdom. London: Department of National Heritage, 1997.

ARGENTO NASSER, A. (2010). El reconocimiento de las personas con discapacidad: posibilidades de acceso a los bienes culturales. **Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**, v. 4 (2), 2010, 101-113.

ARMSTRONG, F. Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. **International Journal of Inclusive Education**, 1999 p.76.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. **Educación inclusiva: una escuela para todos**. Málaga: Aljibe, 2003.

BOOTH, T. The poverty of special education: theories to the rescue? *In: C. Clark; A. Dyson y A. Millward (Eds.). Towards inclusive schools?* London: Routledge, 1998, p.79-89.

CONSUEGRA CANO, B. **El acceso al Patrimonio Histórico de las personas ciegas y deficientes visuales.** Madrid: Fundación ONCE, 2002

DECÁLOGO DE LEÓN. **Segunda Conferencia Europea de Accesibilidad y Diseño para Todos 2008 Red Europea Idean,** 2008. Disponible em: <www.mepsyd.es/multimedia/00007951.pdf>. Acceso em: 9 ago. 2012.

DCMS **Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All.** Londres, DCMS, 2000,

DO NASCIMENTO JUNIOR, J. Los museos como agentes de cambio social y desarrollo. **Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales,** nº 4, 2008, p.16-17.

DODD, J.; SANDELL, R. **Bulding Bridges, Guidance for museums and galleries on developing new audiences.** Londres, Museums and Galleries Commision, 1998.

EKBERG, J. **Un paso adelante “Diseño para todos”.** Proyecto “Include”. Madrid: CEAPAT-IMSERSO, 2000.

EQUIPO EXPERTO HELIOS (1995). **Social Integration. Annual Report.** Brussels.

FOUNDATION FRANCE ET INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUM. **Museos abiertos a todos los sentidos: acoger a las personas minusválidas.** Madrid: ONCE - Ministério de Cultura, 1994.

FUNDACIÓN CLAVE. **Un museo para todos. En especial para personas con deficiencia auditiva.** Madrid: Fundación CLAVE, 2011.

GARCÍA LUCERGA, M. A. **El acceso de las personas deficientes visuales al mundo de los museos.** Madrid: Fundación ONCE, 1993.

INSTITUTO BIOMECÁNICO DE VALENCIA, ALIDES, IMSERSO, CEAPAT. **¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!** Madrid: IMSERSO, 2005.

JÓNDOTTIR, B. **Nordic strategies of design for all.** Congreso Making Cultural Heritage Truly Inclusive. Museo Nacional de Finlandia. Helsinki, 2007.

JUNCÁ UBIERNA, J.A. **Buenas prácticas en Accesibilidad Universal.** Primera selección de Realizaciones. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha: SOCYTEC/ JCCM, 2007.

LABORATORIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE MUSEOS. **Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura.** Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Cultura, 2011.

LAVADO, P. Museos sin barreras y sin fronteras: integración accesibilidad, comunicabilidad. **Boletín de AABADOM.** Enero-Junio, 2002.

LEITHWOOD, K. (ed.): **Understanding schools as intelligent systems.** Stanford, Co: Jai Press. (Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, v. 4, 2000).

LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Disca-

pacidad. **Plan Nacional de Accesibilidad 2004 - 2012**. Madrid. B.O.E nº 289, de 3 de diciembre de 2003.

LORAN I GIL, M. Desarrollo de públicos: revisión bibliográfica. **Zona Pública**, Nº 1 / Julio 2005, Asociación de Museólogos de Catalunya - www.amc.cat

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. Deficiencia visual y accesibilidad a los museos: luces y sombras, realidad y utopía del derecho a la cultura y al patrimonio histórico y artístico (II.II). **Revista Polibea**, Nº 85, 14-22, 2007.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. Museos Inclusivos, Nuevas Tecnologías y Accesibilidad (II). Segunda parte. **Revista Polibea**, Nº 99, 27-34, 2011.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. Museos inclusivos y accesibles: respuesta educativa desde la Museología de la Diversidad (II) Segunda parte. **Revista Polibea**, Nº 103, 48-53, 2012.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. Museos inclusivos y accesibles: respuesta educativa desde la Museología de la Diversidad (I) Primera parte. **Revista Polibea**, Nº 102, 51-56, 2012.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. y CARPENA MÉNDEZ, A. Museografía de la diversidad: Nuevas Tecnologías, Accesibilidad e Inclusión. En Arnaiz, P. Hurtado, M^a. A. y Soto, F. J. (Coords.) **Congreso TECNO-NEET 2010**. 25 Años de Integración en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010.

NORMA UNE 170001-1:2007 **Accesibilidad global**. Criterios para facilitar la accesibilidad al ambiente. Parte 1: requisitos DALCO.

NORMA UNE 170001-2:2007 **Accesibilidad global**. Criterios para facilitar la accesibilidad al ambiente. Parte 2: sistema de gestión de la accesibilidad global.

NORMA UNE 41500 IN **Accesibilidad en la edificación y el urbanismo**. Criterios generales de diseño.

NORMA UNE 41510 **Accesibilidad en el urbanismo**.

NORMA UNE 41520 **Accesibilidad en la edificación**. Espacios de comunicación horizontal.

NORMA UNE 41523 **Accesibilidad en la edificación**. Espacios higiénico-sanitarios.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Resumen del Informe mundial sobre la discapacidad**. Ginebra, 2011.

ONU: **Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**. New York: Departamento de Coordinación de Políticas y de Desarrollo Sostenible. (Traducción española 1996: Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. NIPO 367-96-0125. Madrid: INEM, 1994)

PBL CONSULTING LTD **Developing New Audiences for the Heritage**. London, Heritage Lottery Fund, 2001. Disponible em: <URL: <http://www.hlf.org.uk>>.

PROYECTO “PATRAC: Patrimonio Accesible: I+D+i para una Cultura sin Barreras”. **Informe sobre La accesibilidad en el Patrimonio Cultural**: necesidades funcionales, barreras y análisis de la interven-

ción. (2007). Disponível em: <<http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/88242/E1.2.pdf;jsessionid=FDD07140363D89D6B-C93B7DC2274E2B2.recercat2?sequence=1>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

REY, F.; PÉREZ, F. y GARCÍA, J.M. Un museo al alcance de tu mano. **Integración. Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual**, 11, 31-34, 1989.

SÁNCHEZ, A. M. Accesibilidad: un reto para el museo de hoy. **Revista Autonomía Personal**. 2011 (3). 40-45.

SANDELL, R. **Museums as Agents of Social Inclusion**. *Museum Management and Curatorship*, V. 17, N° 4, pp. 401-418, 1998.

SOUTHWORTH, E.; FAHY, A. **Who's Out There?** Combating Virtual Exclusion. *Delivering Diversity MDA/CIDOC Conference Proceeding*, 1999.

THE ARC, **Organización Estadounidense de y para personas con discapacidad intelectual**, 2009: Disponível em: <http://www.nec-foundation.org/impact/impact_show.htm?doc_id=275178>. Acesso em: 10 ago. 2012.

UNESCO: **Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales**. París: UNESCO, 1994.

UNESCO: **Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural**, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2012.



CEGOS E VIDENTES SE ENCONTRAM NO MUSEU: Da Dicotomia à Partilha do Sensível

Virgínia Kastrup

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1984), doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (1997) e pós-doutorado no CNRS, Paris (2002) e CNAM, Paris (2010). Atualmente é Professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Publica e dá pareceres nas revistas *Psicologia e Sociedade*; *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*; *Psicologia Ciência e Profissão*; *Psicologia em Estudo*; *Arquivos Brasileiros de Psicologia* e *Psicologia*; *Reflexão e Crítica*; dentre outras. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: cognição, invenção, produção da subjetividade, aprendizagem, atenção, arte e deficiência visual.

E-mail: vkastrup@terra.com.br .

A acessibilidade de pessoas, com deficiências, em museus é, hoje em dia, um imperativo, ao mesmo tempo em que se constitui um grande desafio. No Brasil, a questão vem aos poucos ganhando espaço, mas ainda há muito a ser feito. É urgente o aumento da oferta não apenas de eventos e iniciativas esparsas, mas sobretudo de programas regulares, abrangentes e de qualidade. No que diz respeito à deficiência visual, um dos pontos que vem ocupando a discussão em todo o mundo é a necessidade das pessoas terem acesso às obras por meio do tato (CANDLIN, 2003, 2004; PYE, 2007; CHATTERJEE, 2008; SARRAF, 2010; TOJAL, 2010; COHEN, 2010; ALMEIDA, CARIJÓ, KASTRUP, 2010; CARIJÓ; MAGALHÃES; ALMEIDA, 2010). O acesso à experiência estética tátil vai além da acessibilidade física e à informação e constitui um ponto incontornável, pois é o único meio das pessoas, com deficiência visual, terem contato direto com as obras. Em função do surgimento e da oferta de programas interessantes, aos poucos vai ocorrendo a produção do desejo e a formação desse público.

É preciso lembrar que para as pessoas cegas e com baixa visão a visita a um museu pode ter diferentes motivações. Pode ser movida pela curiosidade por uma exposição ou, simplesmente, pelo desejo de encontrar outras pessoas, estabelecer conexões e participar do movimento da cidade como, aliás, acontece também com as pessoas videntes. É preciso lembrar, também, que algumas dessas pessoas jamais foram a um museu, enquanto outras gostavam de ir e tinham a prática de frequentá-los, quando eram videntes. No primeiro caso, o

desafio é a produção do interesse, do desejo e do gosto. No segundo, trata-se de resgatar um território existencial, refazendo conexões sociais e culturais, previamente existentes. Enfim, o grupo das pessoas deficientes visuais possui uma grande heterogeneidade do ponto de vista cognitivo e, também, na relação com os museus. Tudo isso deve ser levado em consideração pelos programas de acessibilidade.

Por outro lado, para quem é vidente, entrar em contato com uma pessoa cega num museu pode ser uma experiência instigante, no sentido em que pode levá-la a problematizar ideias préconcebidas e mesmo pensar sobre o ver e o não ver. Em função da sobrecarga da estimulação visual que é própria do mundo contemporâneo, os videntes se tornam, em certo sentido, cegos. Enxergam mas não veem; veem, mas não prestam atenção. Os olhos sobrevoam, mas não mergulham na experiência. Tudo passa, muito rapidamente, e a atenção zapeia de um estímulo a outro. Isso nos leva todos – inclusive os museus e instituições culturais – a pensar nos limites da própria visão, mas, também, nas estratégias que podem ser inventadas para sua ampliação.

O título deste texto “CEGOS E VIDENTES SE ENCONTRAM NO MUSEU: da dicotomia à partilha do sensível” busca enfatizar a potência dos encontros e da partilha de experiências, como uma alternativa a algumas propostas que reforçam a dicotomia cego-vidente com atividades restritas e completamente separadas. Desejando promover inclusão, acabam, às vezes, deixando que a exclusão entre pela porta dos fundos. Enfim, os programas de acessibilidade a museus e instituições culturais podem adotar diferentes políticas e essa é uma questão sobre a qual devemos nos debruçar.

Abordar-se-á o problema das pessoas com deficiência visual, mas essa discussão tem um alcance bastante amplo. Oferecer um bom programa de acessibilidade vai bem além de colocar etiquetas em Braille e adaptar pinturas ao tato, traduzindo, sem maiores questio-

namentos, cores por texturas, como por vezes acontece. A ideia que se gostaria de desenvolver é a de avançar na política de acessibilidade em museus e promover encontros de heterogêneos e criar condições para a troca de experiências entre cegos e videntes. Troca de sensações, afetos, pensamentos, ideias, voos da imaginação, narrativas e de desejos de criação, suscitados pelas obras percebidas por diferentes sentidos. A troca pode se dar pela via da colaboração recíproca e da complementação de experiências, mas também pela dimensão transmodal - como é o caso do ritmo, da velocidade, da intensidade e da dinâmica da forma das obras - que atravessa todos os sentidos (PETITMENGIN, 2007). A visita a um museu ganha, então, o sentido de um processo de aprendizagem coletiva na direção da abertura da experiência à diferença, à alteridade e a novas formas de perceber e habitar o mundo. Essa ideia encontra inspiração no conceito de partilha do sensível de Jacques Rancière (2005), de mundo comum e heterogêneo de Bruno Latour (1999) e, também, em François Julien (2009), que estabelece uma distinção importante entre os conceitos de comum e de homogêneo. Procurar-se-á articular, brevemente, as ideias dos três autores.

O mundo comum não é um dado a priori e não é fundado na natureza. Há que construí-lo. Sua construção ocorre, em grande parte, pela via da partilha do sensível que encarna, assim, uma forte potência de transformação social. A arte e a política encontram-se neste ponto: a arte como domínio privilegiado da sensibilidade e a política como modo de relação com as pessoas, com o mundo e consigo mesmo. É preciso atentar para o fato de que o mundo comum não é feito de igualdades e identidades. Pois o comum não é o homogêneo. Um mundo homogêneo é sempre excludente. Para o mundo ser comum, no sentido amplo e inclusivo, ele deve comportar a heterogeneidade. Não apenas tolerá-la, mas honrar-se com as múltiplas diferenças que nele habitam. Cada qual com sua singularidade, com sua heterogeneidade e com sua própria alteridade interna, mas sendo todos capa-

zes de partilhar, num certo nível da experiência, um plano comum. No nosso caso, não se trata apenas de oferecer às pessoas cegas a oportunidade de terem experiências com obras de arte e com o acervo dos museus, que os videntes, com seu modo “normal” de perceber, poderiam ver sem dificuldade. Trata-se de fomentar encontros e a partilha de sensações, afetos, pensamentos, interrogações e narrativas de pessoas com diferentes deficiências e eficiências.

Em Busca de uma Abordagem Positiva da Deficiência Visual

A criação de bons programas de acessibilidade para pessoas cegas e com baixa visão depende do desenvolvimento de metodologias de trabalho e, também, de pesquisas no campo da deficiência visual, da museologia, da arte, da educação e da produção cultural. Trata-se de um campo transdisciplinar. Mais uma vez, falamos do encontro de heterogêneos para a construção de um plano comum. Uma das contribuições da psicologia cognitiva é desenvolver um conhecimento sobre o modo de perceber próprio das pessoas com deficiência visual, que é mobilizado para que a experiência estética aconteça. É fundamental buscar uma abordagem positiva de seu funcionamento cognitivo, distinta da abordagem negativa, pautada nas ideias de falta, imperfeição, defeito, déficit e deficiência. Nessa abordagem positiva se pode citar a clássica carta de Diderot (1749/1979), o trabalho de Vygotski (1929/1997) e os *disability studies*, que têm enfatizado o caráter ao mesmo tempo teórico, político e metodológico da discussão em torno da deficiência (OLIVER E BARNES, 1998). No Brasil, destacam-se os trabalhos de Elcie Masine (2007), Joana Belarmino (2004; 2010) e Márcia Moraes (Moraes e Fernandes, 2009; Moraes, Monteiro e Manso 2009). Nessa mesma direção, a abordagem da cognição inventiva tem buscado contribuir para o desenvolvimento de tal abor-

dagem positiva da deficiência visual (KASTRUP, 2007; 2007a; 2008; 2009; 2010).

Tem-se trabalhado com uma metodologia inclusiva de pesquisa, nomeada PesquisaCOM, que envolve a participação efetiva de pessoas com deficiência visual em todas as etapas da pesquisa (MORAES; KASTRUP, 2010). Utilizamos, de modo sistemático, entrevistas, relatos e outras metodologias de primeira pessoa (Varela; Shear, 2002) para a descrição da experiência cognitiva, e para isso foi firmado um convênio com o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. A metodologia PesquisaCOM consiste em desenvolver a pesquisa com os deficientes visuais e não sobre eles. Com isso, buscou-se desenvolver ferramentas teórico-conceituais para orientar programas de acessibilidade no que concerne a práticas de mediação e estratégias de acesso à experiência estética tátil.

A investigação cognitiva não revela um modo único e característico de perceber do deficiente visual. Existem profundas diferenças entre a cegueira e a baixa visão, bem como entre a deficiência visual adquirida e a cegueira congênita. São considerados cegos congênitos pessoas que nunca viram e que, por isso não possuem memória visual. Seu sistema cognitivo é, desde o nascimento, constituído com base nos demais sentidos, como o tato e a audição. Há uma diferença significativa entre cegos precoces e tardios, em função da existência, nos últimos, de referências visuais e coordenações neurais entre as modalidades sensoriais, que ocorrem, em média, até os três anos de idade (HATWELL, 2003). Nesse campo marcado pela multiplicidade de funcionamentos cognitivos e domínios existenciais, é muito significativa a diferença entre os cegos que receberam cuidados, estimulação e educação adequados e aqueles que não tiveram tais oportunidades. A participação na vida da cidade e a produção de conexões com os eventos e instituições culturais, como é o caso dos museus, revela aí sua importância. Aí se insere a questão das estratégias e dispositivos

que podem proporcionar o acesso à experiência tátil das obras de arte e estimular processos de aprendizagem inventiva.

No campo dos estudos cognitivos sobre a deficiência visual, a abordagem da enação de Francisco Varela (Varela; Thompson; Rosch, 2003) evidencia que ambos os sistemas cognitivos – do cego e do vidente – resultam de um processo de produção por práticas concretas. Isso concorre para a revisão da ideia de que haveria uma maneira natural e espontânea de conhecer o mundo – a maneira visual – e uma maneira estranha, quase bizarra – aquela do cego – que precisa, para perceber e agir, usar as mãos, o ouvido, o olfato, sentidos que parecem secundários, pouco eficientes e, em última análise, menos nobres que a visão. Essa abordagem permite questionar posições comuns na história da Filosofia, que tomam a visão como um sentido mental, espiritual e transcendente, que permitiria apreender o mundo de modo distanciado, superior ao tato, que seria um sentido inferior e mais próximo do corpo. Todos - cegos e videntes - aprendem a perceber e configuram o sistema cognitivo e o mundo através das ações (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009).

Uma das novidades da abordagem da enação é que ela se mostra fértil para o entendimento da aprendizagem baseada na experiência estética. Ela considera que os sistemas cognitivos são constituídos pela ação, ao mesmo tempo em que o domínio cognitivo é engendrado. A cognição não é a representação de um mundo prévio por uma mente preexistente, mas a enação conjunta de um sistema cognitivo e de um mundo. Uma das novidades é a consideração de uma espécie de hesitação que precede toda ação. Tal hesitação, perturbação ou *breakdown* é uma espécie de quebra ou rachadura na continuidade cognitiva e constitui a fonte do lado autônomo e inventivo da cognição. Para a abordagem da enação, a aprendizagem não se resume a um processo de solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas que se revela na experiência de *breakdown* (VARELA, 1989). A

noção de aprendizagem inventiva (Kastrup, Tedesco e Passos, 2008) destaca o *breakdown* como uma experiência de problematização. A experiência estética é uma experiência de problematização, na medida em que nos desloca da atitude natural, nos força a pensar e nos convida a aprender. O problema não é um obstáculo, mas um desafio perceptivo e ocasiona a suspensão da ação.

Os Museus como Espaços de Aprendizagem Inventiva

O museu é um espaço singular de aprendizagem inventiva. Ele não se apoia pura e, simplesmente, na transmissão de informações, lança mão de estratégias para instigar a percepção, deslocar o modo de atenção que, normalmente, predomina na vida ordinária e banal; e forçar a pensar. A experiência estética e a beleza fazem parte dessas estratégias. Num texto singelo e profundo Jean-Luc Nancy (2009) define a beleza como aquilo que nos leva mais além, ultrapassando a presença material e imediata da coisa percebida. Algo passa como uma chamada, um apelo, um signo. A beleza não agrada, necessariamente, mas atrai, transporta e faz nascer um desejo de ir mais longe. Sem ser, necessariamente, agradável, é algo sério e que pode ser inquietante. Pode dar prazer, mas, também, ser desagradável. De todo modo, o prazer que pode ser suscitado é diferente daquele que agrada simples e imediatamente. Pode mesmo haver algo de difícil apreensão na experiência estética. Mas, por um apelo em nível da percepção, são atraídos e mesmo obrigados a retornar a uma determinada imagem diversas vezes, parando e voltando, num vaivém entre o chamado da obra e o desejo de ir além que ele suscita. A experiência estética provoca esse apelo e essa abertura em direção ao mais além e é nesse sentido que ela tem a potência de desencadear um processo de aprendizagem.

Os museus são, tradicionalmente, instituições voltadas para a apreciação, eminentemente visual das obras, onde o toque é proibido. Por outro lado, a história da Filosofia é plena de considerações sobre uma suposta superioridade da visão para a experiência estética, chegando a ser questionada a própria possibilidade de uma experiência estética tátil (REVESZ, 1950). Sendo assim, do ponto de vista dos museus, a acessibilidade para pessoas cegas é quase sempre considerada complicada, suscitando resistências e polêmicas, pois ela problematiza tanto a lógica da conservação, quanto crenças estéticas, ambas muito arraigadas (CANDLIN, 2004). Constance Classen (2005) analisa a história da proibição do tato nos museus, apontando que no século XVIII os museus da Europa não apenas autorizavam o toque, mas o consideravam como um importante adjunto da apreciação visual, possibilitando um encontro mais íntimo com os objetos antigos, raros e curiosos que faziam parte do patrimônio dos museus. A situação muda no século XIX quando, com o capitalismo industrial, aumenta, fortemente, o número dos visitantes dos museus, que não se restringem mais às elites, mas incluem as classes trabalhadoras. A preocupação com a proteção dos objetos não é a única causa da proibição do toque nos museus. Há diversos outros obstáculos teóricos, atitudinais e políticos que precisam ser problematizados e analisados.

A questão do toque nos museus e em outras instituições de patrimônio tem sido, amplamente, discutida e sua importância vem sendo defendida por diversos autores que destacam seu papel na produção de interesse, prazer e inspiração para a aprendizagem. Fiona Candlin (2003; 2004) é uma das autoras que mais tem apontado a importância da manipulação de objetos e outras formas de engajamento sensorial para que os museus cumpram seu papel como espaços de aprendizagem inventiva e inclusão social. Diversos estudos (Pye, 2007; Chatterjee, 2008) buscam reavaliar a proibição do tato e mesmo encorajá-lo. Além de apontar que o maior número de danos sofridos pelos objetos dos museus ocorre durante o transporte entre instituições, há estudos

que sugerem o desenvolvimento de pesquisas sobre os reais danos que podem ser causados pelo toque.

Percepção Tátil e Experiência Estética

Na maioria das vezes, o tato é considerado o sentido mais importante na vida das pessoas cegas, pois é ele que fornece muitas das referências para o deslocamento no espaço, que é a maior dificuldade a ser enfrentada. A principal característica do tato é ser uma percepção proximal, de contato, diferente da visão e da audição, que possibilitam a percepção a distância. O tato tem sua capacidade cognitiva intensificada por movimentos de exploração envolvendo dedos, mãos e braços. Nesse caso, percepções cinestésicas se reúnem a percepções cutâneas, resultando numa percepção tátil-cinestésica, também chamada percepção háptica. Ela é uma percepção por fragmentos, aos pedaços, sempre sucessiva e às vezes parcial. Enquanto a visão dá lugar a uma percepção distal e global, o tato fornece um conhecimento por partes, isto é, menos imediatamente estruturado. Os movimentos de exploração são efetuados, sucessivamente, o que confere ao conhecimento tátil um caráter sequencial e uma apreensão da forma que é mais lenta que pela visão. O tato mobiliza a atenção e a memória de trabalho, pois requer operações cognitivas de integração e síntese para chegar a construir uma forma unificada do objeto.

Num texto sobre arte com pessoas cegas, Arnheim (1990) discute longamente os aspectos perceptuais e artísticos da questão. Ele parte da ideia de que a arte envolve sobretudo o caráter dinâmico e expressivo da forma e afirma, contra autores como Revesz (1950), a legitimidade da experiência estética tátil. O tato permite às pessoas cegas a apreensão das formas, aí compreendida, também, sua dimensão dinâmica. A síntese, em nível perceptivo, é característica de todas as modalidades perceptivas.

Encontros Multissensoriais no Museu de Arte Moderno-MAM-RJ

Os encontros multissensoriais vêm sendo realizados no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro desde março de 2011, através de uma parceria entre o Núcleo Experimental de Educação e Arte do MAM, coordenado pelo Guilherme Vergara, e o Núcleo de Pesquisa Cognição e Coletivos-Nucc, do Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A maioria das pessoas com deficiência visual que tem participado do projeto são ligadas à Divisão de Reabilitação e ao Centro de Convivência do Instituto Benjamin Constant. Os encontros são desenvolvidos com grupos heterogêneos de cegos e videntes. O **primeiro eixo** do projeto é a acessibilidade. O **segundo eixo** visa aos visitantes videntes. O projeto é voltado não apenas para quem não vê, mas, também, para quem dispõe da visão. Para um visitante do museu que enxerga normalmente, é quase sempre intrigante e perturbador ver, por exemplo, uma pessoa cega apreciando uma escultura através do tato. Percebendo sua concentração e às vezes o sorriso revelador de uma descoberta inusitada, pode se dar conta, pela primeira vez, de que há uma apreciação estética para além da visão. Observar uma pessoa cega num museu pode ser, para os videntes, uma experiência estética, no sentido em que coloca a questão do ver e do não ver. Frente à sobrecarga da estimulação visual que atinge o mundo contemporâneo, que muitas vezes o torna, momentaneamente, cego, pode-se pensar nos limites da própria visão e no papel da arte para sua ampliação.

Para a realização do programa, há um compromisso com o acolhimento das pessoas com deficiência visual, ou seja, o museu abre suas portas e se prepara para acolhê-las por meio de um conjunto de ações: formação de funcionários para a recepção adequada desse grupo de visitante; preparação dos mediadores, que participam de todo o processo de criação e avaliação dos encontros; sensibilização da museo-

logia e discussão conjunta sobre as obras a serem disponibilizadas ao toque.

O foco do projeto é a acessibilidade estética, pois, num museu de arte moderna a questão central é a relação com as obras de arte. Para criar condições para a acessibilidade estética das pessoas cegas, as obras são, necessariamente, exploradas pelos diferentes sentidos, sobretudo pelo tato. Trata-se de um projeto experimental. Não existe nem se quer que exista uma fórmula pronta para ser aplicada. O projeto depende, largamente, das obras do museu e das exposições que ali acontecem. Isso significa que um projeto de acessibilidade depende de instâncias que transcendem o setor educativo e toca a política do próprio museu no que concerne ao acolhimento de novos públicos. Deve-se sempre estar ciente da barreira histórica que se tem de transpor, quando se trata de disponibilizar obras de arte ao toque e para isso o apoio da direção do museu é indispensável.

Não é trivial que pessoas cegas cheguem, espontaneamente, a museus, sobretudo o MAM que fica num local que não é de fácil acesso. Por isso, planejou-se visitas em grupo e disponibilizou-se um ônibus para o transporte. Foi, também, assegurada a gratuidade do ingresso para os cegos e seus acompanhantes. Investiu-se na divulgação dentro do Instituto Benjamin Constant-IBC e também na mídia, para se ter também um público espontâneo. Criou-se um programa regular, com encontros sempre no último sábado do mês, com agenda, previamente, divulgada no site e folders do MAM. A ideia é que as pessoas se lembrem de que existem os encontros multissensoriais. Quem vem a um encontro pode voltar nos próximos. Por isso, cada encontro é diferente. O fato dos reabilitandos do IBC serem, em sua maioria, pessoas de classe social baixa, faz com que o projeto de acessibilidade tenha, também, um forte viés de inclusão social, trazendo pessoas cegas e acompanhantes que algumas vezes estão visitando um museu pela primeira vez.

Construíu-se, a cada vez, o que se chamou de uma coreografia, que consiste numa espécie de roteiro de obras a serem exploradas - esculturas e objetos - e algumas estratégias mediadoras. Chamou-se o planejamento do percurso de “coreografia” pois ele vai além de um plano fechado, funcionando como uma sequência de passos de um bailado. A coreografia serve de base e fornece um campo de problemas a serem estudados e discutidos naquele dia. Ela confere ritmo ao trabalho, mas se presta a improvisações, intensificações, reduções e expansões que dependem de uma composição sensível dos mediadores com o grupo de visitantes. A coreografia inclui, também, estratégias a serem mobilizadas no início e no final da visita, quando o grupo se reúne na sala do Núcleo.

No início, há um tempo para a apresentação de todo o grupo, que se dispõe em roda. É esse, também, o momento para introduzir a temática do encontro, através de uma oficina de sensibilização, que pode envolver estratégias corporais e sonoras. O que se visa é a desaceleração cognitiva e a entrada na atmosfera das obras que serão tocadas naquele dia. Em seguida, parte-se para a visita às obras. Nesse momento, uma medição sensível e de qualidade é imprescindível. O mediador deve estar ciente de que a pessoa com deficiência visual leva um tempo mais longo para perceber e construir a imagem mental das obras. Essa capacidade exploratória dotada de uma temporalidade mais lenta pode concorrer muito, positivamente, para a experiência estética, inclusive contagiando os videntes mais apressados. Tem-se observado que isso ocorre com frequência. O estilo de mediação tem se mostrado um ponto bastante importante. Nada de muita explicação, palavras de ordem, de unicidade do sentido, nem de tentativa de totalização da experiência estética. No lugar da transmissão de saber pelo mediador, a aposta é na multiplicação das vozes e na abertura de espaço e de tempo para a experiência e a partilha de sensações, pensamentos e afetos entre diferentes participantes. No final da visita às obras, o grupo volta à sala para uma nova roda de conversas, trocas

de ideias e avaliação. Algumas vezes ocorre uma oficina no meio do encontro, separando dois momentos. Tudo depende das obras disponíveis e da proposta do trabalho naquele dia. De todo modo, a ideia das oficinas é elaborar e ampliar o campo de percepções, buscando ir mais longe. É, também, suscitar narrativas e processos de criação nos visitantes. Existem muitos outros aspectos do projeto, como o cuidado com o acolhimento e a formação dos profissionais dos museus. Vale mencionar que se tem evitado as maquetes e réplicas e tem-se apostado na criação de jogos conceituais para dialogar com algumas obras. Também tem sido muito importante o entrosamento e o estabelecimento de uma relação de confiança com a museologia.

Um outro ponto do projeto é a realização de uma pesquisa para o acompanhamento de todo o processo, onde se utiliza o método da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Produziram-se dados através de relatos escritos pelos membros da equipe, testemunhos dos participantes e registros em vídeo e fotos de todos os encontros. Realizaram-se, também, entrevistas de explicitação (Vermersch, 2000) após as visitas, que é uma técnica que visa ao acesso à experiência e que é muito útil para a investigação dos processos cognitivos subjacentes. No momento, está-se começando a analisar as primeiras entrevistas. A questão da temporalidade mais lenta e o desejo de criação suscitados pela visita e pela apreciação das obras têm se destacado como dois temas importantes, que exigem continuidade no acompanhamento, bem como uma discussão teórica mais aprofundada.

O projeto está em andamento e quer-se continuar experimentando. Tem-se trabalhado com esculturas e objetos, mas a pretensão é nos aventurar pelas pinturas. O desafio é a tradução da visão para outros sentidos, sem a perda da força expressiva da obra. Para isso, não há um código preexistente, mas certas qualidades estruturais e uma dinâmica das formas que deve ser preservada. A apreciação de pinturas, fotografias, gravuras e desenhos é, fortemente, beneficiada por

uma boa descrição, mas limitar as estratégias verbais à experiência estética faz dela uma experiência incompleta, como de resto seria para um vidente. Faz, também, parte do projeto elaborar um currículo de encontros que poderiam ser realizados em bloco, como uma espécie de formação, ou separadamente. Pretende-se, também, formar mediadores cegos para receber videntes, a partir da experiência bem sucedida da exposição *Helio Oiticica – museu é o mundo*, ocorrida no Rio de Janeiro em 2010. Também faz parte das metas disponibilizar um percurso tátil para visitas autônomas e as inevitáveis etiquetas em Braille. Enfim, visa-se à incorporação definitiva da acessibilidade à política pelo MAM.

Antes de concluir, fica ressaltado que o primeiro benefício dos programas de acessibilidade é oferecer a oportunidade para que a pessoa com deficiência visual tenha um bom motivo para sair de casa, ativar ou reativar conexões e participar da vida da cidade. Além disso, frequentar museus pode, por meio de experiências estéticas, abrir brechas e produzir momentos de distensão, convocando o desejo de aprender e levando mais longe a percepção, para além dos da gestão utilitária do dia a dia. Durante a experiência estética ocorrem associações, ressonâncias e reverberações. Sua espessura temporal instaura uma descontinuidade e produz um ritmo, onde se alternam a tensão e a distensão. Visitar um museu requer uma atenção concentrada e aberta, pouco habitual, que no início deve ser acionada de modo voluntário. Mas com a continuidade, pode ter um efeito de pausa e descanso, concorrendo, também, para uma maior abertura à aprendizagem e à invenção de si e do mundo. O curioso é que isso é, também, o que se busca para os videntes. Lembre-se mais uma vez que um dos desafios dos museus, hoje, é fazer com que as pessoas se entreguem, efetivamente, à experiência das obras expostas. São problemas da subjetividade contemporânea a aceleração cognitiva, a hiperatividade sensório-motora, o consumo voraz de informação e a exposição

permanente ao bombardeio de imagens pela mídia. Em outras palavras, a presença da visão não garante a experiência estética.

Para concluir, insiste-se que o desafio do museu é ser um espaço de aprendizagem inventiva para as pessoas com deficiência visual, para os videntes e, principalmente, para as pessoas responsáveis pelos programas de acessibilidade. Promover deslocamentos de posições cristalizadas, problematizar preconceitos, oportunizar relações que promovam a abertura para outros mundos possíveis, nada disso é trivial. As transformações incluem novas formas de convivência, que podem produzir novas subjetividades, mais abertas à alteridade em si e no outro. Enfim, a aposta é que os encontros de cegos e videntes no museu podem embaralhar identidades, dicotomias e hierarquias, fazendo pensar e, suscitando em todos, o desejo de criação de um mundo comum e de uma partilha mais generosa do campo cultural.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. C., CARIJÓ, F. H. e KASTRUP, V. (2010) Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. **Fractal, Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, 2010, p. 22.

ARNHEIM, R. **New essays on the psychology of art**. Brekeley: University of California Press, 1986.

ARNHEIM, R. Visual aspects of of art of the blind. **Journal of Aesthetic Education**, v.24, p.57-65, 1990.

BELARMINO, J. **Aspectos comunicativos da percepção tátil**: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC-SP. São Paulo, SP, 2004.

BELARMINO, J. O que percebemos quando não vemos. *In*: **Márcia Moraes e Virgínia Kastrup (Orgs) Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

CANDLIN, F. Blindness, art and exclusion in museums and galleries. **Jade** 22.1, p.100-110, 2003.

CANDLIN, F. Don't touch! Hands off! Art, blindness and the conservation of expertise. **Body & Society**, v.10 (1), p.71-90, 2004.

CARIJÓ, F. H, MAGALHÃES, J. e ALMEIDA, M. C, Acesso tátil: uma introdução à questão da acessibilidade estética para o público defi-

ciente visual nos museus. *In*: MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia (Orgs) **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

CHATTERJEE, H. J. (Ed) **Touch in museums**. Policy and practice in object handling. Oxford-New York: Berg, 2008.

CLASSEN, C. (Ed) **The book of touch**. Oxford: Berg, 2005.

COHEN, R. Breve avaliação da acessibilidade de pessoas com deficiência aos museus do IPHAN e do IBRAM no Estado do Rio de Janeiro. *In*: **Caderno de Acessibilidade**. Reflexões e experiências em exposições e museus. São Paulo: Expomus, 2010.

DEWEY, J. **A Arte Como Experiência**. Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores) Texto original publicado em 1950.

DIDEROT, D. Carta aos cegos para o uso dos que veem. *In*: **Diderot. Textos escolhidos**. (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural. (Original publicado em 1749), 1979.

GIBSON, J. J. Observations on active touch. *In*: **Psychological Review**, 69, 6, p.477-491, 1962.

HATWELL, Y, Streri, A. & Gentaz, E. (Orgs) **Toucher pour connaître**. Paris: PUF, 2000.

HATWELL, Y. **Psychologie Cognitive de la cécité precoce**. Paris: Dunod, 2003.

JULIEN, F. **O diálogo entre as culturas. Do universal ao multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p.69-90, 2007.

KASTRUP, K. **A invenção de si e do mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

KASTRUP, V, O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, p.186-199, 2008.

KASTRUP, V.; CARIJÓ, F. H.; ALMEIDA, M. C. A abordagem da enação no campo da deficiência visual. **Revista Brasileira de Informática e Educação.** v.12, n.2, p.114-122, 2009.

KASTRUP, V. Quando a visão não é o sentido maior: algumas questões políticas envolvendo cegos e videntes. *In*: LIMA, Elizabeth Araújo; FERREIRA NETO, João Leite; ARAGON, Luis Eduardo (Orgs). **Subjetividade Contemporânea: desafios teóricos e metodológicos.** Curitiba: Ed. CRV, 2010.

222

MORAES, M.; FERNANDES, L . Inclusão e cegueira: encontros na escola regular. **Psicologia Argumento** (PUCPR. Impresso), v. 27, p. 355-363, 2009.

MORAES, M; MONTEIRO, A. C. L. ; MANSO, C. C. Afetar e ser afetado: corpo e cognição entre deficientes visuais. **Universitas Psychologica**, v. 8, p.785-792, 2009.

MORAES, M.; KASTRUP, V. (Orgs). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual.** Rio de Janeiro: NAU editora, 2010.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

MASINE, E. (Org). **A pessoa com deficiência visual.** Um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

LATOURE, B. **How to talk about the body?** Disponível em: <http://www.bruno-latour.fr/> (sem data de acesso), 1999.

NANCY, J-L. **La beauté .** Montrouge: Bayard, 2009.

OLIVER, M.; BARNES, C. **Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion.** Harlow: Longman, 1998.

PASSOS, E.; KASTRUP; V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia.** Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, p.1-2, 2009.

PETITMENGIN, C. Towards the source of thoughts. The gestural and transmodal dimension of lived experience. **Journal of Consciousness Studies**, 14, 3, p.54-82, 2007.

PYE, E. (Ed) **The power of touch.** Handling objects in museum and heritage contexts. California: Left Coast Press, Inc, 2007.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: EXO Experimental org., 34. ed, 2005.

REVESZ, G. **Psychology and art of the blind**. London: Longmans Green, 1950.

SARRAF, V. Acesso à arte e à cultura para pessoa com deficiência visual: direito e desejo. *In*: MORAES, Márcia e KASTRUP, Virgínia (Orgs) **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

TOJAL, A. F. Acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus. *In*: **Caderno de Acessibilidade**. Reflexões e experiências em exposições e museus. São Paulo: Expomus, 2010.

VARELA, F. **Connaître**. Paris, Seuil, 1989.

VARELA, F.; THOMPSON, E. & ROSCH, E. **A mente incorporada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VARELA, F. e Shear, J. **The view from within**: first person approaches to the study of consciousness. Thorverton: Imprint Academic, 2002.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. Issy-les-Molineaux : ESF, 2000.

VYGOTSKI, L. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas V. Madrid: Visor. (Texto original publicado em 1929), 1997

Mesa Diretora 2013-2014

Deputado José Albuquerque
Presidente

Deputado Tin Gomes
1º Vice-Presidente

Deputado Lucílio Girão
2º Vice-Presidente

Deputado Sérgio Aguiar
1º Secretário

Deputado Manoel Duca
2º Secretário

Deputado João Jaime
3º Secretário

Deputado Dedé Teixeira
4º Secretário



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Este livro foi composto em Book Antiqua 11/16 e
DejaVu Sans 10/14 e impresso na gráfica do INESP.