UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERUNIDADES
EM MUSEOLOGIA

MARGARETE DE OLIVEIRA

Cultura e inclusão na educação em museus:
processos de formação em mediação para educadores surdos

São Paulo
2015

MARGARETE DE OLIVEIRA

Cultura e inclusão na educação em museus:
processos de formação em mediação para educadores surdos

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação Interunidades em
Museologia da Universidade de São
Paulo para obtenção de título de Mestre
em Museologia

Orientador: Prof. Dr. Camilo de Mello
Vasconcellos

Linha de Pesquisa: Teoria e método da
gestão patrimonial e dos processos
museológicos

Versão corrigida
A versão original encontra-se na biblioteca do MAE

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Oliveira, Margarete

Cultura e inclusão na educação em museus: processos de formação em mediação para educadores surdos / Margarete de Oliveira; Orientador Camilo de Mello Vasconcellos. São Paulo, 2015.

191 fls. il. color.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo, 2015.

1. Papel social dos museus. 2. Identidades e cultura surda. 3. Inclusão social. 4. Acessibilidade em ambientes culturais. I. Vasconcellos, Camilo de Mello II

Nome: OLIVEIRA, Margarete

Título: Cultura e inclusão na educação em museus: processos de formação em mediação para educadores surdos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo
para obtenção de título de Mestre em Museologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Ao meu amado noivo, Abrão, seus filhos e netas, pelo carinho e estima, força e compreensão durante esses dois anos do mestrado.

A meus irmãos, cunhados (as) e sobrinhos, pelo apoio em minha ausência nos momentos de reclusão, e aos demais familiares e amigos que me apoiaram nessa trajetória.

A meus queridos pais, Pedro e Nair, e a meu irmão Marcos, que tanto me ensinaram, *in memoriam*.

Agradecimentos

Aos educadores surdos Sabrina, Leonardo, Edinho e Isadora, que fizeram parte desta história e sem os quais eu não teria motivação para fazer esta pesquisa.

Ao professor Dr. Camilo de Mello Vasconcellos, pela orientação, paciência, amizade e, sobretudo, confiança depositada no desenvolvimento desta pesquisa.

À banca examinadora e de qualificação – professoras Dra. Amanda P. Fonseca Tojal e Dra. Cassia Geciauskas Sofiatto, pelo apoio e preciosas sugestões que muito contribuíram para a melhoria desta dissertação.

Às professoras Dra. Marília Xavier Cury e Karina Pagnes, pela ajuda e indicações bibliográficas.

Às equipes dos Programas Educativos Inclusivos do MAM: Daina Leyton, Leonardo Castilho, Amarílis Reto Ferreira e demais colaboradores; e do Museu Afro Brasil: Neide Aparecida de Almeida, Edivaldo dos Santos, Marcio Farias e Silvio Airente, que disponibilizaram seu tempo e material para esta pesquisa.

À equipe do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado, em especial Mila Chiovatto, Gabriela Aidar, Denyse Emerich, como também aos colegas dos Programas Educativos Inclusivos: Stella, Gabriela, Aline, Carina, Danielle, Danilo, Augusto e Isadora, do Programa PAPEG: Telma, Rafaela, Débora, Paulo, Valdir, Emanuelle e demais educadores e estagiários com quem tanto tenho aprendido ao longo destes anos.

À minha carinhosa equipe PEPE, Maria Christina Silva Costa, Sabrina Denise Ribeiro, Luísa Rodrigues Barcelli, aos estagiários Alan, Daphine, Monalisa, Kezia, Daniele, e aos demais estagiários e profissionais que por ela passaram.

Ao apoio da Pinacoteca do Estado de São Paulo na autorização e desenvolvimento desta pesquisa, aos seus diretores e coordenadores de núcleo.

Aos queridos amigos e parceiros de jornada de trabalho e da vida, Amanda Tojal, Mila Chiovatto, Gabriela Aidar, Deyse de Andrade Tarriconi, Kika Costa, Sabrina D. Ribeiro, Juliana Bevilacqua, Claudio Rubiño, Maria Stella Silva, Telma Mosken, Valdir Alexandre, Gabriela Conceição, Juliana Asmir, Marcia Guiote, Valeria Piccoli, Pedro Nery, André Oliveira, Gilson Carvalho, Juliana Silveira, Ana Nakandakare, Bianca Corazza, Rosana de Paulo Pereira, Vera Lucia Cardoso Farinha, e demais colegas da Pinacoteca.

Aos professores e coordenadores da EMEB Neusa Bassetto e do Centro de Educação para Surdos Rio Branco, que também participaram desta pesquisa, como às demais escolas bilíngues para surdos que participaram de visitas educativas no PEPE durante esses 13 anos de história.

Aos amigos, colegas e professores da primeira e segunda turma do Mestrado em Museologia, com quem muito aprendi, como também à equipe da Secretaria Acadêmica do MAE, pelo apoio técnico e acadêmico.

A Regina Conceição Cecílio de Oliveira e Gabriela Aidar, na elaboração do *Abstract*; Glauber de Foggi e Luiz Thomazi, pela diagramação e revisão; Aldair Cecílio de Oliveira, pela transcrição de entrevistas; aos intérpretes de Libras Soraya Tuqui e Thiago Lemos, pela participação direta nesta dissertação.

Aos meus queridos e amados irmãos, com grande gratidão, Wilson, Margarida, Ulisses, Elisabete, e àqueles que caminham ao meu lado sempre, Artur, Aldair, Regina, Mayara, Mayra, Mariana, Marta, Renato, Afonso, tia Tamira e Conceição, e aos amigos Rose, Glauber, Eli, Odete, Odair, Janaína, Jussara, Katia, Rosana, Teresa e Silvio.

As identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição” [...] A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo.

Carlos Skliar

Resumo

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo apresentar a formação dos educadores surdos que atuam em programas de acessibilidade cultural em três museus da cidade de São Paulo: Pinacoteca do Estado, Museu de Arte Moderna e Museu Afro Brasil. Para isso, apresento seu perfil profissional, como também os programas de acessibilidade e instituições culturais nos quais eles atuam. Exponho as propostas educativas em Libras (Língua Brasileira de Sinais) que são realizadas no atendimento da comunidade surda nesses ambientes culturais, bem como defendo a presença de uma proposta bilíngue e bicultural que seja norteadora na formação e atuação de tais educadores. Nesse sentido, proponho um olhar baseado na visão socioantropológica da surdez, que vê o ser surdo como uma pessoa que possui cultura e identidade cultural própria, devendo, portanto, ser incluído na sociedade por essa diferença linguística.

Palavras-chave: Papel social dos museus. Identidades e cultura surda. Inclusão social. Acessibilidade em ambientes culturais.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to present the professional training of deaf educators who work in cultural accessibility programs in three museums in São Paulo city: Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu de Arte Moderna and Museu Afro Brasil. For this, I present the educators' professional profile, as well as the accessibility programs and cultural institutions where they work. In addition, I present the educational proposals in Brazilian Sign Language - "Libras" that are performed with deaf community in these cultural institutions, and I also advocate for the use of a bilingual and bicultural proposal to guide the professional training and practice of these educators. In this sense, I propose looking at deafness by a social and anthropological point of view that sees deaf people like someone who has his/her own culture and cultural identity, and that should be included in society by means of this linguistic difference.

Keys Words: Social role of museums, identity and deaf culture, social inclusion, accessibility in cultural institutions.

Lista de Figuras

Figura 1. Visita da educadora surda da Pinacoteca ao Musée d'Orsay	38
Figura 2. Visita da educadora surda da Pinacoteca ao Chateau Versailles e videoguia para surdos	39
Figura 3. Visita da educadora surda da Pinacoteca ao British Museum, Londres.....	39
Figura 4. Vista do Museu Casa de Portinari e sua maquete tátil.....	41
Figura 5. DVD guia Museu Casa de Portinari.....	41
Figura 6. Visita técnica de avaliação em acessibilidade de consultor surdo à Exposição “Tupã Plural”, Museu Histórico Pedagógico Índia Vanuíri.....	42
Figura 7. Vídeo com legenda e janela de Libras, Exposição “Tupã Plural”, Museu Histórico Pedagógico Índia Vanuíri.....	42
Figura 8. Maquete tátil do edifício do Museu Histórico Pedagógico Índia Vanuíri	43
Figura 9. <i>Adão e Eva no Jardim do Éden</i> , Lucas Granac (1472-1553)	71
Figura 10. <i>Saudade</i> , 1899, Almeida Junior	73
Figura 11. <i>Post</i> de divulgação Família no MAM – Contação de História em Libras ..	96
Figura 12. Canto Livro no MAM.....	96
Figura 13. Balada Surda no MAM	97
Figura 14. Leonardo Castilho em atendimento MAM na OCA	102
Figura 15. <i>Socando café</i> , pintura de Alípio Dutra.....	104
Figura 16. Maquete tátil da pintura <i>Socando café</i>	105
Figura 17. Reprodução em autocontraste e reprodução em relevo da obra <i>Socando café</i>	105
Figura 18. Edvaldo Carmo Santos visita temática em Libras - Museu Afro Brasil .	107
Figura 19. Contação de História em Libras no Museu Afro Brasil	107
Figura 20. Galeria Tátil de Esculturas Brasileiras.....	114
Figura 21. <i>Banner</i> da exposição <i>O artista que pintava: os gêneros da pintura</i>	115
Figura 22. Treinamento de preparação de gravação do videoguia	116
Figura 23. Pessoa usando o videoguia	116
Figura 24. Aparelho de videoguia em Libras.....	117
Figura 25. Sabrina D. Ribeiro atendendo grupo surdos na Pinacoteca.....	118
Figura 26. Grupo de escola de educação bilíngue para surdos	119
Figura 27. Jogos de atividades de proposta bilíngue	119

Figura 28. Fichas de referência a atividades na exposição de longa duração	120
Figura 29. Exposição Sentir prá Ver.....	124
Figura 30. Detalhe da exposição Sentir prá Ver.....	125
Figura 31. <i>Natureza Morta</i> , Pedro Alexandrino	125
Figura 32. Jogo perfil da obra.....	125
Figura 33. Jogo de caça detalhe	125
Figura 34. Escultura <i>Leda</i> , Lélío Coluccini, 1950	128
Figura 35. Contação de História em Libras	129
Figura 36. Contação de História em Libras	129

Lista de Siglas

ACAM Portinari – Associação Cultural de Apoio ao Museu Casa de Portinari
AME – Associação dos Amigos dos Excepcionais
APAC – Associação Arte e Cultura
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL – Língua Americana de Sinais
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil
CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CECCO – Centro de Convivência e Cooperativa
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DEOPS – Departamento de Ordem Política e Social
DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
EAD – Ensino a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEE – Escola Municipal de Educação Especial
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GAM – Grupo de Acessibilidade em Museus
GES – Grupo de Estudos Surdos
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPM – Instituto Português de Museus
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LSF – Língua Francesa de Sinais
MAC USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MAE USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo
MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAE – Núcleo de Ação Educativa
NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos

ONU – Organização das Nações Unidas

PAMF – Programa de Acessibilidade do Museu do Futebol

PAPEG – Programa de atendimento ao público escolar e em geral

PEPE – Programa educativo para Públicos Especiais

PISC – Programa de Inclusão Sociocultural

REATECH – Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade

SECADI – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SES – Secretaria da Saúde

SESC – Serviço Social de Comercio

SME – Secretaria Municipal de Educação

SME SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SMPED – Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIP – Universidade Paulista

UPPM – Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico

Sumário

Introdução	16
Parte I	
1. Acessibilidade em espaços culturais – Museus e inclusão de público surdo – Modelos de experiências educativas	20
1.1. Contextos interno e externo de inclusão de surdos nos espaços culturais	34
2. O desafio linguístico nos processos de inclusão do público surdo em museus	45
2.1. Língua de sinais, que língua é essa?	47
2.2. Primeiros registros da Língua Brasileira de Sinais – Libras	48
2.3. A língua de sinais como política pública no Brasil	50
2.4. Cultura e identidades surdas	51
3. As ações educativas em Libras nos espaços culturais	56
3.1. A defesa de uma proposta bilíngue e bicultural	59
3.2. Visitas educativas em Libras em museus de arte e atividades de proposta bilíngue	63
3.3. A linguagem visual na educação para surdos e suas implicações no espaço formal e não formal e informal	66
3.4. A linguagem visual na educação bilíngue para surdos nos museus e no contexto do dia a dia	70
4. A inclusão nos espaços formais e não formais de educação para surdos ...	76
4.1. A inclusão no âmbito da educação formal	76
4.2. Os direitos de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil	79
4.3. A inclusão nos museus de arte	81
4.4. Museus de arte e a formação do educador surdo	84
4.5. A presença do intérprete de Libras como apoio à formação do educador surdo	89

Parte II

5. Museus investigados e o contexto dos programas em que os educadores surdos atuam	93
5.1. Museu de Arte Moderna de São Paulo: o programa Igual diferente e o projeto Aprender para Ensinar	94
5.1.1. O projeto Aprender para Ensinar e a formação dos educadores surdos no MAM.....	99
5.2. Museu Afro Brasil	103
5.3. A Pinacoteca, o Programa Educativo para Públicos Especiais e o atendimento de público surdo	108
5.3.1 O Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca e seus programas	109
5.3.2 O Programa Educativo para Públicos Especiais e a mediação em Libras	111
5.3.3. As visitas educativas	113
5.3.4. Visitação autônoma com audioguia e videoguia	113
5.3.5 A Ação Educativa Extramuros.....	114
5.3.6. As ações educativas inclusivas para público surdo na Pinacoteca	115
5.3.7. Atividades de propostas poéticas na exposição Sentir prá Ver.....	124
5.3.8. A Contação de História em Libras.....	126
5.3.9. A formação do educador surdo na Pinacoteca.....	129
Considerações finais	134
Bibliografia.....	138
Anexos	146

Introdução

A presente pesquisa visa analisar os processos de mediação e formação do educador surdo em espaços culturais, bem como a importância de uma proposta *bilíngue e bicultural* que seja norteadora desses processos de mediação.

Desde 1992 venho atuando como educadora em museus de arte, especificamente em projetos voltados ao ensino da arte para públicos especiais e inclusivos.

Durante esse longo período de 23 anos de atividade em trabalhos voltados ao público com deficiência, percebi que os grupos de surdos eram os que mais demandavam uma atenção específica, pois o atendimento a eles não requeria somente o conhecimento de limitações e adaptações físicas de espaço museológico, mas também de criação de materiais de acessibilidade que auxiliassem no processo de compreensão da obra de arte. Nesse caso, as implicações na mediação eram maiores, pois envolviam adaptações de ordem de comunicação e adequação linguística.

Analizando projetos existentes na área de inclusão e acessibilidade em espaços culturais, pude constatar que não há pesquisas acadêmicas voltadas para o tema proposto, o que torna relevante o desenvolvimento desta pesquisa.

Sendo assim, no ano de 2012, ingressei como aluna especial no Mestrado em Museologia para dar início a essa pesquisa, tendo como objeto de estudo a formação dos educadores surdos que atuam em três museus da cidade de São Paulo: a Pinacoteca do Estado, o Museu de Arte Moderna e o Museu Afro Brasil.

A escolha desses três museus foi motivada pelo fato de a educadora surda Sabrina Denise Ribeiro, que atua no Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca ter trabalhado nos dois outros museus escolhidos, o que torna relevante conhecer a concepção das ações educativas de inclusão desses espaços museológicos.

Como foco principal analiso a ação educativa voltada ao atendimento de grupos de surdos no Programa Educativo para Públicos Especiais – PEPE, da Pinacoteca do Estado de São Paulo, tendo como princípio de investigação o programa Museu e Público Especial, no Museu de Arte Contemporânea da USP – MAC-USP, no qual também atuei como estagiária e educadora no período de 1992 a

2001, tendo como experiência os atendimentos realizados aos grupos de surdos que visitaram a instituição.

Essa pesquisa apresenta a formação desses educadores, sua trajetória profissional e campo de atuação, bem como o contexto cultural e institucional no qual esses museus implantaram o processo de inclusão.

Sendo assim, os principais objetivos desta pesquisa são:

- apresentar as propostas educativas inclusivas vigentes desenvolvidas pelos museus investigados: Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu de Arte Moderna de SP-MAM e Museu Afro Brasil;
- discutir os desafios linguísticos que implicam nesse processo de formação e mediação;
- analisar o perfil do educador surdo que atua nos espaços dos museus que são o objeto de pesquisa;
- compreender como se dá a formação deste educador e a importância da presença do intérprete de Libras como apoio a essa formação;
- investigar estratégias de propostas educativas diretas e indiretas que garantam o acesso qualificado da comunidade surda à arte e à cultura em espaços museológicos;
- demonstrar que o educador surdo deve ser o interlocutor que irá mediar o conhecimento da arte com a comunidade surda.

Em relação ao método trago como referencial a abordagem qualitativa. A metodologia adotada compreendeu visitas técnicas aos museus envolvidos para conhecer sua estrutura e ações; entrevistas com educadores surdos e coordenadores dos programas para compreender como ocorre sua formação acadêmica e profissional, como também o que motivou a criação dos programas; pesquisa na *web* e levantamento de documentação para investigar o histórico de criação desses programas e desenvolvimento de suas ações, como também levantamento de fontes bibliográficas relacionadas ao tema do objeto de estudo.

Tomo, portanto, como referencial teórico, os pressupostos conceituais sobre cultura e identidades surdas, o desenvolvimento de uma proposta bilíngue e bicultural e a concepção sócio antropológica da surdez, tendo como embasamento pesquisas realizadas por Gladis Perlin (2003), (2013), (2014) Karin Lilian Strobel (2008) e Carlos Skliar (2009), (2013) entre outros.

Para os estudos da iconografia da Línguas de Sinais, me apoio nas pesquisas acadêmicas de Cassia Geciauskas Sofiato, Fernando César Capovila e Walkiria Duarte Raphael.

No aspecto relacionado às políticas públicas de inclusão em espaços culturais tenho como referenciais teóricos as pesquisas realizadas por Amanda Tojal e Mila Chiovatto, além de documentos elaborados internacionalmente na área de inclusão, entre outros autores.

No campo da relação museu e público apontarei a discussão de teóricos com Eilean Hooper-Greenhill, Denise Grinspum e demais autores.

Nas questões ligadas à inclusão social nos museus, autores e pesquisadores como Richard Sandell e Jocelyn Dodd, Gabriela Aidar, Camilo Mello Vasconcellos, entre outros.

Como referenciais teóricos da Museologia terei como fonte de pesquisa textos de estudiosos como Waldisa Rússio Camargo Guarnieri, Cristina Bruno e Hugues de Varine.

Finalmente, no que diz respeito à utilização da imagem na educação de surdos, serviram como fonte de pesquisa alguns estudos semióticos e de leitura de imagem, com Lucia Santaella e Sean Hall.

Sendo assim, o trabalho está estruturado em três partes, totalizando cinco capítulos e considerações finais.

A dissertação está estruturada em duas partes. Na primeira, com quatro capítulos, inicio apresentando o papel dos museus na modernidade, a acessibilidade nos espaços culturais, o papel do Estado e do poder público como promotor desse acesso à cultura e aos documentos e políticas públicas de inclusão que asseguram a implantação dos programas. Mostro também o perfil de público atendido nesses museus, em especial o público surdo, bem como as experiências significativas no processo de inclusão de pessoas com deficiência em alguns museus da Europa e do Brasil, cotejando os contextos internos e externos de inclusão de surdos nos espaços culturais.

No segundo capítulo discuto os desafios linguísticos enfrentados em relação à inclusão de públicos surdos em museus de arte, os pressupostos conceituais sobre língua, linguagem e linguística, além do caminho histórico da Língua de Sinais a partir dos estudos linguísticos e estudos surdos.

O terceiro capítulo aborda, ações educativas em Libras nos espaços culturais, com ênfase no uso da linguagem visual no ensino para surdos, seja ela em espaços formais, não formais e informais de educação bilíngue.

O quarto capítulo discute a inclusão nos espaços formais e não formais de educação para surdos, a partir do conceito de inclusão e suas origens na educação formal, as políticas públicas e as leis que garantem esse processo de inclusão, além da presença da Libras como língua da comunidade surda na educação básica no Brasil.

A segunda parte da pesquisa, o quinto e último capítulo aborda os museus investigados e o contexto dos programas em que esses educadores atuam.

Nas considerações finais aponto algumas ideias sobre a importância de a inclusão aplicada à parte museológica ser um foco de interesse disciplinar, que abrange todas as áreas da instituição museológica.

Parte 1

1. Acessibilidade em espaços culturais – Museus e inclusão de público surdo – Modelos de experiências educativas

Os museus na modernidade constituem-se como espaços onde todos podem ter acesso à arte e à cultura, além de se configurarem como locais identitários.

No discurso proposto pela *Nova Museologia*¹, o *museu deixa de ser um espaço das coleções* e passa a ser um local *preocupado com os problemas da sociedade*. Ele continua sendo frequentado pelas elites culturais, mas passa a existir também como um território de representação dos grupos socialmente excluídos. Território democrático, aberto a todos, contribuindo não só para a vida cultural, mas também para a participação ativa dos cidadãos, que passam a se apropriar deste ambiente. Lugar comum de reconhecimento e possibilidade de transformações sociais para o acesso à cultura e à educação.

Como cita Aidar (2002, p. 53)

Os museus, desde sua matriz moderna desenvolvida entre os fins do século XVIII e começo do século XIX, foram concebidos como instituições públicas voltadas a execução de um papel social. Historicamente, o entendimento sobre qual deveria ser o papel social a ser desempenhado pelos museus sofreu alterações, a partir dos diversos projetos políticos e institucionais, e das próprias discussões que se deram no âmbito da Museologia. Assim, se os museus do século XIX europeu eram concebidos como um recurso educacional (ou disciplinatório) para as massas, esse papel foi adquirindo nuances e alterando-se no decorrer do século XX.

No século XX, os museus começam a responder a uma nova demanda gerada pelo público e passam a atender um perfil de grupo que antes não era frequentador deste espaço: pessoas com deficiência, públicos em condições de vulnerabilidade social agora são acolhidos por essas instituições. Essa abertura e

---

¹ Conforme Desvallées e Mairesse (2013, p. 17), “A nova museologia influenciou amplamente a museologia dos anos 1980, reunindo primeiro teóricos franceses e, a partir de 1984, difundindo-se internacionalmente. Este movimento ideológico – baseado num número de precursores que, a partir de 1970, publicaram textos inovadores – enfatizou a vocação social dos museus e de seu caráter interdisciplinar, ao mesmo tempo que chamou a atenção para modos de expressão e de comunicação renovados. O seu interesse estava principalmente nos tipos de museus concebidos em oposição ao modelo clássico e a posição central que ocupam as coleções nesses últimos: tratava-se dos ecomuseus, dos museus de sociedade, dos centros de cultura científica e técnica e, de maneira geral, da maior parte das novas proposições que visavam à utilização do patrimônio em benefício do desenvolvimento local. O termo em inglês *New Museology*, que apareceu no final dos anos 1980 (Vergo, 1989), se apresenta como discurso crítico sobre o papel social e político dos museus, gerou certa confusão na difusão do vocabulário francês (pouco conhecido do público anglo-saxônico) ”.

formação de novo público cativo gera a necessidade de novas ações de perfis de atendimento e desenvolvimento de programas voltados às necessidades específicas deste público, como também a adaptação de linguagem e meio de comunicação dos espaços museológicos.

Para atingir esse novo público a razão social dos museus se transforma, surgindo um museu voltado a um *novo paradigma social*.

Segundo nos colocam Dodd e Sandell (2001 apud AIDAR, 2002)², os níveis de exigências dos museus para atendimento de seu público percorrem questões voltadas ao seu: a) desenvolvimento *individual* – desenvolvimento de autoestima, senso de identidade, aquisição de novas habilidades; b) desenvolvimento *social* – incremento nos sentimentos de pertencimento, afirmação de identidade para grupos em situação de desvantagem.

Os museus passam a ser *catalisadores de mudanças sociais mais abrangentes*; nos séculos XX e XXI a “[...] a razão de ser do museu não reside no acervo, mas na dimensão relacional entre comunidade, território e patrimônio” (IBRAM, 2012, p. 2).

O novo papel que os museus de arte assumem na sociedade contemporânea tem como função comunicar esse acervo e propiciar o fortalecimento e a manifestação das identidades, a percepção crítica e reflexiva da realidade, a produção de conhecimentos, “propiciar um espaço de integração, fomentando iniciativas culturais inclusivas que alcancem seu público alvo” (IBRAM, 2012), com o objetivo de assumir a sua função educativa e social. E cabe aos educadores que exercem a mediação se prepararem e estarem preocupados em como interferir nas informações trazidas dos objetos que estão expostos, passando com isso a construir com o público visitante sentido para a existência desses objetos.

Conforme a Declaração da Cidade de Salvador (2007), comentada por Mila Chiovatto no *Plano de Educação do Núcleo de Ação Educativa (NAE)* da Pinacoteca (2014, p. 6):

[...] valorizar o patrimônio cultural, a memória e os museus, compreendendo-os como práticas sociais estratégicas para o desenvolvimento dos países ibero-americanos e como processos de representação das diversidades étnica, social, cultural, linguística, ideológica, de gênero, de credo, de orientação sexual e outras; assegurar

---

² DODD, Jocelyn e SANDELL, Richard (Eds.) *Including Museums: Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, 2001.

que os museus sejam territórios de salvaguarda e difusão de valores democráticos e de cidadania, colocados a serviço da sociedade, com o objetivo de propiciar o fortalecimento e a manifestação das identidades, a percepção crítica e reflexiva da realidade, a produção de conhecimentos, a promoção da dignidade humana e oportunidades de lazer; compreender o processo museológico como exercício de leitura do mundo que possibilita aos sujeitos sociais a capacidade de interpretar e transformar a realidade para a construção de uma cidadania democrática e cultural propiciando a participação ativa da comunidade no desenho das políticas museais e reafirmar e amplificar a capacidade educacional dos museus e do patrimônio cultural como estratégias de transformação da realidade social.³

Esse “templo sagrado”, intitulado museu, passa agora aos serviços das comunidades, o museu e seu entorno, para atender aos diferentes públicos e às diferentes linguagens, aos diferentes sentidos, respeitando as diferenças e ultrapassando as barreiras atitudinais e discriminatórias.

Segundo a proposta encontrada nos Cadernos Museológicos: acessibilidade a museus, do IBRAM (2012, p. 2), a

[...] preservação e a segurança em museus não se encerram em si mesmas. O que dá sentido à preservação é a comunicação. Preserva-se com o objetivo de se comunicar, com a finalidade de educação e lazer; preservar para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Assim, pode-se dizer que, além de preservar, é fundamental garantir o acesso, a garantir a acessibilidade como um direito à cidadania.

O acesso aos bens culturais só será possível quando a sociedade dominante se abrir e deixar de construir esse acesso à cultura de maneira hierarquizante, em cujo topo não esteja somente sua elite cultural.

Como também afirma Tony Bennett (1995 apud AIDAR, 2002, p. 53)⁴,

Enquanto os museus do século XIX eram destinados para o povo, eles certamente não eram para o povo no sentido de demonstrar algum interesse nas vidas, hábitos e costumes das classes trabalhadoras das sociedades pré-industriais. Se os museus eram considerados como provedores de lições sobre coisas, sua mensagem central era a de materializar o poder das classes dirigentes.

Conforme se afirma nos Cadernos Museológicos do IBRAM (2012, p. 8), a garantia de acesso físico, sensorial e cognitivo aos espaços museais “[...] continuará precário enquanto os processos de musealização dos bens culturais e de criação de

³ Declaração da Cidade de Salvador, Bahia, 2007. Disponível em:

<http://eu.www.mcu.es/museos/docs/MC/CIMM/Declaracion_Salvador_2007_atualizada.pdf>.

⁴ BENNETT, Tony. *The Birth of the Museum*. Londres e Nova York: Rotledge, 1995, p. 109.

museus continuarem sendo operados exclusivamente por determinados grupos sociais, economicamente privilegiados e politicamente dominantes.”

Para a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD*, o acesso à cultura, lazer e educação são eixos temáticos de discussão prioritária que devem garantir o direito de participação plena da pessoa com deficiência no meio no qual ela vive. Essa Convenção faz parte das discussões realizadas na *III Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, realizada em Brasília em 2012, que propôs como objetivo discutir um olhar para a política nacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, tendo como parâmetro a Convenção, que discute esses mesmos direitos.

No que tange à questão da cultura e lazer, a CDPD, no artigo 30, defende o direito de participação plena das pessoas na vida cultural, no esporte e no lazer, em igualdade e condições com as demais pessoas. Para essa convenção, como se vê respectivamente em suas páginas 2 e 3,

A Cultura, como produto das experiências regionais, linguísticas, e, ainda como fomentadora de vivências individuais e coletivas, deve ser experienciada por todas as pessoas, como agentes ou como sujeitos de todos os aspectos culturais.

A garantia do direito ao acesso é o que promove a igualdade de condições e que por sua vez, modifica a condição de incapacidade promovida pela interação da característica da deficiência com o meio. CDPD (2012)

Diante de tais premissas, podemos compreender a importância da implantação de programas educativos estruturados e voltados ao processo de inclusão de públicos especiais em espaços museais, possibilitando que esse público possa usufruir do patrimônio cultural, como também compreender e dialogar de maneira clara com os objetos expostos nessas instituições para garantir, desta forma, a construção de um conhecimento crítico, como também incentivar a construção de políticas públicas responsáveis pautadas no processo de inclusão.

Segundo Tojal, Oliveira, Costa e Ribeiro (2010, p. 66):

É evidente, hoje, a progressiva conscientização e a implantação por parte dos museus brasileiros de políticas de ação educativa 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. Estas novas posturas afirmam um dos mais importantes objetivos da nova museologia e das tendências do pensamento da contemporaneidade – o da responsabilidade social [...].

Cabe, portanto, aos museus, bem como a todas as instituições culturais, estar em sintonia com o pensamento contemporâneo de respeito e reconhecimento da diversidade cultural e social, trabalhando a favor, não somente da comunicação de seus objetos culturais, sob o ponto de vista multicultural, como também contribuindo para a democratização social e cultural por meio dos processos de inclusão social.

No Brasil, as mudanças atuais nas políticas públicas demonstram a preocupação que o Estado e o poder público têm voltado para a inclusão de pessoas com deficiência.

Como afirma Araújo (2012, p. 3):

Mais de 46 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência. Destes, nove milhões residem no Estado de São Paulo. Embora componham uma parcela considerável de nossa população, estas pessoas encontram, diariamente, uma série de obstáculos ao exercício de cidadania plena, desde dificuldade de se movimentar de forma autônoma pelas cidades a limitações no acesso público e privado.

Incluir esse grupo de pessoas na sociedade é papel do poder público e da sociedade, e, sendo assim, cabe ao Estado assumir a incumbência de promover a qualidade de vida, como também dar acesso a esses grupos, de forma qualificada, aos equipamentos culturais, além da saúde e educação.

Segundo Araújo (2012, p. 3), “a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo tem trabalhado intensamente para tornar equipamentos e programas culturais cada vez mais acessíveis, assim para contribuir com a conscientização da sociedade”.

Cita como exemplo de ações de acessibilidade cultural e inclusão a criação do *Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado* em 2003⁵, o serviço de audiodescritores na *Plataforma Internacional Estado da Dança de 2012*, e o *Guia de Acessibilidade Cultural de São Paulo*⁶, em parceria com o Instituto Mara Gabrilli e a Sabesp. Esse guia mapeia por região os principais espaços culturais acessíveis da cidade: bibliotecas, casas de espetáculos, centros culturais, cinemas, museus e teatros. Além da criação de uma *Assessoria de Cultura para Gêneros e Etnias*, que tem incentivado encontros nas áreas de acessibilidade, como a *Feira de*

⁵ O Programa Educativo Para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo foi criado na Gestão Marcelo Mattos Araújo, atual Secretário da Cultura do Estado de São Paulo.

⁶ “Para realização deste Guia, foram selecionados 315 equipamentos culturais que foram avaliados por três equipes especializadas em acessibilidade. A análise ponderou aspectos arquitetônicos, de conteúdo, de informação, as tecnologias e a disponibilização de profissionais capacitados para algumas funções primordiais como intérpretes de libras, guia-intérpretes para surdocegos e mediação para pessoas com deficiência intelectual. As nuances são muitas e as avaliações foram feitas se pautando, principalmente, nas determinações de acessibilidade prevista na legislação brasileira”. GUIA de Acessibilidade Cultural da Cidade de São Paulo, p. 17.

Novas Tecnologias para Pessoas com Deficiências Reatech e a Virada Inclusiva, esta última promovida pela *Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. A Pinacoteca do Estado de São Paulo, por meio do *Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE)* e os museus que serão aqui citados vêm participando efetivamente nas ações promovidas por esses dois grandes eventos anuais.

O governo estadual assume efetivamente esse compromisso social quando cria, em 2008, na gestão José Serra, a *Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, sob a coordenação da Dra. Linamara Rizzo Battistella, enfatizando que “a missão desta secretaria será de garantir o acesso das pessoas com deficiência no estado de São Paulo a todos os bens, produtos e serviços existentes na sociedade”. Situada no Memorial da América Latina, a Secretaria sedia desde 2009 o *Memorial da Inclusão: Os Caminhos da Pessoa com Deficiência*.

O Artigo 4 da Convenção da ONU afirma que devemos “[...] assegurar e promover a plena realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência [...]”.

A implantação de todas essas ações revela a responsabilidade do estado de São Paulo no desenvolvimento de Políticas Públicas de Inclusão que estão preocupadas em promover a qualidade e acesso à cultura das pessoas com deficiência.

Para Tojal (2007, p. 76):

A cultura tem como princípio possibilitar tanto o reconhecimento da *identidade frente à diversidade do outro povo ou nação* como também possibilitar o *reconhecimento da sua diferença* – de quem somos frente à diversidade do outro – isto posto, não pode atualmente ser entendida senão como *território da diversidade*.

Sendo assim, quando o museu se propõe a desenvolver políticas de inclusão e acesso qualificado ao seu público, ele está vindo ao encontro do reconhecimento dessa *diversidade cultural*, da alteridade e do pensamento da *Nova Museologia*.

No contexto brasileiro, a mudança social ocorrida nos museus tem como base dois eventos importantes na área museológica: A Mesa-Redonda de Santiago do Chile, de 1972, e o surgimento da Nova Museologia nos anos 1970. Essa mesa

propôs, entre outros fundamentos, a adoção de um trabalho interdisciplinar e participativo, aberto a contribuições da sociedade; a preservação do patrimônio para uso social; a acessibilidade às coleções existentes.

Para Varrine Bohan (2010, p. 40), as contribuições mais inovadoras do encontro de Santiago do Chile são as que permeiam o documento, como a noção de “museu integral”, aquele que leva em consideração a totalidade dos problemas da sociedade; e a do “museu como ação”, isto é, instrumento dinâmico de mudança social.

A Nova Museologia tem como proposta principal opor-se à ideia de museu que se preocupa somente com as suas coleções e defende a criação de um museu que esteja voltado às preocupações sociais, em que as motivações dos programas educativos dos museus devem estar relacionadas aos problemas da comunidade, visando principalmente ao seu desenvolvimento sociocultural.

Essa mudança de paradigma do pensamento museológico impulsiona novos olhares para área de museologia, novas propostas educativas nos programas desenvolvidos por esses museus. Os museus passam a ser reconhecidos pelo papel social que exercem junto à sociedade.

Nesse contexto histórico é que surge a demanda da criação de programas educativos inclusivos, voltados à preocupação do indivíduo como cidadão com direitos a cultura, educação e lazer. Esse novo paradigma sociocultural faz com que os museus passem a rever o seu papel social.

Segundo Afirma Santos (2010, p. 197)

Os movimentos sociais lutam hoje não só pela igualdade de direitos, mas também pelo respeito a diversidade e a diferença. Cada vez mais, os museus, produtores de memórias coletivas, colocam-se a serviço da formação política e inclusão social.

Vindo ao encontro desse pensamento e à demanda do público especial existente em nossa sociedade, que busca ter pleno direito de acesso à cultura qualificada, no ano de 1991 o Museu de Arte Contemporânea da USP implanta o *Projeto Museu e a Pessoa Deficiente*, que passa, a partir de 1999, a ser intitulado *Projeto Museu e Público Especial*, sob a coordenação de Amanda Tojal.

Segundo afirma essa especialista,

Durante os 11 anos de existência, o Projeto Museu e Público Especial atendeu ininterruptamente públicos com deficiências sensoriais, físicas, mentais e outros tipos de limitações, produziu 5 exposições adaptadas com

obras do acervo desse museu, 12 exposições itinerantes e 4 cursos de formação em Ensino da Arte em Educação Especial e Inclusiva, dirigidos a estudantes e profissionais das áreas de Educação, museus, artes e saúde, atendendo 1.200 pessoas. (TOJAL, 2007, p. 22)

As cinco exposições acessíveis realizadas no período de 1992 a 2002 pelo *Projeto Museu e Público Especial do MAC USP*, denominadas “O Toque Revelador”⁷, serviram como modelo de acessibilidade física comunicacional, como também de ação educativa inclusiva a ser seguida, posteriormente, pelo PEPE – Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo, a partir dos anos de 2003.

As exposições e ações educativas desenvolvidas pelo Programa Museu e Público Especial do MAC USP forneceram também subsídios para repensar o atendimento do público surdo nas atividades oferecidas pelo PEPE.

Nas avaliações propostas durante a visitação do público com deficiência a essas exposições, pôde-se constatar que a presença de um educador surdo era de suma importância no processo de mediação com os grupos de pessoas surdas.

No período de março a novembro de 1998, a equipe do Programa Museu e Público Especial do MAC USP, da qual eu fiz parte como estagiária, aplicou um questionário de avaliação com o público visitante, entre os quais, surdos. O que se pôde constatar na época, como afirma Tojal (1999, p. 83), é que:

O público portador⁸ de *deficiências auditivas* demonstrou uma disposição incomum em participar dessa exposição, como também um grande interesse em visitar os *demaís espaços expositivos do museu*, comprovando a importância da política cultural de inclusão do museu como ambiente de exploração, conhecimento e fruição da arte para essas pessoas.

Contudo, mesmo após a participação da educadora responsável pelo Projeto em estágios e parcerias com instituições voltadas para portadores desse tipo de deficiência, a equipe do Projeto reconheceu-se despreparada para lidar eficazmente com este público-alvo, notadamente no que se refere à comunicação verbal e avaliação dos conceitos por eles eventualmente assimilados, durante o desenrolar dessa programação.

Essa constatação levou mais tarde a equipe deste programa a repensar o atendimento de pessoas surdas nos museus, como será visto a seguir.

⁷ No período de 1992 a 2002 foram realizadas cinco exposições “O Toque revelador”: O Toque Revelador: Esculturas Contemporâneas (1992 a 1993), O Toque Revelador: Esculturas em Bronze (1993 a 1995), O Toque Revelador: Alfredo Volpi (1995 a 1997), O Toque Revelador: Retratos e Autorretratos (1997 a 1999) e o Toque Revelador: a Poética das Formas (1999 a 2002).

⁸ No período em que essa pesquisa foi realizada, ao se falar das pessoas com deficiência se mencionou a nomenclatura “portador de deficiência”; hoje esse termo não é mais usado, e só aparece aqui por fazer parte do texto original citado pela autora.

No ano de 2002, o Projeto Museu e Público Especial deixa de existir no MAC-USP – por questões adversas à proposta de inclusão da própria universidade que acolhe esse museu – e, em 2003, esta equipe passa a integrar o Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo, onde, então, é criado o Programa Educativo para Público Especiais, mais conhecido por PEPE.

Desde 2002 a Pinacoteca do Estado de São Paulo, sob a gestão de Marcelo Mattos Araújo, hoje Secretário de Cultura de São Paulo, tem como uma de suas prioridades atender o não público visitante do museu. Com a implantação do NAE – Núcleo de Ação Educativa, sob a Coordenação de Mila Chiovatto, o museu passa a ter como um de seus principais desafios à criação de ações e projetos que assumam a demanda de atender à variedade de público frequentador do museu.

A criação dos projetos educativos inclusivos da Pinacoteca deveria se alinhar com as propostas de missão, visão e valores desta instituição, como segue abaixo:

Missão

A missão da Pinacoteca do Estado de São Paulo é constituir, consolidar e ampliar, estudar, salvaguardar e comunicar um acervo museológico, arquivístico e bibliográfico de artes visuais, produzido por artistas brasileiros ou intrinsecamente relacionado com a cultura brasileira, seus edifícios e memórias; visando o aprimoramento da experiência do público com as artes visuais, e o estímulo à produção e ao conhecimento artísticos.

Visão

Ser reconhecida como museu, espaço de produção e difusão de conhecimento, centro educacional e de inclusão social, referência de qualidade, consistência e dinamismo no cenário museológico brasileiro e internacional.

Valores

- Salvaguarda e comunicação dos acervos e edifícios dentro dos padrões técnicos mais rigorosos
- Cumprimento da função educativa compreendida como atuação permanente no processo de aprimoramento das habilidades de cada indivíduo, buscando seu desenvolvimento e o da sociedade
- Respeito aos princípios éticos de conduta
- Construção e manutenção de um ambiente de trabalho solidário e estimulante
- Apoio ao desenvolvimento e valorização dos recursos humanos da instituição
- Compromisso, responsabilidade e inovação no exercício profissional

O Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE) é uma ação inclusiva permanente voltada ao atendimento de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Visa atender grupos especiais, compostos por pessoas com deficiências

sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais, físicas e com transtornos emocionais, como também grupos inclusivos, compostos por pessoas com e sem essas deficiências, tendo como objetivo incentivar e ampliar o acesso desse público ao importante patrimônio artístico e cultural brasileiro representado pelo acervo da Pinacoteca, como afirma Chiovatto no *Plano Educação da Pinacoteca* (2014, p. 8):

Para cumprirmos este fim, apontamos como nossa missão promover processos educativos para diferentes públicos em arte, história/memória, patrimônio e cultura, contribuindo para o exercício da diversidade, o diálogo e a construção e difusão do conhecimento.

Uma das propostas do *Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca* era permitir que os surdos visitantes do museu pudessem ser atendidos por um educador surdo. Essa tarefa tornou-se um verdadeiro desafio, pois como encontrar esse surdo, formado em arte, e que tivesse interesse em atuar com arte-educação em museu?

Após a experiência marcante vivida no atendimento com público surdo no *Museu de Arte Contemporânea da USP* e a constatação de que o surdo que visita o museu deveria ser atendido por um outro surdo, e que esse educador fosse não só um conhecedor da Libras, como também tivesse conhecimento da cultura surda, a coordenadora do programa na época, a arte-educadora Amanda Tojal, que coordenou o PEPE de 2003 a 2012, resolveu buscar no Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM informações que pudessem auxiliar no atendimento deste público. Como parte da equipe do PEPE, também tive oportunidade de acompanhar essa visita técnica ao MAM e conhecer o Programa de Acessibilidade desenvolvido para formar educadores surdos que iriam trabalhar em museus.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM torna-se em 2002 o primeiro museu de arte de São Paulo a desenvolver uma formação especializada voltada ao atendimento de público surdo, tendo como mediadores educadores surdos, em seu programa *Igual Diferente*.

Segundo informações coletadas em entrevista com a atual coordenadora do serviço educativo do MAM, Daina Leyton, o desenvolvimento do programa de acessibilidade deste museu tem início em 1998, com a Implantação do programa Igual Diferente. Como segue na transcrição abaixo:

Margarete de Oliveira: Quando surgiu o programa *Igual diferente*⁹?

Daina Leyton: Ele surgiu em 1998 como curso dentro da programação de curso geral, e veio a se instituir como um programa com vários cursos em 2001. Em 2002 eu vim como aluna, pois eu trabalhava no CAPS trazendo os meus pacientes, sendo dessa forma responsável pela parceria entre o CAPS Itapeva e o MAM. Por meio dessa parceria eu conheci a equipe do Igual Diferente e fui contratada em 2003 por eles como assistente do programa. (2014)

O programa Igual Diferente do MAM visa a atender a todos os grupos de pessoas com deficiência. Entre as ações desenvolvidas por esse programa há uma em especial voltada para a formação e atendimento de público surdo. Com o projeto Aprender para Ensinar, o museu passa a formar educadores surdos para o atendimento desses grupos. Teremos maiores informações sobre esse programa no capítulo que será destinado a apresentar os programas de acessibilidade investigados nessa pesquisa.

Após essa visita técnica, a equipe do Programa Educativo para Público Especial da Pinacoteca do Estado de São Paulo partiu em busca da contratação de um profissional surdo para atuar como educador no PEPE. Ele deveria ser surdo e ter formação em arte. E teria como tarefa principal dar conta do atendimento especializado aos grupos de Instituições e Escolas de Surdos que buscavam o atendimento específico no PEPE.

Ampliando seu foco de acolhimento, em 2006 o programa passa a contar com a presença de uma educadora surda em sua equipe, Sabrina Denise Ribeiro, formada em Artes, surda congênita, com conhecimento em Libras e Português.

A presença desta educadora com formação em artes tem por objetivo realizar e preparar visitas educativas para o público surdo, levando em consideração os interesses e necessidades específicas de linguagem deste grupo.

Essa educadora passa a articular conteúdos e conceitos do universo da arte, por meio da comunicação em Libras e da cultura surda, ampliando o número de atendimento de pessoas surdas ao programa.

No início de suas atividades em 2003 o PEPE atendeu cerca de 50 surdos anualmente, e com a contratação desta educadora gradativamente o número de

---

⁹ No início da implantação do programa Igual Diferente, segundo informações coletadas na entrevista com Daina Leyton, os coordenadores do serviço educativo do MAM e desse programa eram Vera Barros e Carlos Barmark. Em 2001 a coordenadora do Igual Diferente passa a ser a Ana Maria Gitahy. No período entre 2005 e 2010 o programa Igual e Diferente foi coordenado por Daina Leyton, que em 2011 passa coordenar o serviço educativo do MAM.

surdos atendidos pelo museu aumentou, atendendo hoje cerca de 200 surdos por ano, número esse significativo como uma parcela das 1.200 pessoas com deficiências variadas que o PEPE atende anualmente.

Segundo afirmam Lucena, Mussi e Leyton (2010, p. 62):

Museus e espaços culturais são locais privilegiados para o desenvolvimento de processos críticos e interpretativos. O aspecto inovador nas relações sociais que podem ser estabelecidas entre um museu ou espaço cultural e a comunidade é a elaboração de estratégias de mediação que permitam romper a distância espectador-obra, espectador-artista, espectador museu ou espaço cultural, desmistificando papéis e criando um tipo de vínculo a partir do qual ocorra a aproximação dos conhecimentos gerados na relação com a arte.

A presença de um educador surdo no programa aproxima a comunidade surda do museu, transformando o olhar e o senso crítico desse grupo ao possibilitar-lhe o acesso à cultura e o desenvolvimento do processo crítico e interpretativo.

A permanência de projetos educativos inclusivos que têm como modelos o programa Igual Diferente do MAM e o Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca garantem que o público surdo visitante do museu possa ser respeitado dentro de suas necessidades linguísticas e culturais.

Seguindo esse exemplo, em 2009 o Museu Afro Brasil implanta em seu Núcleo de Ação Educativa o Programa de Acessibilidade Singular Plural, com assessoria, em sua fase inicial de implantação, do Programa Educativo para Público Especiais da Pinacoteca. Esse programa é voltado ao atendimento de pessoas com deficiência e também tem como uma de suas preocupações o atendimento de pessoas surdas: em dias específicos da semana o educador surdo que atua nesse programa faz visitas em Libras aos grupos provenientes das escolas bilíngues para surdos e também organiza projetos específicos voltados para esse público.

Importante ressaltar que os programas mencionados estabelecem constantes parcerias, que promovem a troca permanente de diálogo entre os educadores surdos que neles atuam. Uma delas é a Semana de Sinais na Arte, promovida pelo MAM, que já vai para sua quarta edição, cuja programação prevê anualmente uma série de atividades em Libras nos museus envolvidos, desde a contação de histórias em Libras até visitas educativas, *performance*, oficina de sinais e poesia com o coletivo Corposinalizante, onde são realizadas recitações de poemas em Libras.

A Semana envolve atividades com os educadores surdos do Brasil e, em sua III edição, pôde contar com a presença dos educadores surdos Serhat Agacan,

vindo da Holanda, que promoveu oficina de *performance*; Jacob Cassel, da Inglaterra, que realizou a Oficina Comunicação Além das Palavras; e Signmark, *rapper* surdo da Finlândia que realizou uma palestra.

Esses programas ainda têm entre suas ações educacionais o atendimento qualificado a grupos de surdos, como também oferecem encontros com a comunidade surda e de ouvintes, e dão a esses indivíduos o direito de desfrutar deste espaço cultural, tendo a Libras como canal de comunicação.

Torna-se importante ressaltar nesse contexto a presença de uma *política cultural inclusiva*, que leva em conta as necessidades educacionais de cada grupo com deficiência visitante do museu, reforçando que o processo de inclusão, seja ele em espaço não formal ou formal, precisa ter a preocupação de preservar e respeitar a identidade cultural de cada grupo. Tratando-se aqui em especial do grupo de surdos, a presença da Libras adquire suma importância nesse processo educacional, pois reforça a ideia de que se deve respeitar a diversidade do outro, sua cultura e sua linguagem.

Como nos coloca Vasconcellos (2010, p. 221)

No Brasil, por suas características culturais, temos facilidade em perceber e lidar com as diferenças. Mas ainda há situações nas quais as diferenças não são reconhecidas e são ocultadas e mascaradas em detrimento de determinado grupo. Os Educadores de museus têm importante papel no sentido de trabalhar com essas diferenças, de problematizá-las, situando-as no contexto da desigualdade social, e de construir com os educandos formas de enfrentá-las e de superá-las. E a utilização crítica das inúmeras informações propiciadas pela globalização pode ser um instrumento útil na concepção e no desenvolvimento das ações educativas em museus.

Nesse sentido, os programas educativos voltados à inclusão de público surdo e demais deficiências têm a responsabilidade de propiciar a esse “não público” visitante de museus uma maior aproximação com seus acervos, tendo sobretudo consciência de uma aproximação justa e igualitária, que não coloque esse público à margem deste discurso, mas que o aproxime da discussão, garantindo a presença de um processo de mediação que possibilite o encontro com sua cultura, seus valores identitários e linguísticos. Nesse caso em específico uma mediação em Libras, respeitando seu canal de comunicação e recepção.

É preciso perceber a melhor maneira de trabalhar com as diferenças, respeitando a diversidade e propiciando a (re)construção de identidades

próprias, por meio da vivência com o patrimônio cultural.
(VASCONCELLOS, p. 221)

Quando é dado ao grupo de surdos o direito qualificado de visitar os museus e vivenciar a possibilidade de fruição estética, está se criando minimamente a possibilidade de que ele encontre suas marcas identitárias. Mas para garantir essa recepção e deleite, esse grupo precisa ser recebido pelo seu igual, que dialogue com ele na mesma língua.

Desta forma, ao contratar um educador surdo congênito o museu reforça a ideia de que para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do surdo e aquisição de língua há a necessidade de estabelecer contato com o seu referencial primeiro, a Libras, que irá permitir que ele tenha acesso à cultura dentro ou fora de sua comunidade, fazendo desse processo de aprendizagem por meio da arte um caminho para ampliação de seu conhecimento e percepção do mundo e vivência de uma experiência estética significativa.

Segundo Dewey (2010, p. 551),

[...] A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam.

A experiência que o grupo ou indivíduo surdo vivencia dentro do museu está intimamente relacionada com as experiências posteriores de seu próprio cotidiano, são referenciais simbólicos de seu próprio universo cultural. No contato com o museu e a obra de arte muitos canais de percepção são ativados, as memórias que suscitam desta percepção podem ser de ordem pessoal ou coletiva, isso vai depender do nível de experiência acumulada que cada um traz em si, sendo muitas vezes algo particular.

Quando esse grupo se depara com um interlocutor surdo no processo de mediação, essa experiência se torna mais concreta. A possibilidade de se articular e de se expressar na sua própria língua – Libras – o coloca em um campo de atuação de menor tensão e de segurança, pois ele sabe que diante deste discurso ele tem condições de argumentar, concordar, questionar e opinar sobre o tema que está

sendo abordado, pois a ele é concedida a possibilidade de se expressar, por dominar a mesma língua.

A importância de elaboração de propostas de inclusão responsável como os Programas como o PEPE, da Pinacoteca do Estado, o Aprender para Ensinar, do MAM, e o Singular Plural, do Museu Afro Brasil, visam não só à inserção do público especial surdo a esse universo cultural, como também possibilitam a formação de educadores aptos a atuarem no atendimento desse público, possibilitando ao surdo participar não só de maneira crítica na sua comunidade, como também na comunidade do ouvinte, que vem cada dia mais abrindo suas portas e possibilitando que esse público tenha uma participação ativa nesses espaços, visto que é significativo o número de pessoas surdas frequentadoras de espaços culturais (cinema, livrarias e museus).

Como observa Rubiales (2010, p. 1),

Los museos se convierten en espacios fundamentales para la re significación, la apreciación y valoración del patrimonio tangible e intangible de las sociedades. Tiene la capacidad de crear experiencias memorables, significativas y altamente contextualizadas, y es en estas vivencias donde se denotan en el público procesos de aprendizaje.

1.1. Contextos interno e externo de inclusão de surdos nos espaços culturais

No exterior e no Brasil ainda podemos citar experiências significativas no processo de inclusão de pessoas com deficiência em espaços culturais, entre as quais há programas educativos diferenciados, que levam em conta atender a esses públicos, e dentre eles citarei a seguir alguns exemplos.

No caso da Europa encontram-se os trabalhos de acessibilidade desenvolvidos nos museus franceses e portugueses. Na França tenho como fonte de pesquisa a tese de doutorado da arte-educadora e museóloga Amanda Tojal, em que teve a oportunidade de conhecer os trabalhos educativos de inclusão de público com deficiência em museus. Essas visitas fizeram parte do Programa *Courants du Monde*, promovido pelo Ministério da Cultura e da Comunicação da França e pela *Maison des Cultures du Monde*, de novembro e dezembro de 2004.

Conforme cita Tojal (2007, p. 111)

A experiência teve como objetivo obter conhecimentos técnicos e pedagógicos a fim de traçar um paralelo entre os programas de ação educativa em caráter permanente desenvolvidos em museus da França e o

Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo, como forma de pesquisa, formação profissional, planejamento e avaliação contínua desse trabalho.

Apresentaremos resumidamente alguns exemplos de museus e espaços culturais que foram investigados na França durante a formação da museóloga e arte-educadora Amanda Tojal.

Museu Rodin

Possui um programa específico para atendimento de público com deficiência, entre os quais são atendidas pessoas com deficiências visuais, intelectuais e surdas.

Há uma programação anual que contempla roteiros de visitas a exposições permanentes e temporárias do museu.

A programação para públicos especiais é intitulada “*Laisser passer les différences*” e o que pode-se constatar é que, apesar deste museu ter um programa de acessibilidade com ação educativa voltada a propostas de visitas guiadas ao acervo permanente e atividades práticas no ateliê, ele não dispõe de uma atividade específica voltada para o atendimento de público surdo e nem um educador que domine a Língua Francesa de Sinais.

As atividades propostas no programa de acessibilidade do Museu Rodin estão voltadas ao atendimento de público com deficiência visual, intelectual e paralisia cerebral.

Museu do Louvre

Existe uma política de acessibilidade voltada ao atendimento de pessoas com deficiência motoras, visuais, intelectuais, surdos e transtornos mentais. Em 2002 recebeu o credenciamento como Instituição de Turismo para Deficiência.

Esse museu tem um departamento específico voltado para o atendimento de públicos com deficiência visual e surdos, *Charge des Relations Publics Handicapés Visuales et Auditifs*, na época coordenado *Cryille Gouyette*. As visitas educativas são realizadas em conferências voltadas ao atendimento de todos os públicos com deficiência. Essas conferências são realizadas pelos coordenadores que atuam no programa de acessibilidade e para cada público visitante há a preocupação de se

desenvolver a adaptação de linguagem, além da produção de recursos de apoio em relevo que auxiliam na exploração tátil das obras.

O que pudemos constatar é que o programa dirigido aos atendimentos do público surdo focava as suas ações oferecendo visitas temáticas com educadores surdos ou intérpretes de língua dos sinais em dias e horários específicos.

Cidade das Ciências e da Indústria – La Villette

Localizada no subúrbio de Paris, a Cidade das Ciências e da Indústria tem em seu complexo o Museu Nacional das Ciências, das Técnicas e da Indústria. Assim como os demais museus franceses já citados, este também recebeu do governo francês o credenciamento Turismo e Deficiência para o atendimento das deficiências visual, intelectual, motora e surdos o que legitima seu atendimento e acesso qualificado à visita de público.

Como cita Tojal (2007, p. 131):

Diferentemente de outros museus e instituições culturais, a Cidade das Ciências e da Indústria foi concebida dentro dos padrões de acessibilidade universal, isto é, para todo tipo de público. Os dois níveis situados no espaço interno do edifício central apresentam simultaneamente 19 exposições, permanentes e temporárias, quase inteiramente acessíveis, com maquetes, áudio, vídeo e jogos interativos.

Para atendimento de públicos com deficiência foi implantado um serviço de acessibilidade, *Le Service Accessibilité de la Cité*. “Organizado em quatro departamentos e composto por uma equipe de seis especialistas, entre eles um profissional com deficiência visual e dois com deficiência auditiva (surdos) responsáveis pela acessibilidade física e sensorial [...]” (TOJAL, 2007, p. 132).

Para ações voltadas ao atendimento de público surdo há uma coordenação específica de um educador surdo. Esse serviço desenvolve visitas em língua francesa de sinais às exposições permanentes e temporárias. Essas visitas devem ser agendadas previamente e o público-alvo é atendido por um educador surdo.

Além das visitas educativas, também são promovidos ciclos de palestras e conferências, que fazem parte da programação geral da Cité, mas todas as palestras são acompanhadas por um intérprete de língua francesa de sinais. Programa de encontro com professores de escolas que atendem alunos surdos;

apresentação de filmes com legenda em francês; como também apresentação de filmes voltados especificamente para público surdo.

Nas exposições de longa duração e temporárias,

Durante o estágio programado nessa instituição, foi realizada uma visita técnica acompanhada pelo coordenador do serviço de atendimento ao público surdo e uma intérprete de línguas dos sinais francesa, servindo como mediadora para esse encontro.

Foram percorridas as exposições acessibilizadas com vídeos editados especialmente para esse público, cuja função é a de traduzir de forma simplificada e ilustrada os conteúdos apresentados em cada exposição.

Essa forma de acessibilidade é disponibilizada tanto pela apresentação de conteúdos da exposição, gravados por intérpretes em línguas dos sinais, como também pela introdução de legendas dirigidas às pessoas com baixa audição ou surdez adquirida, possuidoras de memória auditiva (TOJAL, 2007, p. 140).

Outro exemplo citado por essa arte-educadora é a rede de museus de Estrasburgo.

Os museus de Estrasburgo são formados atualmente por uma rede de 10 museus e instituições culturais reunidos sob uma direção comum, são eles: Museu de Arqueologia, Museu de Arte Moderna e Contemporânea, Museu de Zoologia, Museu Alsacien (com salas para exposições temporárias) Museu de Belas Artes, Museu de Arte Decorativa, Museu de Notre-Dame, Gabinete de Estampas e Centro Tomi Ungerer (TOJAL, 2007, p. 147).

As ações culturais de acessibilidade a esses museus são construídas em rede e têm o apoio da organização política municipal local.

A rede de museus de Estrasburgo desenvolve um programa de visitas adaptadas para públicos especiais (pessoas sem visão, pessoas surdas, e informações sobre acessibilidade nos diferentes espaços para pessoas com mobilidade reduzida) incluindo atendimento para grupos inclusivos (TOJAL, 2007, p. 147).

O programa de acessibilidade desta rede é bem amplo e conta com projetos de acessibilidade sensorial, elaboração de materiais multissensoriais, formação de educadores das diversas instituições museológicas que envolvem essa rede e encontro com professores.

Para o atendimento do público surdo as visitas são especificamente preparadas e têm o acompanhamento de intérprete de língua de sinais.

O que se pode constatar é que, de todos os espaços museológicos citados, o da Cidade das Ciências e da Indústria – La Villette encontra-se mais adaptado ao atendimento de público surdo, pois, em todas as suas ações, apresenta o

acompanhamento de um educador surdo, ou em caso restrito um intérprete de língua de sinais francesa. Essa preocupação do Programa de Acessibilidade, que é coordenado pelo surdo Olivier Fidalgo, se compromete com a adequação de linguagem específica ao atendimento deste público, o que permite aos surdos a comunicação em sua língua de origem.

Em Portugal podemos citar o *GAM – Grupo de Acessibilidade em Museus*, que desde 2003 estabelece-se como um grupo informal de trabalho, que procura colocar as questões de acessibilidade no centro das preocupações e da reflexão dos museus portugueses: “Passando agora a ser uma associação formal, que irá abranger todo o sector cultural, pretende alargar o seu espectro de ação e de prestar os seus serviços a um leque mais alargado de instituições e profissionais” (GAM, 2003)¹⁰.

Musée d’Orsay, Chateau de Versailles, British Museum

Em visita da educadora surda Sabrina Denise Ribeiro aos espaços culturais do Musée d’Orsay, em Paris, e do Chateau de Versailles, em Versailles, ambos na França, e do British Museum, em Londres, Inglaterra, em 2013, foi constatado que as informações sobre esses espaços culturais só era possível via recursos de tecnologia assistiva em Libras, já que essas instituições não dispunham no momento de sua visita de educador surdo nem de intérprete de língua de sinais.

Outra informação importante disponibilizada por essa educadora é que tais equipamentos, para serem utilizados, precisavam ser pagos, ao contrário do que ocorre no Brasil, que oferece gratuidade de uso destes equipamentos nos museus.

Figura 1. Visita da educadora surda da Pinacoteca ao Musée d’Orsay

¹⁰ <http://gam-acessibilidade.blogspot.com.br/>

Figura 2. Visita da educadora surda da Pinacoteca ao Chateau de Versailles

Figura 3. Visita da educadora surda da Pinacoteca ao British Museum, Londres

No Brasil, além dos museus já mencionados e que integram a investigação desta pesquisa, é relevante citar também as ações realizadas pontualmente com as mediações diretas e indiretas que se utilizam da tecnologia assistiva¹¹, por meio de visitas guiadas em videoguias, com sinalização em Libras e legenda em Português para surdos.

Em São Paulo, alguns espaços culturais também se preocupam com esse atendimento, entre os quais podemos citar o Centro Cultural Banco do Brasil, o Museu do Futebol, a Casa Guilherme de Almeida, o Itaú Cultural e a Caixa Cultural.

Dessas instituições culturais citadas, somente o Itaú Cultural e a Caixa Cultural possuem educadores surdos em seu grupo de trabalho, os demais atuam com educadores ouvintes que possuem o conhecimento em Libras.

¹¹ Tecnologia assistiva: conjunto de técnicas, aparelhos, instrumentos, produtos e procedimentos que visam auxiliar a mobilidade, percepção e utilização, do meio ambiente e dos elementos, por pessoas com deficiência. (ABNT NBR 9050:2004).

Não podemos deixar de mencionar também as ações voltadas ao atendimento de surdos que foram desenvolvidas no Museu do Futebol no Programa Deficiente Residente e no Centro Cultural Banco do Brasil nas Contações de História em Libras.

Apesar de hoje não possuírem mais um educador surdo em sua equipe, essas duas instituições desenvolveram durante um período ações mediadas por educadores surdos.

O Projeto Deficiente Residente do Museu do Futebol¹² em uma de suas ações teve como residente o educador surdo Edivaldo do Carmo Santos, que buscou formar os educadores ouvintes para que pudessem atender os surdos que porventura venham visitar o museu. Nessa formação, os educadores também passaram a ter contato não só com a língua de sinais, mas também com a cultura surda. O Centro Cultural Banco do Brasil teve Isadora Borges como contadora surda de histórias. Atualmente essa educadora trabalha no espaço da Caixa Cultural e também participa do curso Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva da Pinacoteca de São Paulo.

Alguns museus do interior de São Paulo, também ligados à Secretaria de Estado da Cultura, gerenciados pela organização social de cultura ACAM Portinari (Associação Cultural de Apoio ao Museu Casa de Portinari), adotaram em suas propostas a possibilidade de visitas educativas em Libras, com o uso de videoguia na ausência de um educador surdo, recurso de tecnologia assistiva que dá conta de atender o público surdo visitante.

Esse recurso pode ser encontrado no Museu Casa de Portinari e no Museu Histórico Pedagógico Índia Vanuíre, museus esses que ampliaram seu olhar para as

---

¹² O Programa de Acessibilidade do Museu do Futebol – PAMF – reúne uma série de ações e recursos que tem como objetivo facilitar e potencializar o acesso ao museu. Visitas educativas com grupos agendados e espontâneos, audioguias para cegos, totens informativos em braille, maquetes táteis e imagens em relevo que permitem a transposição de conteúdos de algumas salas expositivas da exposição de longa duração. Seguindo este princípio, em 2010, o Museu do Futebol iniciou o Projeto Deficiente Residente – experiência pioneira desenvolvida pela equipe do Museu – cujo principal objetivo é atuar na área comportamental, incidindo e transformando o próprio atendimento oferecido pela equipe. O projeto permite repensar o atendimento de todos os públicos e, em particular, os visitantes com deficiência, suscitando a discussão e a sensibilização sobre a peculiaridade de cada uma das deficiências. O projeto foi idealizado e é coordenado pelo Núcleo de Ação Educativa e conta com a assessoria de dois residentes com níveis distintos de deficiência. Durante três meses, são realizados encontros semanais entre educadores e deficientes residentes. Em um primeiro momento, busca-se descobrir e valorizar os pontos em comum entre os dois lados, assegurando maior confiança e intimidade à relação entre educadores e residentes. Depois, juntos, eles compartilham informações e discutem melhorias no contato com o visitante e no espaço expositivo.

questões de acessibilidade desde 2006, quando, por meio do Programa Educativo Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado, com o apoio da empresa Visa do Brasil e, na época, da Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico (UPPM), tiveram a oportunidade de participar do Programa de Formação em Acessibilidade e Ação Educativa Inclusiva em Museus.

A partir dessa formação, o Museu Casa de Portinari elaborou um conjunto de materiais de apoio multissensoriais, como maquetes táteis do museu, réplicas táteis de obras bi e tridimensionais, réplicas táteis de móveis e ambientes, jogos, quebra-cabeças e detalhes de obras, que passaram a ser utilizados em visitas com o público com deficiência.

No tocante ao atendimento de público surdo, o museu desenvolveu um guia em Libras em DVD, elaborado em parceria com a Associação de Surdos, de Ribeirão Preto, que possibilita a visita autônoma a esse espaço sem que seja necessária a presença de um educador surdo ou intérprete de Libras.

Figura 4. Vista do Museu Casa de Portinari e de sua maquete tátil
Credito: Fotos do *site* do museu

Figura 5. DVD-guia, Museu Casa de Portinari
Crédito: fotos do *site* do museu

O Museu Histórico Pedagógico Índia Vanuíre, que já havia iniciado suas atividades com o programa de acessibilidade também desenvolvido em 2006, intensifica essa preocupação com as questões de acessibilidade no período de reformulação museológica e predial de seu acervo, concluída em 2010. Em 2011, implantou um projeto de acessibilidade, adaptando espaços de exposição, auditório e banheiros. Além de propiciar ao público com deficiência visitas guiadas com o apoio de diversos recursos multissensoriais como maquetes táteis, réplicas de objetos da exposição, reproduções de mapas e fotos em relevo, existe um aplicativo multimídia para vídeos com audiodescrição e janela de Libras.

Figura 6. Visita técnica de avaliação em acessibilidade com consultor surdo à exposição “Tupã Plural”, Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.
Crédito: Amanda Tojal

Figura 7. Vídeo com legenda e janela de Libras
Exposição “Tupã Plural”. Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre. Tupã
Credito: Amanda Tojal

Figura 8. Maquete tátil do edifício do Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre
Credito: Amanda Tojal

Os programas de acessibilidade dos dois museus acima citados seguem o modelo de implantação do Programa Educativo para Públicos Especial da Pinacoteca de São Paulo, e tiveram como consultora a arte educadora e museóloga Amanda Tojal e a equipe do PEPE.

Nesse sentido, as ações educativas em Libras no Brasil avançam de forma significativa, pois já temos a preocupação não somente de ter um recurso de tecnologia assistiva, ou um intérprete de língua de sinais, mas acima de tudo a presença de um educador surdo, que possui o conhecimento da língua e cultura desta comunidade.

O que pode ser constatado em consulta ao *Guia de Acessibilidade Cultural da Cidade de São Paulo*, promovido pelo Instituto Mara Gabrilli, é que a grande parte dos espaços culturais de São Paulo não tem educador surdo, mas sim intérpretes de Língua de Sinais que são contratados eventualmente para determinadas ações e demandas específicas de cada espaço, sendo eles educadores ouvintes que tenham conhecimento em Libras.

Sendo assim, podemos concluir que a acessibilidade nos museus pressupõe atualmente o desenvolvimento de novas estratégias de mediação que eliminem principalmente as barreiras de acessibilidade comunicacional e atitudinal, e não apenas barreiras físicas e arquitetônicas.

Quando a acessibilidade nos museus é pensada conjuntamente com todas as áreas da instituição, não cabendo somente aos núcleos de ação educativa se responsabilizarem por essa questão, a possibilidade de incluir o outro se torna plausível. E quando essa inclusão também é pensada com aquele que é o principal autor deste cenário, a pessoa com deficiência, o processo de inclusão se constitui de forma mais expressiva.

Encontrar nessa diferença a sua identidade, e não a sua limitação e estereótipos do que seja o sujeito surdo, é o ponto-chave da questão: transformar os espaços culturais em locais em que a cultura surda também se faça presente.

É importante compreender que a comunicação do surdo é diferente, mas possível de acontecer. O que possibilita essa comunicação nos espaços museológicos são as estratégias de mediação adotadas e, principalmente, a presença de um educador surdo que seja mediador e construtor do processo de mediação, construtor desta identidade, ou a presença de um intérprete de Libras, com conhecimento específico na cultura surda.

No próximo capítulo vamos tratar dos desafios linguísticos que implicam na formação e comunicação com os educadores surdos e sua comunidade.

2. O desafio linguístico nos processos de inclusão do público surdo em museus

Quando buscamos defender a importância da educação bilíngue para surdos, não podemos deixar de esclarecer primeiramente as implicações linguísticas que essa proposta requer.

Para darmos início a essa discussão é importante compreender antes as diferenças existentes entre língua, linguagem e linguística.

Segundo Quadros e Karnopp (2007, p. 15), “A *língua* é o conjunto de signos abstratos presentes na mente como resultado da história cultural e como consequência da prática social”. Já a *linguagem*, conforme essa autora, “é restringida por determinados princípios (regras) que fazem parte do conhecimento humano e determinam a produção oral ou visuoespacial, dependendo da modalidade das línguas (falada ou sinalizada), da formação das palavras, da construção das sentenças e construção dos textos” (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 16). Os seres humanos se apropriam da língua de acordo com a sua modalidade de compreensão e interesse: modalidade oral-auditivas ou modalidade visuoespacial (línguaS de sinais).

A linguística é a ciência das línguas, e seu estudo abrange todas as línguas humanas, entre elas o Português, o Inglês, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), a ASL (Língua de Sinais Americana) e a LSF (Língua de Sinais Francesa). Para Viotti (2008 p. 1,):

A linguística é o estudo científico da língua como fenômeno natural. [...] Como tudo que se refere ao homem, a língua envolve vários aspectos. Por isso a linguística faz interface com várias outras ciências, como a biologia, a neurofisiologia, a psicologia, a sociologia.

Sendo assim, a linguística é uma das ciências mais importantes para ser investigada nos estudos das línguas de sinais, por ela desvendar aspectos que estão ligados à natureza humana, que investiga desde a criação da língua na genética humana até as mudanças ocorridas nessa língua pela influência do meio, onde se encontra o ser humano.

Viotti (2008, p. 3) afirma que “pelo fato de a língua ser social, a linguística precisa entender as relações entre língua e cultura, entre línguas e classes sociais, entre uma língua e outras línguas que estão em contato com ela”.

Logo, compreender os aspectos linguísticos que fazem parte da língua de sinais é de suma importância na compreensão da formação e estruturação desta língua. O papel da linguística dentro desta estrutura complexa e do estudo científico das línguas naturais humanas tem como preocupação desvendar os problemas que estão relacionados à linguagem propriamente dita.

A palavra linguagem é aqui utilizada

[...] para significar o sistema linguístico que é geneticamente determinado para desenvolver-se nos humanos. Os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a sua modalidade de percepção e produção desta: modalidade oral-auditiva (português, francês, inglês, etc.) ou modalidade visuoespacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa, etc.) (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 24).

Os surdos utilizam a língua de sinais como forma de comunicação, no caso do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), considerada língua natural da comunidade surda e, sendo assim, que deve ser reconhecida como língua natural deste grupo e não como uma forma de comunicação relacionada a uma questão patológica.

Bakhtin (1997, p. 279) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

Apesar de o autor estar especificamente falando das modalidades oral e escrita da língua, podemos ter essa citação como exemplo para defender que a Língua de Sinais, em especial a aqui estudada, a Libras, também faz parte de uma modalidade de comunicação da esfera humana e como tal ela deve ser respeitada e reconhecida. Cabe aos profissionais que atuam na coordenação de programas educativos inclusivos na esfera formal ou não formal, na escola e em museus, defender a presença da Libras como língua de referência para mediação com os grupos de surdos e, acima de tudo, contratar educadores surdos para atuarem nessa mediação.

2.1. Língua de sinais, que língua é essa?

A língua de sinais começou a ganhar *status* de língua natural somente em 1960, quando Willian Stokoe, linguista escocês residente nos Estados Unidos, ao lecionar inglês no Gallaudet College, se deparou com um grupo de alunos surdos.

Ao perceber que a forma de comunicação destes surdos ia além de uma questão gestual, Stokoe começou a investigar a Língua Americana de Sinais (ASL). Suas pesquisas deram um grande passo na revolução dos estudos linguísticos e a língua de sinais passou a ser reconhecida como língua natural.

Como nos colocam Quadros e Karnopp (2007, p. 30-31).

[...] as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como sistema linguístico legítimo e não como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que as línguas de sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. [...] Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelos menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações. Em *Sign Language Structure*, publicado em 1960, ele delineou dezenove configurações de mão diferentes, doze localizações distintas e vinte quatro tipos de movimentos como os componentes básicos dos sinais [...]

Ao contrário do que muitos acreditam, a língua de sinais não pode ser vista como uma versão sinalizada das línguas orais. Ela, assim como as línguas orais, possui estrutura e gramática própria. Sua estrutura é visuoespacial, mas nem por isso deixa de se constituir sintática e morfologicamente.

Ela possui uma estrutura interna, mas não é fixa e única. Cada país possui a sua língua de sinais, e cada região dentro destes países tem uma forma de se expressar nessa língua. Assim como as línguas orais ela também tem seu regionalismo e dialetos e estrutura interna.

Como afirma Harrison (2011, p. 34)

[...] pois como qualquer língua as línguas de sinais são geradas pelas comunidades de surdos no interior da cultura de cada país e se diferenciam entre si, assim como os diferentes povos têm seus idiomas, costumes e manifestações culturais próprios.

Tanto a Libras como a ASL tiveram a sua origem na Língua Francesa de Sinais (LFS), visto que os primeiros educadores da língua de sinais nesses países eram franceses.

A língua de sinais não é uma língua empobrecida em nível estrutural, lexical e semântico, como muitas pessoas imaginam. Ela possui os mesmos níveis linguísticos das línguas orais. Essa noção de empobrecimento lexical foi gerada por uma situação de não aceitação social desta língua.

Conforme Quadros e Karnopp (2007, p. 35),

A alegação de empobrecimento lexical nas línguas de sinais surgiu a partir de uma situação sociolinguística marcada pela proibição e intolerância em relação aos sinais na sociedade e, em especial, na educação. Entretanto, sabe-se que tais línguas desenvolvem itens lexicais apropriados à situação em que são usados.

Segundo informações coletadas nas *Orientações Curriculares* da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (2008, p. 15):

Aos estudos sobre a Língua de Sinais Americana se seguiram outros que tiveram como objeto as línguas de sinais usadas pelas comunidades de surdos nos diferentes países, como França, Itália, Uruguai, Argentina, Suécia, Brasil e muitos outros. Estas línguas são diferentes umas das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses países. Apesar das diferenças, as línguas de sinais possuem algumas semelhanças que as identificam como língua e não apenas como uma linguagem.

O que faltava entre muitas pessoas era o conhecimento desta língua e de sua estrutura gramatical, e isso levava à sua não aceitação como língua. A língua de sinais assim como as línguas orais possui os mesmos níveis linguísticos, como níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, conforme nos afirmam as pesquisadoras acima citadas.

2.2. Primeiros registros da Língua Brasileira de Sinais – Libras

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, chegou ao Brasil em meados do século XIX, por influência francesa, e a primeira escola para surdos no Brasil foi implantada no Rio de Janeiro.

Como cita Sofiato (2005, p. 26),

No ano de 1855, desembarcou no Brasil Ernesto Huet, um professor francês surdo. O papel de Huet na história da educação de surdos no Brasil foi de suma importância, pois ele fundou em 1857 com o consentimento do imperador D. Pedro II a primeira escola brasileira de Surdos, o Instituto Imperial de Surdo-Mudos. A escola, atualmente, funciona como Instituto Nacional de Surdos (INES), na cidade do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, a Libras se constitui por grande influência da Língua Francesa de Sinais (LFS), que passa a assumir em seu uso características próprias do Brasil ao longo de sua constituição como língua nacional.

Sabe-se que no Brasil temos oficialmente duas línguas de sinais:

Após um longo período, de quase um século, ocorreram dois fatos relevantes relacionados às pesquisas da língua de sinais em terras brasileiras. Em 1968, aconteceu a publicação do artigo KAKUMUSU, J. Urubu Sign Language, que evidenciou que havia no Brasil pelo menos outra língua de sinais, a dos índios Urubu-Kaapor, na selva Amazônica. (SOFIATO, 2005, p. 27)

Além destes estudos, o que divulgou e também reforçou a constituição da Libras no Brasil foram as publicações sobre ela, e os estudos iconográficos que passaram a ser feitos. A primeira publicação sobre língua de sinais data de 1875. Trata-se de um livro que traz como título *Iconografia dos sinais dos Surdos Mudos*, de Flausino Gama, ex-aluno do Instituto de surdos (SOFIATO, 2005, p. 26).

Um dos grandes marcos da constituição de dicionários de Libras no Brasil se dá em 2001, com a criação do *Dicionário ilustrado trilíngue: língua de sinais brasileira*, pelos pesquisadores Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael, com o auxílio de surdos de São Paulo. Consequentemente, a Libras reforça o seu estatuto de língua natural e passa a ser vista pelos ouvintes não somente como uma língua que possui características gramaticais próprias, mas que também possui, como as línguas orais, polissemia.

Nos próximos capítulos veremos como essa língua visuoespacial é utilizada no ensino da arte para surdos, como também a importância da proposta bilíngue e o reconhecimento das culturas e identidades surdas.

2.3. A língua de sinais como política pública no Brasil

O movimento para constituição de uma política pública linguística voltada à língua de sinais no Brasil pode ser analisada historicamente tendo como ponto de partida o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, onde se dá início à luta pela participação plena de igualdade das pessoas com deficiência no mundo, e principalmente pelo instrumento legal da 24.^a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela Unesco, em Barcelona, em 1996, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos enfatiza que

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos. (BARCELONA, 1996)¹³

Essa declaração está disposta em relação às línguas orais e pode ser aplicada também a língua de sinais, garantido ao surdo o direito legal de sua expressão linguística e cultural.

O *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais* (MEC/SECADI, 2014) discute os marcos legais da Libras como língua da comunidade surda, reconhecida legalmente no Brasil e a importância de uma proposta bilíngue no ensino e aprendizagem do surdo, entre outras questões.

A *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência* (ONU, 2006) em relação aos surdos afirma que deve ser garantido à comunidade surda:

Artigo 24:

- a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Artigo 30, § 4:

As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.

---

¹³ www.lettras.ufscar.br/linguagem

No Brasil esse direito de igualdade linguística e cultural tem origem na conquista da comunidade surda pela Lei de Libras, sancionada em 24 de abril de 2002, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A Lei nº 10.436 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão entre a comunidade surda no Brasil, e é regulamentada pelo Decreto 5.626/2005.

Como nos colocam Brito, Neves e Xavier (2003, p. 68)

A lei nº 10.436/2002, doravante lei de libras, foi uma das conquistas mais expressivas do movimento social surdo que emergira nos anos 1980 e se consolidara nos anos 1990, quando engendrou uma campanha nacional pela oficialização da língua de sinais no nosso país. Este movimento se desenvolveu a partir de uma rede de relações sociais, envolvendo simultaneamente diversos indivíduos, grupos e/ou organizações de pessoas surdas.

A partir destes instrumentos legais, a Libras assume força como língua reconhecida legalmente pela comunidade surda no Brasil, e por meio do Decreto nº. 5.626. /05 garante efetivamente o reconhecimento das leis nº. 10.098/94 e nº. 10.436/02, leis que irão favorecer os direitos de participação crítica e atuante desta comunidade na comunidade do ouvinte, garantindo o direito do surdo à educação e ao acesso à cultura.

2.4. Cultura e identidades surdas

As identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição” [...] A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo. (SKLIAR, 2013a, p. 11)

Quando pensamos em falar sobre a nossa história cultural buscamos através do tempo e de nossas raízes desvendar quais são os principais traços que a constitui. Quais são os agentes sociais que a constroem, qual a influência do outro na construção de nossa identidade cultural.

Observamos também como a identidade cultural se afirma de forma multifacetada ao longo do tempo, tendo como influências agentes internos e externos de nossa própria cultura, da cultura do outro, de nosso convívio social e do nosso convívio familiar.

E, para os surdos, como será que essa história e identidade cultural se constituem e se fortalecem quando ele se depara com a fronteira diante da história do mundo do ouvinte?

Como essa cultura se compõe no campo das diferenças? Como a narrativa do sujeito surdo cria corpo no universo do sujeito ouvinte e, acima de tudo, conquista seu espaço?

Para podermos entender melhor como se constitui a cultura surda hoje – e no passado – precisamos observar como se dá sua construção ao longo do tempo.

Como exemplo seria interessante apontar primeiramente a visão do próprio surdo sobre a sua cultura, antes mesmo de apresentar teóricos ouvintes que falam sobre a cultura surda.

Para isso, escolhemos como apontamento desta identidade cultural a visão de duas pesquisadoras surdas, Gladis Perlin¹⁴ e Karin Lilian Strobel¹⁵, que aqui são escolhidas para o apontamento teórico desta questão, não só pelas pesquisas que realizam diante dos *Estudos Surdos*¹⁶, mas acima de tudo por serem sujeitos surdos no enfrentamento desta pesquisa. Em seguida traremos apontamentos sobre os Estudos Surdos sobre a ótica de um pesquisador ouvinte, Carlos Skliar¹⁷, que aposta muito na defesa da voz que esse surdo impõe nesse contexto.

Os três teóricos e pesquisadores foram escolhidos como fonte bibliográfica para apresentação da Cultura Surda e as Identidades Surdas, por serem figuras atuantes nas discussões dos Estudos Surdos. Todos têm em comum a preocupação de ver o ser surdo com o olhar de alteridade e não pela sua diferença, que lutam contra a hegemonia da cultura colonialista ouvinte.

---

¹⁴ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora adjunta no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos – GES

¹⁵ Doutora na área de Educação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Formada em Pedagogia com especialização em área de surdez. Integrante da equipe de Letras/Libras, diretora-presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

¹⁶ Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR, 2013b, p. 5)

¹⁷ Doutor em Ciências da Recuperação Humana pela Universidad Del Museo Social Argentino, pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo atuado como coordenador do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos, NUPPES nessas universidades. Atualmente é Pesquisador Principal da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina.

Segundo nos afirmam Perlin e Strobel (2014, p. 21)

A história cultural é uma nova interpretação de caminhos percorridos, para a deferência do povo surdo, dando lugar à sua cultura, valores, hábitos, leis, língua de sinais, bem como à política de que movimenta tais questões, e não mais a excessiva valorização da história registrada sob visões do colonizador, uma história que dá lugar ao sujeito. Ela interpreta o sujeito como algo fora de contexto, inventado, mas o sujeito como instrumento histórico no sentido de significado.

Como o surdo estabelece dentro deste contexto as suas redes de poder, como ele constrói e fortalece a sua cultura?

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 22)

A cultura surda se constitui por um conjunto de ações gestos, hábitos e comportamento que o sujeito surdo constrói ao longo de sua vida, quando se tece sua identidade cultural. Essa identidade se faz à medida que esse sujeito surdo se sente pertencendo ao espaço da cultura vigente e passa a construir e fortalecer o espaço de sua própria cultura; suas experiências de trocas e convívio com o outro sujeito surdo, o convívio direto com sua língua, nesse caso, a Libras.

Ainda citando Perlin e Strobel (2014, p. 26):

No contexto do povo surdo, os sujeitos não distinguem um do outro de acordo com a sua surdez. O mais importante para eles é o pertencimento ao povo surdo por meio do uso da língua de sinais e da cultura surda, que os ajudam a definir as suas identidades. Portanto, ser surdo de nascença é muito respeitável na comunidade surda. [...] Dentro da história cultural dos surdos há vários artefatos culturais como a experiência visual, a linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes, política e outros.

Dentro deste contexto e definições podemos citar os movimentos de estudos surdos, que se constituem na contemporaneidade para poder discorrer melhor sobre a constituição da cultura surda.

Assim como as autoras já citadas, outros autores também discorreram sobre o tema da cultura surda e sua identidade, e entre eles podemos citar Carlos Skliar, para ele:

Os Estudos Surdos podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação- com conhecimento e com os discursos sobre surdez e sobre o mundo dos surdos. (SKLIAR, 2013a, p. 30)

Esse sujeito surdo passa a ser visto por uma nova ótica, ele não é mais observado à luz de uma concepção clínica terapêutica da deficiência, mas sim sob uma concepção sócio antropológica, e a constituição de um caráter identitário do **ser surdo, sujeito surdo**. Do não só **ser**, mas de ser e se colocar socialmente como tal, dando força política a sua voz. Para Skliar (2013a, p. 7)

O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.

Hoje podemos observar e constatar que os próprios surdos detêm o poder de dialogar sobre os valores de espaços de conquistas de sua representação e identidade, não querem mais ter o ouvinte como seu intermediário nesse espaço.

As identidades surdas nesse sentido se constroem a partir do momento em que esse sujeito se sente pertencente a essa cultura, se sente como ser representativo do seu meio, onde se estabelece o encontro do surdo com surdo.

Para Perlin (2013, p. 54)

A identidade surda sempre está em proximidade e situação com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda. É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. [...] O Encontro surdo-surdo é essencial para construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.

A língua de sinais nesse contexto se faz presente como o maior marco identitário desta cultura, por meio dela o surdo se comunica, adquire conhecimento e se coloca como sujeito surdo sem se deixar consumir pela cultura hegemônica ouvintista. Ela passa a ser sua marca indenitária, os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. Essa é diferença que separa a identidade surda da identidade ouvinte.

Segundo Skliar (2013a, p. 11)

“O ser surdo” não supõe a experiência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Nesse sentido é necessário ver a comunidade surda de forma ostensivamente plural. O sujeito contemporâneo não possui uma identidade fixa, estática, centrada essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação as formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais.

No capítulo seguinte vamos observar como essa identidade surda deve ser levada em conta nos processos de mediação em museus de arte e principalmente na formação dos educadores surdos que irão atender aos surdos que frequentam esses espaços culturais, e como esse espaço cultural se constitui em um espaço de transição para a construção destas identidades surdas.

3. As ações educativas em Libras nos espaços culturais

Os processos de mediação em espaços culturais pressupõem um canal de diálogo entre o mediador e seu receptor, e para que essa recepção seja completa esse canal de comunicação precisa estabelecer relações, confiança, entrega e prazer. Essa relação de confiança se estabelece no primeiro contato do mediador com seu público, é aí que se estabelece o vínculo entre educador e o público surdo. Momento esse em que o público expõe suas curiosidades e questionamentos, em que o canal do diálogo se abre e a relação se constrói.

A construção deste diálogo pressupõe a possibilidade de acesso, de comunicação e entendimento.

Conforme cita Martins (2006, p. 26), “[...] o ganho de uma visita ao museu, portanto, não está fundamentalmente na eficácia da transmissão de conteúdo, mas sim na relação entre prazer, entusiasmo e aprendizagem da ciência, os chamados ganhos afetivos [...]”.

Esses ganhos afetivos também ocorrem com os visitantes nos museus de arte. Ao visitar o museu pela primeira vez, o visitante ou grupo escolar quer sempre procurar algo novo que desperte seu interesse pela arte e pela cultura, no entanto a garantia desse conhecimento está ligada à qualidade de recepção, ou seja, à interação entre a exposição e o público.

Cury (2005, p. 135) diz que “[...] o encontro desses dois horizontes forma uma zona crítica que precisa ser estudada [...] os profissionais de museus devem preocupar-se em conhecer quais as variáveis da exposição que geram a experiência mais desejável para o visitante”.

Quando um grupo de surdos visita um museu, ele também busca essa qualidade de recepção e, acima de tudo, a compreensão do discurso que será estabelecido. Como garantir essa recepção e acolhimento sem pensar antes em estratégias específicas de mediação que garantam a esse grupo a possibilidade de apreensão deste discurso e também de identificação com esse espaço?

Nesse caso a presença de um educador surdo que faça a mediação deste discurso é algo fundamental, pois possibilita ao grupo dialogar com seu igual, com a sua comunicação direta, sem ter interlocutores que filtrem esse discurso. Como assinala Quadros (2005), “as crianças surdas precisam ter chance de desfrutar do encontro surdo-surdo”.

Cardoso & Cuty (2012, p. 12) afirmam que

Possibilitar o acesso minimamente satisfatório ao patrimônio cultural e à informação é a melhor forma de fazer com que ele cumpra o seu principal sentido com a sociedade, destacando a identidade e a auto identificação com aquilo que a compõe. O (re) conhecimento da pluralidade das formas humanas e da semântica que nos faz sujeitos conscientes de seu próprio corpo no espaço, são essenciais para uma mudança de olhar e de um fazer inclusivo. O campo da antropologia do espaço nos alerta para o entendimento de que a nossa relação com o espaço é cultural, pois é oriunda da nossa relação com o nosso corpo e como ele, o corpo somado ao espírito se coloca em interação com os outros indivíduos.

Quando um grupo com necessidades especiais visita um espaço cultural, no caso em questão um *museu de arte*, a ele deve ser garantida a possibilidade de acesso qualificado, a *acessibilidade comunicacional deste ambiente*,¹⁸ que irá ampliar o horizonte de conhecimento e permitir que esses visitantes se apropriem do espaço.

Os museus atualmente são espaços não só de preservação e pesquisa, mas também espaços de possibilidades de construção de identidade e de memória coletiva. Sendo assim, os museus são equipamentos culturais que exercem entre seus papéis a função de transformador social, no entanto, a luta travada entre poderes e saberes, em muitos casos, mais exclui do que inclui as minorias sociais, por isso a importância em desenvolver políticas culturais de inclusão que possibilitem o acesso qualificado das minorias, muitas vezes excluídas do direito da aquisição de cultura.

Segundo Aidar (2000, p. 60),

Em termos ideológicos, as instituições devem mover-se na direção do reconhecimento da ideia de que elas têm um papel a construir a igualdade social, para o fortalecimento de indivíduos e grupos em desvantagem, e para o incremento de processos democráticos dentro da sociedade.

Nessa perspectiva, no ano de 2003 a Pinacoteca do Estado de São Paulo implanta em seu Núcleo de Ação Educativa o *Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE)*. Entre os públicos atendidos, o PEPE tem uma especial atenção

---

¹⁸ Segundo Romeu Kazumi Sassaki (2005, p. 23), entende-se por *Acessibilidade comunicacional*: a ausência de barreiras na comunicação interpessoal (face a face), línguas de sinais visuais, línguas de sinais táteis (linguagem gestual), na comunicação escrita, na comunicação virtual (acessibilidade digital); a presença de intérprete de Libras, presença de guias-intérpretes. *Acessibilidade atitudinal*: a ausência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana.

voltada ao atendimento do *público surdo*, grupo que se comunica por meio de uma língua específica, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), e necessita de um processo de mediação especializado.

Para o atendimento deste público o programa conta com a presença e atuação de uma educadora surda¹⁹, que realiza o processo de mediação em Libras, levando em consideração os interesses e as necessidades do público surdo. Faz parte desses interesses a preservação da cultura surda e a comunicação que esse grupo estabelece com seu igual por meio da Libras.

Segundo afirma Stumpf (2008, p. 27),

O surdo irá se integrar se houver acessibilidade, o que vai significar que a sociedade o acolhe. O acolhimento começa na família e na escola, se aí ele existir, o surdo vai aprender a se integrar.

Então, a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos. Os dois movimentos para construir uma inclusão são: o da sociedade que acolhe e o do surdo que se sente acolhido.

Quando o surdo é atendido por um ouvinte, mesmo com o auxílio de um intérprete de Libras, essa mediação fica incompleta, pois muitos códigos da comunicação se perdem e nem sempre o intérprete domina em Libras o vocabulário necessário sobre os conceitos básicos deste discurso.

Muitos espaços culturais ainda sofrem com essa falta de comunicação e não têm em seus quadros profissionais educadores surdos, nem mesmo intérpretes.²⁰

Como afirmam Santana e Bergamo (2005, p. 56),

[...] a exclusão profissional e social dos surdos ainda hoje confirma que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva. Essa discriminação não ocorre apenas quando há diferenças de nacionalidade, cor, perfil socioeconômico ou religião. Entre os surdos e os ouvintes há uma grande diferença que os distingue: a linguagem oral.

¹⁹ Sabrina Denise Ribeiro é surda congênita, formada em artes, e atua como educadora no PEPE desde 2006, sendo oficialmente contratada como funcionária em 2008.

²⁰ Alguns Museus de São Paulo e outros espaços culturais, assim como a Pinacoteca, desenvolvem ações educativas inclusivas para público surdo e têm em seu corpo profissional educadores surdos especializados para esse atendimento. Exemplos: MAM, Programa Igual Diferente; Museu Afro Brasil, Programa Singular Plural; o Centro Cultural Banco do Brasil, Itaú Cultural, e atualmente o espaço Caixa Cultural também têm essa preocupação na qualidade de seu atendimento, mas considerando a quantidade de museus e instituições culturais existentes em São Paulo, esse número de educadores se faz muito pequeno.

Nesse sentido, defender o direito de comunicação direta em Libras nos espaços culturais equivale ao surdo defender o direito de apropriação de sua cultura, identidade e expressão linguística.

Nesta nova perspectiva podemos notar então que há uma mudança de paradigma, pois os surdos deixam de ser vistos pela sua limitação patológica e passam a ser vistos socialmente como cidadãos que têm plenos direitos de participação da vida social e aquisição de cultura do mundo que o rodeia, ou seja, passam a ter participação plena no universo cultural e linguístico e também se apropriam do universo cultural do ouvinte. Nessa perspectiva, não devemos estabelecer a diferença entre duas culturas, mas sim possibilitar a aproximação do universo cultural do ouvinte e do surdo, defendendo a proposta de construção de uma cultura bilíngue e bicultural.

3.1. A defesa de uma proposta bilíngue e bicultural

A defesa por uma proposta bilíngue e bicultural no ensino da arte para surdos não exime o surdo de se comunicar pela sua língua natural mas permite a esse grupo adquirir, por meio da arte, acesso à cultura e à ampliação de seu repertório linguístico, tanto em Libras quanto em Português.

Com isso é dado à comunidade surda o direito de poder participar da sociedade em que vive, tendo a língua de seu país de origem como suporte para desenvolvimento da leitura e da escrita, o que lhe permite a ampliação do repertório cultural e a Libras como comunicação direta com outros surdos, ou com os muitos ouvintes que hoje possuem a Libras como segunda língua.

Conforme Capovilla & Rafael (2001, p. 1.486):

No Bilinguismo, o objetivo é levar o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua Língua de Sinais natural e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever fluentemente no idioma do país ou cultura em que ele vive. De acordo com Hansen (1990), levando em consideração a deficiência auditiva, a educação bilíngue do Surdo dever excluir o objetivo prioritário de levá-lo a ser capaz de articular a fala. Assim, o Surdo deve ser capaz de usar o meio de expressão que seja adequado à situação de encontrar, e com a qual ele se sinta mais confortável.

Como nos coloca Skliar (2013a, p. 7 e 13)

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e as práticas clínicas hegemônicas – características da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como reconhecimento político da surdez como diferença.

[...] na atualidade não é possível descrever o bilinguismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva.

Segundo Sakcs (2001)²¹, a aquisição do sinal e da linguagem para os surdos está ligada à possibilidade e direito de se comunicar com o outro, mas se o surdo é impossibilitado de desenvolver a linguagem, de se comunicar pela Libras, ele passa a correr o risco de viver uma vida de restrições e de *empobrecimento cultural e de incapacidade de ler e escrever*.

Quando os espaços culturais e em especial os museus abrem a possibilidade de contratação de um educador surdo ou, na impossibilidade disso, a contratação de um intérprete de Libras, essa instituição está cumprindo o seu principal papel de possibilitar a inclusão social e cultural, pois garante que o surdo seja atendido por outro sujeito surdo, que tem pleno conhecimento de suas necessidades e conhecimento de seu modo de comunicação e aquisição da linguagem.

Segundo Capovilla e Rafael (2001, p. 1.479-80),

A falta de linguagem tem graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais, e planejam a condução de suas vidas e de sua comunidade. A linguagem permite comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, concretos e abstratos, presentes e ausentes. Permite também reinventar o mundo cultural, para além da experiência física direta do aqui e agora. [...] pode também socializar-se, adquirindo valores, regras e normas sociais e, assim aprender a viver em comunidade.

Nessa perspectiva é importante salientar que a linguagem falada não é a única concepção de comunicação humana. Quando admitimos que a Língua Brasileira de Sinais – Libras não é só uma forma de comunicação gestual, mas também uma forma de aquisição de linguagem para os surdos, estamos garantindo

---

²¹ in CAPOVILLA, Cesar Fernando; RAFAEL, Walquiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira*, volume I. 2. ed. São Paulo: Edusp; Imesp, 2001.

a eles o direito de acesso à cultura, à comunicação, à vida social e à aprendizagem, e defendendo a Libras como língua natural de muitos brasileiros.

Durante vários séculos, filósofos e pesquisadores da linguística acreditavam que o processo de aprendizagem só poderia acontecer por meio da audição e que os surdos, como estavam privados deste sentido, não seriam seres educáveis.

No entanto, na segunda metade do século XX, pesquisadores contestam essa afirmação. Como afirma Viotti (2008, p. 3), “com o trabalho pioneiro de William Stokoe sobre a gramática da língua de sinais Americana (ASL) é que as línguas de sinais passaram a interessar aos linguistas”.

Como coloca Skliar (2013a, p. 24)

A partir das investigações de Stokoe (1960) e de Bellugi e Klima (1977) criam-se as bases para o estudo científico desse sistema linguístico das línguas de sinais como línguas naturais e como sistemas a serem diferenciados das línguas orais: o uso do espaço como valor sintático e simultaneidade dos aspectos gramaticais são algumas das restrições levantadas pela modalidade visuoespacial que determinam sua diferença estrutural e funcional em relação às línguas auditivo-orais.

Com o advento dos estudos surdos, esse grupo, dito minoritário, passa a ser visto não mais pelo viés patológico e médico, mas sob o olhar das diferenças, das identidades surdas e do reconhecimento político e linguístico dessa comunidade. “O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.”(SKLIAR, 2013a, p. 7)

Com os estudos surdos, a surdez passa ser vista como um paradigma sociocultural a ser estudado e compreendido, um novo olhar sobre essa língua e essa cultura.

Segundo Skliar (2013a, p. 8),

Entre as múltiplas contribuições que geram essas mudanças, é imprescindível assinalar que a divulgação dos modelos denominados de educação bilíngue e bicultural, e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, se constituem como elementos mais significativos.

Conforme Quadros e Paterno (2006, p. 23),

No dia 22 de dezembro de 2005, foi homologado o decreto 5.626, que regulamenta a Lei de LIBRAS de 24 de abril de 2002. Este decreto prevê várias ações que viabilizam a inclusão social do surdo, partindo de uma política linguística que reconhece a LIBRAS como a língua dos surdos brasileiros. [...] O decreto 5.626 traz várias ações a serem implementadas gradualmente nos próximos dez anos, período necessário para realizar a capacitação de profissionais. Esse decreto possibilita a criação de cursos Letras-LIBRAS ou Letras-LIBRAS/Português em nível de graduação, para formar professores que atuarão no ensino dessa língua. Esses professores atuarão desde a 5ª série do nível fundamental até a educação superior. O decreto também prevê a criação de cursos em nível de graduação e pós-graduação para a formação de tradutores intérpretes de LIBRAS/Português. Para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o decreto prevê a criação de cursos de pedagogia bilíngue LIBRAS/Português.

No entanto, apesar de todos esses avanços dos estudos linguísticos e políticas que garantem o reconhecimento da língua de sinais, essa forma de comunicação visuoespacial ainda sofre muito preconceito na sociedade ouvintista. Em relação às línguas orais, os estudos linguísticos são bem recentes, “enquanto as línguas orais estão sendo estudadas há mais de 5000 anos, as línguas de sinais estão sendo analisadas cientificamente há pouco mais de 40 anos (VIOTTI, 2008, p. 3)

Segundo Wallin (1992 apud Moura, 2000, p. 73),

A Suécia foi o primeiro país a iniciar o caminho para a implantação do bilinguismo. Em primeiro lugar, a Língua de Sinais Sueca foi reconhecida oficialmente em 1981. O Parlamento Sueco também determinou que o surdo profundo deveria ser bilíngue, sendo que este bilinguismo significava que os surdos deveriam ser fluentes em sua Língua de Sinais e também na língua da sociedade a que pertencem.

A Língua de Sinais Sueca não foi somente implantada como também reconhecida politicamente, a partir do momento em que o governo sueco introduz um novo currículo escolar, em 1983, o que permitiu aos surdos suecos terem essa língua na modalidade de escrita e leitura, obrigando o uso da língua de sinais sueca nas escolas. Sendo assim, a partir de 1989 todos os professores que atuavam em escolas bilíngues passaram a ter como conhecimento prévio a Língua de Sinais Sueca.

Esse país se preocupou não só com as crianças surdas suecas, mas também com as crianças imigrantes, que têm a possibilidade de aprendizado de sua língua

de origem e a língua sueca para o aprendizado da cultura, pois a comunicação bilíngue se constitui em modalidade bilíngue oral tanto na língua como na cultura.

Moura (2000) nos relata ainda que, após a Suécia, a Dinamarca sucede a esse novo sistema de aprendizado.

O que se pretende com o advento dos estudos das línguas de sinais e estudos surdos é ampliar o campo de significação desta cultura, levando a uma maior reflexão do que seja a construção desta identidade cultural. Uma cultura que se sinta representativa em uma comunidade ouvintista, onde a proposta bilíngue seja compreendida como uma grande aliada na construção desta identidade. No próximo tópico vamos compreender como essa proposta bilíngue é aplicada ao campo de educação não formal, no contexto de museus de arte.

3.2. Visitas educativas em Libras em museus de arte e atividades de propostas bilíngues

Tojal (2007, p. 29) afirma que

Cabe, portanto, aos museus, bem como a todas as instituições culturais, estar em sintonia com o pensamento contemporâneo de respeito e reconhecimento da diversidade cultural e social, trabalhando a favor, não somente da comunicação de seus objetos culturais, sob o ponto de vista multicultural, como também contribuindo para a democratização social e cultural por meio dos processos de inclusão social.

A importância de elaboração de propostas de inclusão responsável, como o *Programa Educativo para Públicos Especiais*, desenvolvido na Pinacoteca do Estado desde 2003²², visa não só à inserção do público especial a esse universo cultural, como também possibilita a formação de *educadores*²³ aptos a atuarem no

---

²² O Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE) foi implantado na Pinacoteca do Estado no ano de 2003 na gestão do diretor Marcelo Mattos Araújo, atual Secretário da Cultura de São Paulo, sob a coordenação do Núcleo de Ação Educativa de Milene Chiovatto. Durante o período de 2003 a 2012 o PEPE foi coordenado pela museóloga e arte-educadora Amanda Tojal, e atualmente o Programa está sendo coordenado pela museóloga e historiadora Gabriela Aidar.

²³ O PEPE conta hoje com uma equipe especializada composta por: Gabriela Aidar, museóloga e historiadora, coordenadora dos Programas Educativos Inclusivos; Margarete de Oliveira, assistente de coordenação e educadora formada em Letras, especialista em Terapia Ocupacional, mestranda em Museologia, com conhecimento em Libras; Sabrina Denise Ribeiro, educadora surda formada em artes; Maria Christina Silva Costa, educadora ouvinte formada em Artes e Pedagogia, com especialização na área de deficiência intelectual e auditiva. Contou também, no período de 2013 a 2015, com a presença dos seguintes estagiários: Daphine Juliana Ferrão, formada em Artes, com conhecimento em Libras e com Trabalho de Conclusão de Curso na área de inclusão em espaços culturais; Monalisa Caetano, cursando História da Arte na Universidade Federal Paulista – Unifesp;

atendimento desse público, possibilitando ao público surdo participar não só de maneira crítica na sua comunidade, como também na comunidade do ouvinte, que vem cada dia mais abrindo as portas e possibilitando que esse público tenha uma participação ativa nesses espaços, visto que é significativo o número de pessoas com deficiência auditiva frequentadoras desses espaços culturais (cinema, livrarias e museus).

Segundo Greenhill (1998, p. 189),

Museos y galerías tienen un importante componente educativo; es decir, ofrecen la oportunidad de ir incrementando los caudales de conocimiento y experiencia. No son sólo diversión: el componente lúdico de los museos siempre tiene como última finalidad ofrecer algo nuevo, que despierte nuestro interés y tenga un valor potencial. La diversión en los museos, como quiera que se nos presente, se utiliza con método de enseñanza, con plena consciencia de que se aprende mejor aquello que nos resulta placentero.

Segundo afirma Quadros (2005, p. 30),

[...] as crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desta língua muito cedo. Estes sinalizantes são pessoas que, normalmente, não fazem parte do círculo de pessoas que a criança usualmente teria contato.

Para muitos jovens e crianças surdas que visitam a Pinacoteca, a educadora surda que atua no museu representa um modelo de possibilidade profissional futura e inserção no mundo de trabalho. Muitos alunos surdos querem saber como ela conseguiu emprego no museu, que curso fez para chegar a esse cargo. Essa educadora, Sabrina Denise Ribeiro, busca por meio da arte levar o surdo a ampliar seu repertório linguístico em Libras e em Português.

Grande número dos alunos surdos que frequentam a Pinacoteca estudam hoje em escolas públicas da rede municipal de ensino, e as escolas que eles frequentam seguem as *Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação*. Segundo as *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras* (2008, p. 10):

O estabelecimento de orientações e expectativas de aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos tem de considerar que, diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a língua majoritária em casa, na interação com a família, a maior parte das surdas chega à escola sem uma língua adquirida. Filhas de pais ouvintes, elas são geralmente expostas à língua majoritária na modalidade oral, da qual, na melhor das hipóteses, têm acesso a apenas alguns fragmentos. Reconhecendo que, por terem perda auditiva, as pessoas surdas compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos sejam submetidos a uma educação bilíngue, na qual a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua.

Desta forma, o papel do museu como parceiro da educação formal nesse processo de aprendizagem se estabelece de forma significativa. As visitas educativas em Libras que acontecem no espaço museológico buscam levar o surdo a compreender esse universo artístico por meio de propostas lúdicas que aproximam a Libras do Português escrito e, ao mesmo tempo, de maneira simples discute conceitos mais abstratos e concretos do universo da arte.

Segundo orientações curriculares da SME (2008, p. 10):

O Decreto Federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos devam ter uma educação bilíngüe, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda. Neste modelo, a Língua Brasileira de Sinais é a língua de instrução no sentido de que vai possibilitar o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas, inclusive de Língua Portuguesa. Para isso, ela deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível, o que, em geral, vai se dar na escola, preferencialmente na interação com interlocutores surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais.

As atividades realizadas nessas visitas, e os processos de mediação propostos para que ela aconteça, serão apresentadas no quarto capítulo desta dissertação.

O próximo tópico irá discutir o papel da linguagem visual na educação dos surdos.

3.3. A linguagem visual na educação de surdos e suas implicações no espaço formal e não formal e informal²⁴

Diariamente somos cercados por imagens, que vêm tanto da arte, quanto de fontes comerciais e do entretenimento. Elas contêm mensagens que podem influenciar mais do que aquelas contidas em textos verbais. Elas nos dizem como devemos nos vestir, o que é bonito na vida, como pensar sobre o ser masculino ou feminino, o que nossa identidade é como nação, e até o que deveríamos consumir mais dentre os produtos comerciais, etc.

Dr. Michael J. Parsons

Esse texto faz parte do prefácio do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola*, de Maria Helena Wagner Rossi. Mas, se as imagens falam, elas falam de que e para quem? Para a autora, ler imagens é a mesma coisa de ter a possibilidade de ler o mundo. Como ler esse mundo quando não verbalizamos o que vemos, mas comunicamos por meio de outra linguagem esse mundo observado. Como dar sentido a essa visualidade?

Será que a alfabetização visual em crianças surdas se faz necessária nesse caso, antes mesmo de uma alfabetização gestual e da escrita em Português?

O uso da imagem no processo de alfabetização de crianças surda é uma forma de comunicação direta que já vem sendo utilizada desde a Educação Infantil e se estende ao longo da vida. O canal de percepção visual para os surdos se faz como comunicação mais direta, antes mesmo de este ter seu primeiro contato com a língua de sinais. É por meio da imagem e de suas relações concretas que o surdo significa o mundo ao seu redor.

Segundo Reily (2003, p.161)

Crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referenciais da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguirem construir significados. Essa afirmação se fundamenta em concepções epistemológicas da corrente sociocultural soviética, que compreende o homem como ser social, cujas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo são mediadas por sistemas sógnicos. Interagindo por meio de signos, socialmente construídos, o homem constrói e se apropria de sentidos, significando sua experiência no mundo.

Por meio dos códigos visuais a criança surda estabelece relação de significação com o mundo que a rodeia. O canal visual é seu campo de

²⁴ Este item terá como texto-base para discussão o artigo “A imagem na educação bilíngue de surdo: experiência em espaços formais e não formais de ensino”, de autoria de Gabriel Bertozzi de O. e S. Leão e desta mestranda, Margarete Oliveira, aqui para efeito de citação, referenciado como BERTOZZI e OLIVEIRA. (São Paulo: Feusp, 2014), que ainda está no prelo.

comunicação e exploração primeira, a imagem dos objetos e as relações que ela faz do seu uso dentro de um determinado contexto, faz com que a criança surda passe a se apropriar e a dar sentido ao mundo a seu redor. A partir desta conceituação e empoderamento deste mundo, ela passa a se comunicar, antes mesmo de ter conhecimento da língua de sinais.

Permitir que desde cedo crianças surdas tenham contato com imagens, e que essas imagens sejam vistas além da imagem do cotidiano, é uma possibilidade de ampliar o referencial de percepção visual e também ampliar seu campo de compreensão semântica diante do mundo em que ela vive.

Ao utilizar imagens na sala de aula como possibilidade de interação com o mundo, o professor de arte e os de outras disciplinas estão possibilitando à criança surda a criação de um repertório imagético que possa levar à interpretação de diferentes narrativas do mundo ao seu redor.

O relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa –, produzido pelo grupo de trabalho designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, instituído pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em outubro de 2013, compreende a experiência visual vivenciada pelo surdo como constituidora de sua singular cultura e entende que a constituição de sua identidade também necessita de recursos completamente visuais. (THOMA et. al., 2014). O mesmo relatório afirma que:

... pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propicie acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem, é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados.

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. [...]

THOMA et. al. (2014, p. 13)

Os termos *significante* e *significado* são usados pela semiótica, ciência que estuda os signos de todas as linguagens (verbal e não verbal) e que explora o sentido dado às coisas. O *significante* seria o seu valor primeiro, a raiz do signo, e o

significado seria o valor que atribuímos a determinada coisa dentro de um determinado contexto.

Por meio da imagem o homem se reconhece e se encontra em seu estado de ser e estar no mundo. São as imagens que gravam no tempo e no espaço valores culturais e sociais de um determinado grupo, onde ficam representados seus hábitos e costumes. Para Burke (2004, p. 17), “[...] imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram. Elas registram atos de testemunho ocular”. E assim como todo registro histórico, a imagem foi construída em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada (SARDELICH, 2006).

Ao propor a leitura de imagem de um quadro histórico em um museu, por meio de atividades lúdicas que aproximam a criança surda ou adulta da obra de arte, o educador surdo possibilita que essa criança tenha contato com uma determinada época e costumes, como também localização geográfica e étnica.

A relação com a obra no primeiro momento pode ser extremamente referencial, pois esse aluno, apesar de se relacionar com o mundo pelo campo visual, ainda não tem tamanha familiaridade com as imagens de obras de artes e até mesmo com o espaço do museu.

A presença de um educador que se comunica com a criança pelo mesmo canal de linguagem gestual, e que também tenha conhecimento de sua cultura, faz com que essa relação se torne mais segura e prazerosa, pois possibilita a ela a sensação de empoderamento dentro deste espaço.

Sentir-se representado faz com que sua confiança de emitir opinião sobre o que está sendo observado aumente. Transmite-lhe a segurança de estabelecer conexões e aproximação das imagens que estão sendo observadas no museu e com aquelas que estão no seu cotidiano.

Como já dizia Paulo Freire, a Leitura do Mundo antecede a leitura da palavra mundo.

Conforme Santaella (2012, p. 11)

Com o surgimento dos grandes centros urbanos e a exploração da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante de nossos olhos na vida cotidiana. Isso está presente nas embalagens dos produtos que compramos, nos cartazes, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso.

Após colocar essa possibilidade de leitura de imagens em nosso cotidiano, Santaella (2012) lança um questionamento: o que é então ler imagens, o que é alfabetização visual?

[...] a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p. 13)

É nesse sentido que o uso da imagem deve ser utilizada na alfabetização visual dos surdos, as imagens são campo concreto ou simbólico de representação do mundo que os rodeia, e, como tal, passa a ser um atributo importante na constituição de leitura deste mundo.

Tanto nos espaços formais, escola, como nos espaços não formais, no caso aqui estudado os museus de arte, a “alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações” (SANTAELLA, 2012, p. 15).

Como se vê em Thoma et al. (2014, p. 13)

A pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requer o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível inclui as imagens como sendo as geradas em gravuras: PowerPoint, fotografias, desenhos, filmagens; cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias em língua de sinais, literatura surda etc.

O espaço museológico nesse sentido é um campo aberto para investigação e interpretação de sentidos e significados das imagens para os surdos. Essa experiência possibilita não só a ampliação de seu repertório visual como também linguístico, visto que as atividades propostas nessas visitas têm a língua de sinais e o Português como possibilidades de leitura da obra de arte.

Como acontece na educação formal, a proposta de aprendizagem no contexto da educação bilíngue pode ser realizada por meio de aprendizagem de associações do uso da imagem e sua sinalização correspondente em Libras / Português escrito. A partir da inserção de ilustrações as associações podem ser construídas a partir de

desenhos com a língua de sinais escrita ou sinalizada, e também com o referencial desta imagem em língua portuguesa.

As atividades propostas trazem em si um caráter lúdico, que favorece a aproximação do visitante do museu com a apreciação da imagem em questão, como veremos no próximo tópico.

3.4. A linguagem visual na educação bilíngue para surdos nos museus e no contexto do dia a dia

Segundo Barbosa (1998, p. 52)

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade, é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.

O uso da imagem como recurso de alfabetização visual para os surdos é alvo de estudo tanto no campo da educação formal como no da não formal, visto que a imagem, por ser uma linguagem não verbal, possibilita maior interpretação no campo de interação do surdo com o mundo a seu redor.

Ao visitar o museu de arte o surdo tem contato com uma produção imagética que está em outro contexto, em relação àquela que ele observa no seu dia a dia. Podemos dizer que essas imagens se diferem pelo seu estatuto.

A obra de arte exposta nos museus e centros culturais já não é mais a imagem visualizada em nosso cotidiano, é uma imagem sacralizada que possui um repertório de significados, que a desloca do espaço e tempo. Não é a mesma imagem comum do nosso dia a dia. E como significar essas imagens ao público surdo que visita o museu?

O visitante do museu “é desafiado a pensar sobre como o significado é construído, interpretado e compreendido” (HALL, 2008, p. 5) na imagem que ele observa.

Esse visitante é levado pelo educador do museu a interpretar essas imagens, a compreendê-las dentro de um determinado contexto, “os signos não são isolados;

seu significado depende dos contextos nos quais são lidos e compreendidos” (HALL, 2008, p. 5).

Levar um grupo de jovens ou crianças surdas que visitam um museu de arte a interpretar esses signos requer que esse educador, além de ser um grande conhecedor de língua de sinais e da cultura surda, tenha também um conhecimento dos signos que compõem essas imagens e qual significado ela pode representar na Língua de Sinais.

Muitas imagens possuem em si simbologias que vão além de sua observação concreta. Podemos ter como referência o exemplo exposto por Hall (2008, p. 10) ao apresentar a imagem do quadro *Adão e Eva no Jardim do Éden*, de Lucas Cranach (1472-1553).

Figura 9. *Adão e Eva no Jardim do Éden*, 1526, Lucas Cranach
Óleo sobre painel de madeira. Biblioteca de Arte Brigerman

Nessa imagem vamos nos deter na fruta que Eva segura nas mãos. É sabido que a maçã é considerada na simbologia como fruto da árvore do conhecimento, e que Satã, ao se transformar em uma serpente, usa a maçã para tentar Eva. Ela cai em tentação e oferece a maçã a Adão, e nesse ato os dois caem em tentação aos olhos de Deus.

Segundo Hall (2008, p. 10)

O que parece importante na pintura de Cranach é que a maçã (que chamamos “significante”) foi a fruta usada para apresentar a tentação (que chamamos de “significado”).

Entretanto, embora a maçã tenha sido escolhida para representar a tentação, alguma outra fruta poderia ter sido escolhida para representar a

mesma ideia da tentação. É esta conexão que faz com que a pintura seja bem-sucedida em termos de comunicação.

Podem existir várias relações entre o significante e o significado, das quais dois elementos importantes se sobressaem. Primeiro: pode haver vários significados para o mesmo significante. O outro ponto importante é que podemos ter significantes diferentes para o mesmo significado.

Essa convenção é clara para nossa cultura ouvinte, que está acostumada sempre a ouvir que a maçã é a fruta do pecado. Até mesmo quando crianças, sempre que vamos a um parque de diversão ou circo compramos a maçã do amor, e sabemos que por detrás deste nome existe toda uma simbologia da imagem do amor proibido de Adão e Eva.

Mas será que para a cultura surda a ideia de maçã tem o mesmo significado da cultura ouvinte, e não só a maçã, mas tantos outros signos visuais que atribuímos como leitura em nosso dia a dia? Que conceito a ela pode ser atribuído?

Nas visitas educativas em Libras que são realizadas no PEPE, a educadora surda tem como papel mediar as leituras de imagens para que os alunos surdos possam compreender os significados das imagens dentro deste contexto, bem como faz uso da imagem para suprir e ampliar o vocabulário linguístico da segunda língua dos surdos, o Português.

Sendo assim, a possibilidade de visitar o museu e ter contato direto com a obra de arte significa para o surdo ter a possibilidade de:

- Comunicação em Língua Brasileira de Sinais;
- Conhecimento cultural;
- Ampliação do vocabulário em Libras e em Português;
- Aprendizagem visual: significado e interpretação das imagens;
- Visão crítica individual e em grupo: análise, opinião, diálogo e discussão.

Por meio da obra de arte, a educadora busca ampliar o vocabulário da segunda língua do surdo, L1 (Libras) L2 (Português).

Na imagem que segue ela trabalha a ideia de significação de cada palavra, como também o sentido oposto que cada uma delas traz.

Esta tela evoca a ideia de vários sentimentos como os que seguem elencados abaixo:

Saudade
Almeida Junior
Óleo sobre tela, 1899
Sala de Almeida Júnior

Explicar um pouco sobre a vida do Almeida Júnior e as Pinturas.
Representar o dia a dia das pessoas simples que vivem no interior.
Foi a última pintura do artista.

**Ampliação do vocabulário:
do jogo de “Palavras Opostas”:**

Dor X Prazer

Riso X Choro

Alegria X Tristeza

Companhia X Solidão

Corajoso X Medo

Realidade X Imaginação

Figura 10. *Saudade*, 1899, Almeida Junior
Acervo da Pinacoteca do Estado

Ao analisar a tela *Saudade*, de Almeida Junior, a educadora leva os alunos a investigarem as relações existentes entre a palavra e a imagem. Ela apresenta aos alunos surdos um jogo de palavras opostas, como podemos observar na imagem acima, e a partir destas oposições ela vai atribuindo os significados a essas palavras dentro de determinado contextos.

As palavras *dor* e *tristeza* nesse contexto podem significar a perda de um ente querido, já que a mulher que está no quadro aparece toda vestida de preto observando algo que parece ser uma fotografia. No contexto da época em que o quadro foi pintado, século XIX, as mulheres se vestiam de preto quando estavam guardando luto pela perda de um ente querido.

Mas, na atualidade, o uso da vestimenta preta pode ser atribuído a outros significados que não seja apenas luto. O mesmo acontece com a palavra *dor*, em outros contextos, que não seja o aqui apresentado; a palavra *dor* pode assumir diferentes significados, como: *dor de dente*, *dor de cabeça*, *dor na alma*, *dor de consciência*, relacionada a situações concretas ou abstratas e percepção sensorial. Essas relações com a palavra *dor* podem ser nomeadas como relações de significação ou arbitrariedade.

Segundo Hall (2008, p. 12)

Geralmente considera-se que os signos são compostos de dois elementos inseparáveis: o significado e o significante. Um dos aspectos intrigantes a respeito da relação entre o significante e o significado é que ela pode ser arbitrária.

Fernandes (2012, p. 2), em seu artigo “Signo, alegoria e iconologia”²⁵ explica:

[...] o efeito produzido pela associação entre significado e significante origina a “significação”, que pode sofrer alterações de acordo com o contexto no qual está inserido. Essas alterações ocorrem pela mudança do “valor” do signo linguístico (por exemplo: o cão latiu; O homem fez um pacto com o cão). Conforme Saussure, todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em um hábito coletivo, na convenção. Assim, o laço que une o significante é arbitrário, ou seja, convencionado pela comunidade de fala, não havendo, portanto, relação direta entre o significado e a cadeia de elementos (fonemas) que formam o significante.

A visita educativa em Libras no museu exige do educador todo um preparo prévio, que o conduz a fazer pesquisas sobre o assunto que será abordado, estabelecer possibilidades de leituras das imagens que podem ser de um simples jogo de palavras opostas, ou até mesmo de compreensão de conceitos que a arte traz em si. Desta forma, cabe ao educador surdo:

- Estabelecer comunicação em Libras ao apresentar essas imagens ao público-alvo;
- Preparar roteiros adequados a cada faixa etária e aos níveis de compreensão linguística de cada grupo, sejam de crianças ou jovens;
- Estabelecer tempo de duração de visita para cada roteiro escolhido para que a permanência dentro do museu não se torne em algo enfadonho;
- Estabelecer relações conceituais e significação das obras que irão compor esse roteiro;
- Permitir a troca de experiências significativas com o grupo a partir de questionamentos e reflexões que levem a compreender a imagem que está sendo analisada.

Quando as escolas que atendem ao público surdo procuram o museu, sejam elas bilíngues ou não, garantem a esse público não só a aproximação com o objeto artístico e cultural, como também lhe oferecem a possibilidade de construção de sentidos acerca desse espaço e dos bens patrimoniais que ele abarca, visto que também faz parte da construção de seu processo identitário.

A aproximação com outro surdo proporciona ao grupo um ambiente linguístico adequado, que se aproxima de sua identidade cultural à medida que tem o seu igual

---

²⁵ Luciano de Oliveira Fernandes. Signo, alegoria e iconologia
www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l522.pdf

como espelho nessa relação de encontro e descobertas. Neste trabalho, a educadora prioriza o uso da Língua de Sinais e das Artes no ensino da Língua Portuguesa, desenvolvendo uma prática pedagógica de ensino da arte numa proposta de educação bilíngue.

Nesse sentido, o formal e o não formal²⁶ se unem para potencializar o conhecimento e permitem ao público visitante uma aproximação com esse universo artístico e cultural.

Sendo assim, podemos concluir que o uso da imagem na alfabetização de surdos, seja no ensino formal ou no não formal, é um excelente recurso para o ensino da Libras e do Português, como também para a compreensão de palavras-chave que aparecem em contextos específicos em textos de alto nível de compreensão.

---

²⁶ Simson, Park e Fernandes (2007, p. 16), ao discutirem o termo educação formal e não formal, citam uma conceituação muito clara de Jaume Trilla. Segundo este autor, há uma linha muito tênue que separa a educação formal e a não formal de um lado e, de outro, a educação informal. Esta última se caracteriza pela aprendizagem em que não há planejamento, seja por parte dos ensinantes, seja por parte de aprendizes (muitas vezes autodidatas), que ocorre sem que nos demos conta – um exemplo bastante forte é a educação familiar. Já a educação formal é aquela que tem uma forma determinada por uma legislação nacional, ou seja, que tem critérios específicos para acontecer e que segue o que é estipulado pelo Estado – a educação escolar, hoje compreendida pela educação infantil e pelos ensinos fundamental, médio e universitário. A educação não formal é toda aquela que é medida pela relação ensino/aprendizagem; tem forma, mas não tem legislação que a regule e incida sobre ela. Ou seja, uma série de programas e propostas, projetos que realizam ações e interferências, que são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças – em suma, um leque bastante amplo de possibilidades.

4. A inclusão nos espaços formais e não formais de educação para surdos

A ideia inclusão pressupõe o princípio de equidade e de acesso universal, que equivale a dizer que, em uma sociedade inclusiva, todos devam ter direitos e deveres iguais. Desta forma, pensar a inclusão dentro de seus princípios é dar às pessoas, com e sem deficiência, os mesmos direitos de acesso à educação, lazer saúde e cultura. Nesse sentido, ao incluir pessoas com ou sem deficiência, dá a elas os direitos de cidadania plena.

Nesse capítulo iremos discorrer sobre o conceito de inclusão na educação formal e não formal e avaliar as implicações de formação dos profissionais que atuam nesse processo de inclusão, em especial os educadores surdos e intérpretes de Libras que participam diretamente nos espaços culturais dos três museus que aqui são apresentados.

4.1. A inclusão no âmbito da educação formal

A inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação formal teve seu início em meados do século XX, aproximadamente nos anos 1960, tendo sua origem na Europa, e que naquela época era nomeado como integração escolar.

Como nos colocam Sanches & Teodoro (2006, p. 64),

Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destaca o Warnock Report (1978) que introduziu o conceito de *special educational needs*²⁷, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência²⁸. São critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da ação educativa, a Educação especial, e não critérios exclusivamente médicos. É com o Education Act (1981) que o conceito vai ser oficialmente definido, na Inglaterra: “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”.

Em Portugal o movimento pela inclusão teve seu início nos anos 1970, mas se firma em 1988, quando são constituídas equipes especializadas de profissionais

²⁷ Nota do texto original: “A tradução do termo *special educational needs* não tem sido consensual; uns traduzem por necessidades educativas especiais, como é o caso da tradução portuguesa da Declaração de Salamanca (1994), outros por necessidades educativas específicas.”

²⁸ Nota do texto original: “A expressão ‘crianças e jovens em situação de deficiência’ é um conceito que substitui o conceito ‘deficiente’ (responsabiliza o indivíduo pela própria deficiência), encarando a deficiência como um resultado da interação do indivíduo com o meio em que se insere, co-responsabilizando-o.”

da educação para atenderem às necessidades destes grupos, no âmbito da educação formal.

Ainda citando Sanches & Teodoro (2006, p. 64):

A ruptura formal com a Educação especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Situa os direitos das crianças e dos jovens com Necessidades educativas especiais (NEE) no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993).

A *Declaração de Salamanca* define que as escolas, ou seja, o ensino formal, tenham que se ajustar às necessidades de seus alunos, independentemente de suas “condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994).

Sendo assim, a Declaração de Salamanca pode ser considerada o marco histórico das mudanças no processo de inclusão no âmbito da educação formal, e também, um disparador para discussões sobre inclusão no âmbito da educação não formal, visto que, para as escolas, os museus são seus grandes aliados no caminho do processo de inclusão deste público.

Em sua tese de doutorado *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola: responsabilidade compartilhada na formação de público* (2000), Denise Grinspum procura mostrar o papel que a escola exerce como grande organizadora da vida sociocultural de seus alunos, como podemos ver na citação que ela faz de Coll & Solé para explicar o papel importante que a escola exerce ao aproximar aspectos da cultura para o desenvolvimento pessoal de seus alunos.

Conforme Coll & Solé²⁹ (1998, p. 19 apud Grinspum, 2000, p. 41)

A Escola torna acessível aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora. Ela também parte de um consenso bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção

²⁹ COLL, César; SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, Cesar et al. *O construtivismo em sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

peçoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os “outros” significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção peçoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos (COLL e SOLÉ:1998,19).

Deste ponto de vista, criam-se novas fronteiras e trâmites entre as duas instituições, ou seja, a Escola não vê o Museu como “mero ilustrador” de seus projetos curriculares e sim como espaço que se utiliza de recursos e mediações comunicacionais diversas para o conhecimento da própria cultura ou de outras culturas.

No que diz respeito à inclusão de surdos, a parceria entre museu e escola se torna fundamental, visto que nessa relação há uma integração sociolinguística, que permite à criança surda ter acesso às artes e a esse ambiente cultural, tendo a Libras como processo de mediação no aprendizado de novos conceitos, dentro de uma proposta bilíngue.

Os coordenadores das escolas bilíngues para surdos e seu corpo docente buscam hoje nos museus um grande aliado que permite a crianças e jovens surdos, que estudam no ensino fundamental e médio, terem acesso à cultura.

E o museu, ao oferecer aos surdos o atendimento em sua língua reconhecida legalmente, que é a Libras, propicia o encontro entre duas culturas, surda e ouvinte. Sendo assim, o museu passa a ser considerado um território de encontro com essas culturas.

A inclusão nesse caso deve ser construída considerando suas implicações linguística, cultural e comunicacional. O que leva a compreender que o surdo precisa ser incluído na sociedade ouvinte, não pela sua deficiência, mas sim por sua diferença de comunicação linguística e cultural.

Importante salientar que, tanto a *Declaração de Salamanca (UNESCO 1994)* quanto a *24.ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, promovidas pela UNESCO em Barcelona em 1996, garantem que a diversidade linguística deve ser respeitada e não ser colocada como uma barreira no convívio social. Mas essa diversidade deve ser reconhecida como tal e respeitada dentro de seus limites, e para que isso aconteça o processo de interlocução nos espaços culturais para com os sujeitos surdos deve ser realizado em sua língua primeira, a Libras.

A presença de um educador surdo ou de um intérprete de Libras, conhecedor profundo da cultura e das identidades surdas, se faz necessária para que esse processo de mediação se construa e se constitua como uma experiência significativa

para os alunos de escolas bilíngues para surdos que visitam o museu, pois a ele é dado a competência linguística necessária nesse processo de mediação.

Como afirma Grinspum (2000, p. 42),

O Museu, por outro lado, percebe que se relacionar com a Escola de hoje não significa mais prestar-se a ilustrar os conteúdos escolares. Ao contrário, são muitos benefícios possíveis, porque além de propiciar acesso à cultura, ao desenvolvimento individual e coletivo, a Escola ajuda os educadores de museu a conhecerem como se ensina e como se aprende, a partir de pesquisas e reflexões na área pedagógica. E o Museu torna-se um espaço cultural significativo, pois propicia o contato multissensorial com os objetos de suas coleções ou exposições, possibilitando a expressão e desenvolvimento da capacidade crítica de cada sujeito.

Ao longo das últimas décadas esse estreitamento entre museu e escola tem se construído de forma muito significativa, as parcerias feitas entre as escolas bilíngues de educação para surdos e os museus propiciam que seus alunos possam ter acesso qualificado a esse patrimônio cultural.

Ainda citando Grinspum (2000, p. 41),

Deste ponto de vista, criam-se novas fronteiras e trâmites entre as duas instituições, ou seja, a escola não vê o museu como “mero ilustrador” de seus projetos curriculares e sim como espaço que utiliza de recursos e mediações comunicacionais diversas para o conhecimento da própria cultura ou de outras culturas.

Nesse sentido, a parceria entre essas duas instituições se constitui na educação para o patrimônio, possibilitando o encontro da comunidade surda com o objeto museológico. Fortalecendo a ideia de pertencimento associada à ideia de construção de identidade, “a sensação de ‘pertencimento’ significa que precisamos nos sentir como pertencentes a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir, e mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e rumos desse tal lugar”.³⁰

4.2. Os direitos das pessoas com deficiência no Brasil

No Brasil, sucessivamente, vários documentos oficiais e leis vêm assegurar os direitos das pessoas com deficiência, garantindo a esses grupos o direito de serem incluídos na sociedade sobre todos os princípios.

³⁰ DICIONÁRIO de Direitos Humanos, verbete “pertencimento”. Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

A *Constituição de 1988* garante o direito de inclusão das pessoas com deficiência à educação, cultura e lazer, juntamente com o *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)* e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*. Esses direitos passam a ser princípios fundamentais de desenvolvimento de políticas públicas que visam dar garantia à aquisição e permanência desses direitos. Todas essas leis e documentos oficiais reforçam o direito à educação, lazer e cultura desse grupo, denominado, em muitos casos, como “minoritário.”

No que diz respeito à inclusão dos surdos e a proposta de educação bilíngue nesse processo de inclusão podemos citar alguns documentos recentes. O reconhecimento da *Lei de Libras* (lei nº.10.436/2002 regulamentada pelo decreto Lei nº.5.626/2005), o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, do grupo de trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Linguística e Inclusão). E o atual *Plano Nacional de Educação – PNE*.

O PNE³¹ foi reformulado:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasília, 2014).

O PNE é constituído de vinte metas básicas, que têm como objetivo melhorar os princípios de educação, no que diz respeito à educação básica e nível superior, tratando de forma cautelosa a formação de especialistas para atuarem na educação regular e especializada do ensino. Para concretizar essas metas foram pensados planos estratégicos que levem a seu alcance.

---

³¹ http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

A meta 4. PNE resumidamente garante o acesso à educação básica e ao ensino educacional especializado a pessoas com deficiência de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino, com sistema educacional inclusivo e salas de recursos que garantam a qualidade de ensino a esse grupo. Entre as estratégias que são planejadas para garantir o alcance desta meta, a estratégia de número sete, está diretamente ligada ao nosso interesse de estudo, *o direito da educação bilíngue ao público surdo*.

Estratégia 4.7, que diz respeito ao direito de educação bilíngue para surdos, tem o seguinte propósito:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdo-cegos.

Sendo assim, é garantido por lei que as escolas bilíngues e especializadas garantam ao surdo o ensino da Libras como primeira língua e o português em sua modalidade de escrita.

4.3. A inclusão nos museus de arte

Pensar a educação inclusiva em museus é admitir que esta instituição tem, na sociedade contemporânea, uma função bastante distinta daquela para a qual foi criada nos séculos XVIII e XIX; deixando de ser acúmulo passivo de objetos para assumir um papel ativo na interpretação da cultura, na construção do conhecimento, no fortalecimento da cidadania, no respeito à diversidade cultural e no incremento da qualidade de vida; ou seja, assumir plenamente seu papel social. (CHIOVATTO; AIDAR, 2015, p. 136)

O processo de inclusão na educação não formal se dá por um caminho diferente da educação formal. Ele não parte da concepção única de inclusão ligada a uma deficiência, ou seja, não são somente as pessoas com limitações sensoriais que devem ser incluídas.

A inclusão na educação não formal e no caso que aqui será discutida, tendo como foco os museus, busca alcançar um grupo maior da população, indivíduos que, por questões sociais, econômicas e patológicas (neste caso pessoas com

deficiência) se encontram fora desse circuito cultural, com seus direitos negados a essa participação de acesso à cultura.

A inclusão nos espaços não formal, e em especial nos museus de arte, busca atender crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, praticantes de atos infracionais, moradores de rua, ou seja, público socialmente excluído deste espaço cultural. O conceito de inclusão nesse caso é mais amplo.

Para esclarecer esse conceito vamos apresentar a colocação de *Museus e Inclusão Social* conceituada por Gabriela Aidar, tendo como visão as experiências educativas dos museus na Inglaterra sob o olhar dos teóricos Dodd e Sandell (2001).

Para isso, a autora define primeiramente exclusão para que possamos compreender melhor quem devemos incluir e por quê.

De acordo com De Haan e Maxwell³² (2001 apud AIDAR, 2002, p. 3):

Fundamentalmente, o conceito de exclusão social refere-se aos processos pelos quais um indivíduo, ou grupo de indivíduos, encontra-se com acesso limitado aos instrumentos que constituem a vida social e são, por isso, alienados de uma participação plena na sociedade em que vivem.

As principais áreas onde essa alienação pode ocorrer são aquelas relacionadas a três níveis: 1) dos sistemas políticos, o que resulta na perda de direito; 2) exclusão de mercado de trabalho e redes de assistência social, cujo resultado é a perda de recursos; 3) exclusão de elos familiares e comunitários, resultado na deterioração das relações sociais.

Essa inclusão em muitos casos se dá também em relação à perda de seus direitos, culturais e linguísticos, como será apresentado adiante aos discutirmos a negação e afirmação da língua e cultura surda na comunidade ouvinte.

Em relação a todo esse processo de exclusão, o museu deve ser um agente social que possa influenciar diretamente no processo de inclusão.

Como nos coloca Aidar (2002, p. 67). Em termos de aplicação do conceito, as mudanças sociais que os museus podem provocar, e as esferas nas quais ele atua são consideradas em três níveis: um individual, um comunitário e um societário³³.

³² DE HAAN, Arjan e MAXWELL, Simon (Eds). Poverty and social exclusion in North and South. *International Development Studies Bulletin*, vol. 29, n. 1, 1998, p. 9.

³³ Nota do texto original: "Aqui, textos do mesmo autor foram utilizados para construir uma abordagem compreensível e sintética para os três níveis de ação com os quais o museu lida. O primeiro foi citado por Dodd e Sandel (2001) e o segundo está em Richard Sandell, 'Museums and the combating of social, inequality: roles, responsibilities, resistance. In: SANDELL, Richard. *Museums, society, inequality*. Londres e Nova York: Rotledge, 2002."

No que diz respeito ao nível individual, podemos citar as esferas pessoais, psicológicas e identitárias, traçadas nesse processo de inclusão. O desenvolvimento da autoestima, do autorreconhecimento, o se sentir pertencendo a esse espaço, de forma individual ou coletiva.

Nesse caso, o acesso qualificado ao museu, tendo como garantia a relação de comunicação com a sua língua primeira, garante ao surdo o encontro com sua identidade. Em nível comunitário vale compreender como as comunidades surdas se apropriam deste espaço em termos linguístico e cultural.

Em termos mais amplos, refere-se ao papel que os museus podem assumir como criadores de narrativas sociais, em nosso caso como as narrativas sociais surdas são constituídas nesses espaços e como a diversidade linguística entre a língua oral e a Libras ali se coloca.

Essa diversidade linguística também deve ser respeitada no âmbito da comunicação com os surdos nos espaços culturais. Tanto os museus quanto os demais equipamentos culturais, como o teatro e o cinema, devem respeitar essa diversidade linguística, buscando ter a presença de um intérprete de Libras que seja o mediador nessa comunicação, na ausência dos educadores surdos.

Na ausência dos dois interlocutores, recursos de tecnologia assistiva devem ser garantidos aos surdos para que possam dar conta de suprir essa lacuna, por meio de legendas simplificadas de textos informativos e janela de Libras, em videoguias em exposições ou legendas em português em espetáculos e cinema.

A partir dos anos 1990 vemos crescer a preocupação com o desenvolvimento de processos de inclusão de pessoas com deficiência nos museus. Primeiramente foram os museus de ciência que impulsionaram essa inclusão.

Como afirma Tojal (2010, p. 11)

Pelo seu caráter eminentemente experimental, os museus de ciências foram os pioneiros, tanto no Brasil como no exterior, a incluir em suas propostas novas concepções de interatividade com os objetos e participação de público nas exposições.

Essas novas concepções tiveram um papel relevante para inclusão de públicos com necessidades especiais, já que o caráter multissensorial dos objetos culturais passou a ser também um recurso facilitador da compreensão de conteúdos apresentados nas exposições, ao estimular uma experiência mais concreta com os objetos, o que, consequentemente, veio a contribuir significativamente para a participação das pessoas com deficiência nessas instituições.

4.4. Museus de arte e a formação do educador surdo

Para investigar essa formação fez-se necessário o desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa qualitativa, que buscou traçar o perfil dos educadores surdos aqui investigados. Um questionário foi aplicado aos três educadores surdos envolvidos na pesquisa, e também foram feitas entrevistas com os coordenadores que atuam nos programas de inclusão desenvolvidos.

O questionário teve por objetivo investigar a formação acadêmica e a atuação profissional dos educadores surdos; encontra-se nos anexos desta dissertação.

Os educadores escolhidos atuam na Pinacoteca do Estado de São Paulo e no Museu Afro Brasil, ambos ligados à rede de museus da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, e no Museu de Arte Moderna de São Paulo, sociedade civil de interesse público, fundado pela família Matarazzo.

O critério de escolha desses museus se deu pelo percurso da educadora surda Sabrina Denise Ribeiro, nos quais passou e atuou como educadora ou esteve em processo de formação.

Cada setor educativo dos museus apresentados possui uma característica própria, já que cada um tem em seu escopo institucional as suas missões, visões e valores.

De certa forma, esse paradigma institucional influencia em muito no perfil público que cada museu busca atingir. Essa característica de público é construída pelo referencial que assume cada núcleo de ação educativa destas instituições culturais, como também a política institucional desses museus.

Como afirma Machado (2009, p. 9):

As ações educativas desenvolvidas nos museus não são ações espontâneas, mas ações propostas para responder a intencionalidades e cumprir objetivos específicos voltados para determinados públicos, de acordo com o contexto e momento histórico em questão. Este pressuposto pauta-se no entendimento de que a educação é uma prática histórico-social e que tal prática é constituída de ações mediante as quais os agentes pretendem atingir determinados fins relacionados com eles próprios. Ações que visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por finalidades buscadas intencionalmente.

Neste momento iremos tratar do perfil de público dos três museus envolvidos nessa pesquisa, no que diz respeito ao conceito de inclusão.

Para isso teremos com fonte de investigação metodológica os questionários aplicados nas visitas técnicas a esses espaços, como também fontes bibliográficas e eletrônicas que trazem informações sobre os serviços educativos desses museus.

Para a análise do perfil de formação dos educadores teremos como base as entrevistas coletadas durante visitas técnicas realizadas no segundo semestre de 2014 junto aos educadores do MAM e do Museu Afro Brasil, e acompanhamento *in loco* das visitas realizadas pela educadora surda que atua na Pinacoteca do Estado.

A primeira fase da coleta de dados ocorreu com a aplicação de um questionário a esses três educadores – Sabrina Denise Ribeiro, Leonardo Barbosa Castilho e Edvaldo Carmo dos Santos – com o qual se buscou pontuar seu perfil e formação acadêmica. Esta primeira fase da entrevista foi realizada via *e-mail*. As perguntas realizadas para esse fim podem ser observadas no anexo.

A segunda fase da construção deste perfil se desenvolveu por meio de uma pesquisa de campo, em que os educadores do Museu de Arte Moderna de São Paulo e do Museu Afro Brasil foram entrevistados pela autora desta pesquisa, acompanhada por uma intérprete de Libras (Soraya Machado Tuqui). As entrevistas duraram cerca de uma hora cada e foram posteriormente transcritas pelo estudante de produção musical, Aldair Cecílio de Oliveira. Tanto a escolha da intérprete de Libras, que é pedagoga, quanto a do estudante de produção musical, não ocorreram de forma aleatória. Para garantir que a pesquisa alcançasse seu objetivo, não era possível correr o risco de perder nenhuma informação passada pelos educadores surdos, então o auxílio e experiência destes dois profissionais foram fundamentais nesse processo.

A presença da intérprete de libras se fez necessária para que nesse diálogo com o educador surdo não houvesse nenhum ruído, informação desencontrada ou erro de interpretação por parte da pesquisadora, por se tratar de língua da qual a autora desta pesquisa tem conhecimento, mas não domínio do discurso.

A coleta de dados das entrevistas e visitas técnicas servirão como apoio à redação da segunda parte deste trabalho, que irá focar nos museus investigados, os contextos dos programas em que os educadores surdos atuam e sua formação.

É importante ressaltar que, além dos educadores, os coordenadores dos programas *Igual e Diferente* do MAM e *Singular Plural* do Museu Afro Brasil também foram entrevistados.

Com base nas transcrições das entrevistas foi possível traçar o perfil dos educadores surdos que atuam nesses museus como também as propostas educativas inclusivas dos programas.

Além das entrevistas, outro recurso utilizado para saber um pouco mais sobre o histórico dos programas aqui citados foi a coleta de dados e informações em artigos de revistas, congressos e vídeos de materiais no Youtube, etapa importante para construção deste histórico, pois pude resgatar a divulgação de ações com Balada Surda no MAM, que teve seu início em 2008, como também a criação do *Sancity* em 2010, a primeira balada surda em parceria com a fundação holandesa Skyway.

A educadora surda da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Sabrina Denise Ribeiro, não passou pela segunda fase da entrevista tendo em vista que a observação de suas atividades profissionais já estava sendo realizada diariamente pela autora desta pesquisa, já que as duas atuam no mesmo programa *PEPE* desde 2006 e, conseqüentemente, foram observadas não só as etapas de formação como também as visitas educativas mediadas pela educadora Sabrina. Nesse caso, a base de coleta de dados de sua atuação se fez por meio de registro de observação diária de suas ações no *PEPE*, como também nas análises de relatórios e nas observações das avaliações das visitas por ela realizadas.

No processo de elaboração do perfil profissional e acadêmico destes três educadores, o que mais chamou atenção foi o fato de todos eles terem um ponto de partida comum no processo de formação profissional: os três educadores surdos foram alunos do *Projeto Aprender para Ensinar do MAM*³⁴. Passando todos pelo mesmo processo de formação profissional, além de atuarem em ações conjuntas, como A Semana de Sinais na Arte, elaborada pelo MAM em parceria com a Pinacoteca, Museu Afro Brasil e demais espaços culturais da cidade, preocupados com a inclusão do público surdo e a divulgação das línguas de sinais.

O MAM pode ser considerado instituição pioneira na formação de educadores surdos que atuam em espaços culturais de São Paulo.

---

³⁴ O projeto Aprender para Ensinar é parte do Programa Igual Diferente, do Setor Educativo do MAM-SP. De 2002 a 2007, o Projeto foi realizado em parceria com a escola de educação infantil e ensino fundamental para crianças e jovens surdos Derdic (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, da PUC-SP). Em 2008, o Aprender para Ensinar ampliou suas parcerias. Atualmente integram o curso alunos e profissionais da Derdic, da Escola para Crianças Surdas Rio Branco, da Fundação Bradesco, do Colégio Radial e do Instituto Santa Terezinha.

A visão contemporânea de poder ter um museu engajado em atender a todos os tipos de público levou o MAM, a Pinacoteca do Estado e o Museu Afro Brasil e demais espaços culturais da cidade, como Centro Cultural Banco do Brasil, Itaú Cultural e mais recentemente a Caixa Cultural, a contratar educadores surdos que atuassem como mediadores de sua cultura e da cultura do ouvinte nesses espaços.

Como afirma Daina Leyton, coordenadora do setor educativo do MAM (2014), em entrevista realizada para pesquisa desta dissertação:

Lá atrás a gente começou nessa experiência de formar educadores para que eles tivessem a experiência de atender escolas e no começo nós não víamos isso como um mercado, mas sim a capacidade que eles tinham de ressignificar e modificar o mundo como estava apresentado para eles. Com a falta de escolas de surdos e falta de referência de surdos que trabalhassem o que hoje se apresenta diferente, embora falte muito, eles possuem um campo de atuação.

A partir daí surgiu o questionamento: por que os espaços culturais não têm educadores integrados na sua própria equipe? Começou com a Pinacoteca pela contratação da Sabrina, o MAM contratando o Léo, o Museu Afro, o Edinho.

Todos eles, todos saíram daqui esse curso durou bastante tempo, de 2002 até 2009. Formando várias pessoas que a gente tem notícia que não estão trabalhando em espaços culturais, estão trabalhando em outros espaços ligados ao público.

A gente acha que foi uma ação muito significativa para essas gerações; que se ampliava o campo de atuação desses surdos. Dali para cá algumas coisas mudaram na legislação, também começou a lei de cotas, então hoje nós temos muitos surdos empregados, porém não no trabalho que eles queiram [...]

Os três educadores que participam da pesquisa têm formação acadêmica distinta, mas formação profissional que nasceu na convivência conjunta no projeto Aprender para Ensinar do MAM-SP.

Sabrina Denise Ribeiro, educadora surda que atua na Pinacoteca do Estado, é graduada em Artes pela Faculdade Paulista de Artes e teve a sua formação básica na Escola Pública Especial para surdos EMEE Helen Keller e ensino médio em escola particular.

Edivaldo do Carmo dos Santos, educador surdo que atua no Museu Afro Brasil e Fundação Bienal de São Paulo, e que atualmente presta também serviço temporário no SESC, cursa Pedagogia na UNIP, fez o ensino médio em escola pública e cursou o ensino fundamental em escola particular para surdos, a Derdic.

Leonardo Barbosa Castilho, educador surdo que atua no MAM, cursa Publicidade e Propaganda na UniSantana, cursou o ensino médio em escola pública e ensino fundamental em escola particular, também aluno da Derdic.

Após concluírem o curso Aprender para Ensinar, os três começaram a traçar a carreira profissional no campo das artes em museus e instituições culturais, buscando formação complementar nas próprias instituições em que atuam ou em cursos e seminários de curta duração.

Sabrina Denise Ribeiro e Edivaldo do Carmo tiveram a oportunidade de participar do curso *Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva* da Pinacoteca do Estado de São Paulo, curso de formação voltado a profissionais da área de arte, educação, saúde, turismo e do campo da museologia que têm interesses na arte como meio de comunicação e expressão de ensino para públicos especiais, no ensino formal e não formal. O curso, que na época contou com 52 horas de formação e atualmente tem 64 horas de aula, aborda temáticas na área de educação em museu, públicos especiais, educação especial, mediação cultural e leitura de imagem. Em todas as aulas os participantes tiveram acompanhamento de intérprete de Libras.

Sabrina também participou como aluna no curso de fotografia *Foco em Libras* no MAM, que surgiu tendo como modelo o curso de mesmo título em Recife.

O detalhamento do percurso profissional de cada um dos educadores e seu campo de atuação nos museus envolvidos na pesquisa serão apresentados nos tópicos do capítulo que aborda esses museus.

A seguir traçaremos um breve histórico das ações educativas desenvolvidas pelos museus participantes da pesquisa, com ênfase em especial aos programas de inclusão desenvolvidos por cada um deles: Museu de Arte Moderna de São Paulo, com o programa Igual Diferente, com ênfase nas ações do Projeto Aprender para Ensinar, voltado a formação de jovens educadores surdos; o Museu Afro Brasil, com o programa Singular Plural, com ênfase nas ações de atendimento de público surdo.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo terá um destaque maior pois tem como foco de observação a ação da educadora surda que passou pelos três museus citados, e também por ser cenário de atuação de ações inclusivas que atendem a maior parcela desta pesquisa, bem como o ambiente de atuação da autora desta pesquisa, o que possibilitou um acompanhamento mais próximo das ações ao longo de 12 anos de existência do PEPE.

No tópico reservado à Pinacoteca será apresentada a atual formatação do seu *Núcleo de Ação Educativa (NAE)*, a formação dos educadores, os programas educativos inclusivos desenvolvidos nesse museu, como também as ações do *Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE)*, com destaque para as atividades de formações voltadas para o atendimento de público surdo ao museu.

4.5. A presença do intérprete de Libras como apoio à formação do educador surdo

Durante as entrevistas coletadas pôde ser observado que a presença do intérprete de Libras se faz muito importante no processo de formação deste educador surdo. O intérprete estreita a relação linguística com a língua de recepção, no caso, a Libras.

Sendo assim, “é possível considerar que o tradutor e o intérprete são profissionais ponte, ou seja, favorecem que uma mensagem cruze ‘barreiras linguísticas’ entre duas comunidades [...]” (LACERDA, 2013, p. 16). No caso em questão, as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes são superadas quando se faz presente o profissional.

Isso implica na garantia de participação deste educador em palestras e cursos de formação oferecidos no dia a dia por essas instituições, bem como nas reuniões e discussões de temas de sua própria atuação como profissional e também nas questões internas da instituição onde esse educador atua.

Quando esse profissional não se faz presente nessas formações e reuniões, como foi o caso observado no Museu Afro Brasil, todo o conteúdo fica truncado, correndo o risco de sofrer interpretações erradas que não favoreçam a formação desse educador.

Quando não é possível obter verba para contratação esporádica deste intérprete, se faz necessário ter na equipe de acessibilidade educadores ouvintes que possuam conhecimento mínimo em Libras, e que minimamente possam auxiliar nessa formação, facilitando em muito o diálogo do educador surdo no trabalho cotidiano nesse espaço cultural.

Nem todas as equipes dos programas aqui citados possuem em seu grupo de educadores ouvintes especialistas em Libras ou mesmo que tenham o mínimo de

conhecimento nessa língua, o que de dificulta em parte a comunicação com o educador surdo.

Isso se dá pelo fato de que a contratação deste intérprete como prestador de serviço deve estar vinculada ao orçamento anual das ações do núcleo educativo que gerencia cada programa.

Essas ações vão desde uma formação interna em arte, participação em congressos e seminários promovidos pelas instituições culturais, conversas com curadores das exposições e até mesmos nas mediações de formações realizadas pelo núcleo de recursos humanos destas instituições.

A contratação de intérprete nesse processo de mediação é imprescindível devido à aproximação de linguagem.

Durante os processos das entrevistas foi possível constatar que, dos três museus investigados, o Afro Brasil é o que tem mais dificuldade de efetuar essa contratação, e acreditamos que seja porque o Singular Plural ainda é um programa novo, que busca se consolidar como ação de acessibilidade nessa instituição. O MAM-SP possuiu em sua equipe de acessibilidade educadores ouvintes que possuem pleno domínio de Libras, o que facilita sobremaneira a comunicação com seu educador surdo e também promove o encontro de formação para os demais funcionários que não possuem conhecimento da Libras.

A Pinacoteca do Estado tem uma verba anual destinada à contratação de intérprete de Libras, para formação interna de sua educadora surda, como também na participação desta educadora em seminários internos e para algumas ações que ela realiza com público surdo e ouvinte, como a *Contação de História em Libras*, e também para curso de formação *Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva*, onde a educadora surda Denise Sabrina Ribeiro atua como docente.

A partir de 2014 a contratação do intérprete de Libras também passou a fazer parte do escopo orçamentário da área de Recursos Humanos do museu, para atuar nas ações de avaliações de competência que são aplicadas a todos os funcionários do museu, inclusive à educadora surda.

O PEPE também possui educadores ouvintes com conhecimento básico em Libras em sua equipe, uma delas autora desta pesquisa. Ultimamente esse programa busca contratar estagiários que estejam em contato mínimo com a língua de sinais. O que se observa é que, no dia a dia, esse conhecimento linguístico da Libras faz muita diferença no convívio diário com a educadora surda.

Duas vezes por ano, o PEPE promove, juntamente com o Programa de Consciência Funcional, uma formação básica em Libras para todos os funcionários do museu, para que eles possam ter um contato mínimo que seja com a Libras e a cultura surda. No capítulo destinado à Pinacoteca essa formação será detalhada e a apostila preparada para essa formação integrará os anexos desta dissertação.

No caso da Pinacoteca, os intérpretes de Libras que atuam nessas ações já passaram por uma formação em arte quando participaram como alunos e intérpretes no curso *Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva*.

Durante os doze anos do PEPE, a Pinacoteca do Estado pôde contar com o apoio de intérprete especializados³⁵, com formação em *Letras Libras em Pedagogia e áreas afins*

Segundo coloca Lacerda (2013, p. 21),

O trabalho de interpretação não pode ser visto apenas como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento do mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa contribui para apreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber sentidos (múltiplos) expressos nos discursos.

A presença do intérprete de Libras na formação de surdos, seja na educação formal, ou informal, ainda é muito recente. As Leis de Libras nº. 10.098/94 e nº.10.436/02, foram regulamentadas como citado anteriormente somente em 2005, pelo Decreto nº.5.626/05. Por ser uma conquista recente podemos considerar que, ainda caminhamos em passos lentos na sua aplicação. Hoje essas conquistas legais garantem a presença do intérprete de Libras nas ações de formação para

---

³⁵ Intérpretes de Libras que já atuaram no PEPE: Andrey Cruz, diretor executivo na empresa Educalibras e intérpretes contratados desta empresa. Atuam hoje como colaboradores e intérpretes de Libras no PEPE: Eduardo Ruas, formado em Letras Libras Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Curso de Libras para Funcionários da Pinacoteca; Thiago Lemes, psicopedagogo, arteterapeuta, com proficiência em ProLibras e em tradução intérprete pela Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Curso Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva e nas ações de formações do NAE, e produção do videoguia. Vale lembrar que para a Ação de Contação de História em Libras temos uma intérprete contadora de história, Amanda de Lima Oliveira, educadora brincante e intérprete de Libras, formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com especialização em Agente Bicultural – Instrutor e Intérprete de Libras pelo Instituto Surdez Educação Linguagem e Inclusão (SELI), de São Paulo, e Certificação Pró-Libras. Para a pesquisa desta dissertação também foi necessária a contratação de Soraya Machado Tuqui, pedagoga e tradutora intérprete de Libras, que acompanhou a entrevista com os educadores surdos.

educadores surdos, mas essa lei ainda se mostra tímida, pois ainda não temos efetivamente a presença deste profissional no campo educacional.

No Brasil, alguns cursos em caráter de especialização são oferecidos nesse sentido. O grande marco desta formação é a profissionalização, que se dá com a criação do Curso Letras Libras em nível universitário.

Como informa Lacerda (2013, p. 24),

A partir de 2008, teve início o primeiro curso de graduação/bacharelado para tradutores/intérpretes Libras - português oferecido por universidades públicas, na modalidade Ensino a Distância (EAD) com polos espalhados por todo o país, coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A profissionalização deste profissional por meio do curso de especialização e graduação ainda é muito recente. O *Letras Libras* garante que esse serviço seja visto de forma mais profissional. No entanto, se fizermos um levantamento, verificaremos que ainda são poucos os intérpretes de Libras que possuem essa especialização no mercado da educação formal e não formal.

Parte II

5. Museus investigados e contextos dos programas em que os educadores surdos atuam

Dos três programas aqui investigados – Programa Educativo para Públicos Especiais PEPE, Programa Igual Diferente e Programa Singular Plural –, dois deles estão ligados a museus da Secretaria de Estado da Cultura: a Pinacoteca do Estado e o Museu Afro Brasil.

O Museu de Arte Moderna e a Pinacoteca possuem uma ação educativa inclusiva há mais de uma década, o que pode levar a compreender a quantidade de ações desenvolvidas por esses programas, bem como a conquista em termos orçamentários da presença de intérprete de Libras na formação de seus educadores surdos.

O *Singular Plural* do Museu Afro Brasil é o mais jovem programa de acessibilidade, portanto podemos compreender que suas ações ainda estejam em fase de solidificação. Criado em 2009, o museu já passou por várias mudanças na coordenação do setor educativo, o que dificulta a implantação de ações mais efetivas e continuadas voltadas às acessibilidades e demais ações educativas³⁶. Recentemente, sofreu um corte orçamentário devido à situação econômica pela qual o Brasil passa.

Assim, pode-se concluir que o tempo de existência dos programas e a política interna de inclusão dos museus são fatores determinantes para a formação qualificada de suas equipes, bem como para a solidificação das ações inclusivas que eles oferecem à sociedade e à comunidade surda.

A partir de agora vamos apresentar de forma detalhada cada um dos programas de acessibilidade aqui investigados, como também expor as ações educativas de formação e atuação nas quais os educadores surdos citados estão envolvidos, a partir das informações coletadas nas entrevistas.

---

³⁶ No decorrer da redação desta dissertação, a autora da pesquisa ficou sabendo da demissão do Educador do Surdo Edvaldo Carmo dos Santos. Segundo informação veiculada na mídia, essa demissão foi realizada por corte de verba na área da cultura no estado de São Paulo. Mais uma vez o setor educativo e os programas de acessibilidades são prejudicados em seu desenvolvimento pela falta de política institucional que privilegie sua permanência.

5.1. Museu de Arte Moderna de São Paulo: o programa Igual Diferente e o projeto Aprender para Ensinar

O Museu de Arte Moderna de São Paulo, fundado em 1948, localiza-se no Parque do Ibirapuera, na capital de São Paulo. É uma sociedade civil de interesse público, sem fins lucrativos, e que possui atualmente uma coleção de mais de 5 mil obras produzidas por artistas renomados da arte moderna e contemporânea, em sua maior parte brasileiros. Em sua página institucional³⁷ na internet encontramos:

Missão

Colecionar, estudar, incentivar e difundir a arte moderna e contemporânea brasileira, tornando-a acessível ao maior número de pessoas possível.

[...]

Educativo

A formação de público é o alvo principal das ações do Educativo. O atendimento escolar é gratuito e específico para cada faixa etária, da educação infantil à universidade.

Visitas às exposições, práticas artísticas, oficinas e cursos especiais são concebidas para atender às necessidades do público diverso. As atividades são acessíveis a todos, não havendo barreiras físicas, sensoriais, mentais, intelectuais ou sociais.³⁸

Como todos os museus envolvidos nesta pesquisa, o MAM também possui algo comum na sua função educativa: a constante inquietação de definir o público ou o “não público” visitante. Por isso, esse museu tem como uma de suas principais metas criar estratégias de mediação e programas de inclusão que possam permitir o acesso deste público de forma qualificada a seu espaço cultural.

Podemos dimensionar a importância deste desejo e desta inquietação pelo que disse Vera Barros, que coordenou o Educativo do MAM juntamente com Carlos Barmak: “O Igual Diferente nasceu como primeiro curso de um programa integrado ao projeto educativo global que já fazia prevalecer que todas as formas de conhecimento são legítimas e que diferenças não significam necessariamente desigualdades, entre outros princípios [...]” (LEYTON; VILELLA, 2015, p. 72).

Para atingir esse objetivo, o MAM precisou repensar suas práticas educativas, da mesma forma como os demais museus envolvidos nessa pesquisa também o

³⁷ <<http://mam.org.br/institucional/>>. Acesso em: 28 maio 2015.

³⁸ Fonte: <<http://mam.org.br/institucional/>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

fizeram. O caminho não era somente incluir o público com deficiência dentro do museu de arte, mas sim inserir esse museu e seus funcionários no cenário da demanda de atendimento deste novo público e no processo de inclusão.

Dando continuidade à fala de Vera Barros:

Nossa ideia não era só incluir pessoas com limitações físicas, cognitivas ou sensoriais na programação e na vida do museu, mas incluir e aproximar o museu – instituição, funcionários, alunos e visitantes – ao universo dessas pessoas. O museu teria que ser repensado e deveríamos agir para realizar uma “inclusão ao contrário” também e tornar o MAM um museu realmente para todos. (LEYTON; VILELLA, 2015, p. 72).

O primeiro curso do MAM elaborado sob essa perspectiva teve como foco os grupos com comprometimento neuromotor, mas que já visava na época à ideia de uma ação inclusiva, pois aceitava também outros alunos que não tivessem esse comprometimento.

O curso Prática Artística Paratodos, que teve início em 1998, coordenado na época pelos professores Álvaro Picanço e Paulo Pitombo, foi a primeira ação rumo à realização de cursos e oficinas voltadas para pessoas com deficiência no MAM.

A partir desta iniciativa o museu começou a investir na formação e busca de parcerias com instituições especializadas para poder compreender melhor a necessidade do público com deficiência, bem como captar incentivos financeiros para a implementação desses cursos, com o intuito também de manter a gratuidade deles. Desta ação nasceu o programa Igual Diferente.

Segundo texto do histórico do programa indicado pela atual coordenadora do MAM, Daina Leyton:

A criação do programa Igual Diferente nasce da inquietação da equipe do MAM pela constante reflexão sobre o museu e sua missão: quais públicos consideram o museu um universo que realmente lhes pertence? Como essa realidade pode ser transformada?

Além das questões relacionadas à percepção sensorial, por meio de uma outra linguagem, as ações do projeto *Aprender para Ensinar* enveredaram para o campo da poesia e da música. No projeto Canto Livro no MAM, os intérpretes de Libras que trabalham nessa ação traduzem a poesia e a música para a Libras, propondo não somente a leitura e interpretação dessas narrativas. O Canto Livro no MAM, que trabalha com música, literatura e poesia em língua de sinais, é uma

proposta de atividades inspiradas nas exposições em cartaz, em que uma dançarina interpreta em língua de sinais as letras e harmonia das músicas.

Devemos dar destaque também à narração bilíngue de histórias para surdos e ouvintes. Essa prática de narrativa também é desenvolvida na Pinacoteca do Estado e no Museu Afro Brasil, tendo seus educadores surdos como mediadores narradores das histórias.

Como exemplo podemos observar abaixo *post* de divulgação dessas ações:

O Ministério da Cultura e o Museu de Arte de São Paulo convidam

Família MAM

Narração de História para surdos e ouvintes com Mirela Estelles e Amarilis Reto

24.03.2013 – 11h

Inspirada na exposição em cartaz Circuitos Cruzados, a história de tradição oral O Espelho Mágico será apresentada em português e em libras (língua brasileira de sinais) simultaneamente.

Atividades gratuitas, vagas limitadas, distribuição de senhas com trinta minutos de antecedência, crianças a partir de quatro anos com seus acompanhantes.

O MAM fica no Parque Ibirapuera

Parque Ibirapuera, portão 3
+55 11 5085 1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

Realização

mam

Ministério da Cultura

BRASIL

Figura 11. Post de divulgação Família no MAM
Fonte: Equipe Educativo MAM

Figura 12. Canto Livro no MAM
Fonte: Equipe Educativo MAM

Outras ações com destaque nas atividades promovidas para o acesso à cultura surda no MAM são o Corposinalizante³⁹, o Slam do Corpo⁴⁰ e a Sencity no MAM, evento musical de celebração à música, uma balada surda, ação realizada em parceria com a fundação holandesa Skyway.

Segundo depoimento de Daina Leyton,

Sencity é uma celebração na qual se pode sentir, ver, cheirar e degustar música. A pista de dança vibra com a música, dançarinos interpretam em línguas de sinais, um “aroma jockey” exala cheiros e um cardápio sensorial é servido. O ambiente multissensorial, com milhares de mãos que sinalizam, promove uma experiência única para quem comparece, seja surdo ou ouvinte. (informação pessoal)⁴¹

Figura 13. Balada Surda no MAM Sencity 2014
Crédito da imagem: Equipe Sencity
Fonte: Facebook Leonardo Castilho

A ideia de trazer uma balada surda para dentro do museu começou quando Leonardo Castilho, educador surdo, propôs ao museu organizar uma balada para surdos, que levou o nome de “Vibração”. Essa conexão do surdo com a música, por meio da vibração, levou a coordenadora do núcleo de ação educativa, Daina Leyton, a pesquisar mais sobre isso, o que culminou no contato com os organizadores desta balada na Holanda, país em que a festa já acontece há mais de uma década; por

³⁹ *Corposinalizante* é um grupo de trabalho do MAM que pesquisa e produz arte, aberto a jovens surdos e ouvintes que se interessam pela Língua Brasileira de Sinais. Considerando a dimensão pública da arte e o constante interesse por inventar formas de comunicação, desde 2008 desenvolve projetos culturais, documentários, *performances* e intervenções poéticas que dão visibilidade à identidade surda e à cultura dos jovens. Promove encontros semanais no Museu de Arte Moderna de São Paulo, todas as quintas-feiras às 14h e desenvolve projetos pontuais em parceria com outras instituições culturais.

⁴⁰ O Slam é uma experimentação de poesia misturada com língua de sinais, voz, português, texto escrito e texto corporal, uma forma de poetizar para todos os lados: poesia, *performance* e diversidade. O projeto é uma parceria do Corposinalizante com o ZAP Slam (Zona Autônoma da Palavra).

⁴¹ Entrevista concedida por Daina Leyton para esta pesquisa em 2014.

meio deste contato a coordenadora propôs a vinda da balada surda para o Brasil. Leonardo Castilho é hoje um dos organizadores da Sencity.

Segundo afirma Daina Leyton na já citada entrevista para esta pesquisa:

A Sencity começou pelo Léo trazer essa questão da conexão dele com a música, e aí uma vez ele estava organizando uma festa e me chamou para discotecar nela e eu pensei: o que vou tocar em uma festa que tem tanto surdo? Eu fiquei impressionada com a conexão deles.

Essa festa, balada surda, ocorre também em Londres, na Inglaterra, e o que mais chama atenção é o fato de ela sempre ser organizada pelas comunidades surdas locais, o que reforça a ideia de identidade cultural deste grupo, com a presença de uma comunidade que cada vez mais solidifica seus direitos de representação.

A primeira vez que a balada ocorreu no Brasil, no MAM, houve uma espécie de “videoconferência”. As duas baladas acontecerem no mesmo dia, com diferença de cinco horas entre Brasil e Holanda.

Na entrevista Diana revela que

O Edinho e a Carol, que é nossa intérprete, foram lá representar o Brasil, e vieram um surdo e um intérprete holandês para cá, e as festas ocorreram ao mesmo tempo, via conexão simultânea por *live streaming*. Aí o Edinho subiu ao palco com Signmark, que é o ídolo da comunidade surda, e as pessoas aqui, vendo o Edinho, tiveram toda uma comoção.

O educador Leonardo Castilho, que atua no MAM desde 2010, cursa hoje publicidade e propaganda na UniSantana, fez o ensino médio em escola pública e o fundamental em escola particular, a Derdic. Seu interesse pelas artes já vem de uma relação com a própria família, mas a aproximação com as artes plásticas e o mundo da museologia se dá quando seu professor da Derdic lhe falou sobre o curso Aprender para Ensinar do MAM.

Em depoimento a esta pesquisadora Leonardo afirmou:

Margarete: Eu queria que você falasse um pouco sobre o seu trabalho como educador surdo no MAM, quando você começou a trabalhar aqui: como você chegou aqui pelo curso Igual Diferente?

Leonardo Castilho: Na Derdic, o meu professor de artes me falou que no MAM tinha um curso em relação à arte, o Aprender para Ensinar, e aí eu falei: O que é isso? E o professor me falou: “É como se fosse a exploração, pesquisa, o estudo da arte e a metodologia para conseguir virar educador”.

E eu achei isso superinteressante e entrei nesse curso, e aí eu consegui juntar a minha experiência junto com esse curso também, eu fui juntando e unindo tudo isso.

Margarete: Quantos anos você tinha?

Léo Castilho: Eu tinha entre 13, 14 anos e hoje eu tenho 26. [...] Então, aqui no Aprender para Ensinar eu me senti como se a minha mente estivesse se abrindo na questão do conteúdo, aprofundando, e eu fui buscando conhecimento e novas palavras, novidades, outros pensamentos também e conceitos em relação à arte porque eu trabalho o conhecimento da sociedade, de como é a cidade, as pessoas, o contato com elas, o trabalho, a questão política e tudo mais, e eu achei isso superinteressante. Eu me apropriei de tudo isso do mundo da arte. (informação pessoal)⁴²

O curso Aprender para Ensinar foi o caminho que levou à formação desses educadores que hoje atuam nos museus de São Paulo e será mais detalhado a seguir.

5.1.1. O projeto Aprender para Ensinar e a formação dos educadores surdos no MAM

O projeto Aprender para Ensinar do MAM é um marco histórico na formação de educadores surdos do Estado de São Paulo. Foi idealizado em 2002, tendo como foco principal formar educadores surdos que pudessem receber o público surdo em espaços de museus e centro culturais desta cidade.

Antes de sua criação, o público surdo, que já começava a frequentar os espaços culturais de São Paulo, era atendido por educadores ouvintes, que tinham na interlocução desse diálogo a presença de um intérprete de Libras, na maior parte dos casos representado por professores das escolas de surdos que levavam seus grupos de alunos aos museus de arte.

O projeto Aprender para Ensinar nasce com o grande desafio de como formar um educador em outra língua, a Libras, e em outra cultura, a cultura surda.

De acordo com Lucena, Mussi e Leyton (2012, p. 14),

Para linguista Élie Bajard, que observou o Aprender para Ensinar entre 2005 a 2006, é um desafio para o MAM e seus professores artistas (PA) que conduzem o processo de formação orientar os jovens que não partilham sua língua. Uma vez que não existe, entre os PAS e os alunos surdos, uma intercompreensão linguística, a situação requer a presença de professores intérpretes (PI) que dominem ambas as línguas. Nessa singular

---

⁴² Entrevista concedida por Leonardo Castilho para esta pesquisa em 2014.

situação de formação artística, a questão da diversidade das linguagens (com uso considerável de fotografias, vídeos, esquemas e filmes) se torna um ponto crucial. Por duas razões: a primeira, porque a imagem é uma linguagem que não pressupõe alfabetização prévia para ser compreendida; a segunda, porque o objeto de estudo é a própria arte (BAJARD, 2005)

Fortalecer o laço entre o museu e a cultura surda era o grande desafio na formação desses educadores, sem deixar que a cultura ouvinte se sobrepusesse de forma hegemônica, colocando como ponto de vista principal as necessidades linguísticas e a formação do educador surdo.

As experiências vivenciadas pelos educadores aprendizes durante seu processo de formação e a vivência diária no espaço do museu servirão como base na construção de diálogos com esse educador e o público surdo que frequenta o museu. Assim se estabelece o diálogo entre o educador, a arte, o público visitante e a cultura surda.

Conforme Lucena, Mussi e Leyton (2012, p. 16),

No caso do curso de formação continuada, como o Aprender para Ensinar, as perguntas dos alunos surdos que dele participam podem se tornar futuramente as mesmas que eles farão aos grupos de visitantes surdos que irão atender. Nesse caso, atuando como mediadores, os educadores-aprendizes propõe posicionamentos e sentidos, constrói significados. Ele tem consciência de que a relação com a arte passa, em primeiro lugar, pela dimensão da experiência (o que implica levar em conta lugares sociais, culturais, políticos, histórias de vida, etc.)

Esse programa tinha como objetivo formar jovens surdos para atuarem como educadores artistas, mediadores de arte em museus no atendimento de público surdo. Os educadores do MAM tinham como objetivo primeiro formar esses jovens artistas para que eles pudessem atuar como mediadores.

Com o apoio dos professores intérpretes (PI), essa formação foi construída tendo como principal desafio compreender o desafio linguístico que a Língua Brasileira de Sinais – Libras impõe nesse processo de formação.

Para formar esses futuros educadores surdos, antes de tudo, os educadores ouvintes tinham que compreender a complexidade linguística da Libras e compreender a lógica da cultura surda.

Não havia nesse momento um mercado profissional para esses educadores atuarem. Tudo caminhava de forma lenta, primeiro a formação, depois a conscientização de que era necessário empregar esses educadores e compreender

que eles eram os principais interlocutores da cultura surda nos equipamentos culturais.

A formação sempre irá levar em consideração a cultura surda, sobre a realidade da vida do surdo, sobre sua língua. Sendo assim, todos os funcionários que atuam nesses museus, principalmente no núcleo educativo e nos programas de acessibilidade, devem estar a par desta cultura, conhecer minimamente a Libras.

Para obter essa formação no projeto Aprender para Ensinar, os educadores possuem horário de estudos, encontro com os curadores das exposições, quando possível, e um intérprete contratado para mediar o encontro. No caso do MAM, os próprios professores artistas (PA) que atuam nessa formação já possuíam formação em Libras. Existe a preparação de roteiros para cada exposição que será realizada e a elaboração de atividades de leituras de imagem para as obras que compõem cada exposição.

A formação dos educadores surdos que passaram pelo Projeto Aprender para ensinar no MAM se deu de forma continuada.

Em seu processo inicial, os educadores passaram por conversas com curadores e artistas. A convivência diária no museu com a equipe de montagem educadora e demais funcionários dos museus também fez parte dessa formação continuada e levou esses educadores, ainda jovens e sem formação acadêmica, a compreender o que seria esse espaço museológico, seus propósitos e desafios.

Esses educadores aprendizes (PA), como são chamados no processo de formação, tiveram como mote para sua formação a própria experiência como visitantes surdos que vão ao museu e nele buscam respostas.

Lucena, Mussi e Leyton (2010, p. 63) afirmam que

[...] as perguntas dos alunos e as repostas que vão encontrando permanecem como eixos conceituais e de problematização ao longo de todo ano. Assim, quando atendem como “educadores aprendizes” os outros grupos, os alunos do “Aprender para Ensinar” estabelecem diversas conexões entre o que estão vendo ou “ensinando a ver” e as experiências de troca originadas das conversas que viveram no projeto, expandindo o próprio caráter de mediação.

Assim começa o desafio de se construir um processo de mediação entre duas culturas diferentes. A cultura surda, representada pelos jovens monitores que ali estavam para serem formados, e a cultura ouvinte dos professores intérpretes do

MAM, que ali se posicionavam para medir essa formação e a busca de compreender os desafios linguísticos que a Libras traz para o ouvinte.

Assim se constitui um campo de comunicação dentro de um universo bilíngue, o universo de compreensão entre duas línguas e duas culturas.

A presença de um educador surdo com domínio da mediação em Libras e também todo o conhecimento da cultura surda preenche uma lacuna no processo de aproximação do público surdo visitante do museu. Ele é uma espécie de espelho que se constitui no diálogo com esse público, possibilitando um encontro igualitário nesse espaço. O museu nesse sentido se torna um lugar de trocas coletivas e individuais, onde o surdo também passa a ser visto e a se enxergar como produtor e conhecedor de cultura.

Figura 14. Leonardo Castilho em atendimento MAM na OCA

Crédito Karina Bacci

Para Leonardo Castilho, educador surdo do MAM:

Representar o MAM em relação à surdez “é uma responsabilidade e tanto porque eu sei que a sociedade aqui, a comunidade surda é difícil explicar. Por exemplo: eu tenho controle do público-alvo e eu procuro o que dá para divulgar, além de procurar parcerias tendo ali uma troca e é difícil essa responsabilidade. É uma grande responsabilidade estar no controle dessa divulgação.

Todas as quintas-feiras o Corpo Sinalizante vai na Escola Anne Sullivan e eles fazem uma atividade poética para começar a explicar como é a Libras na poesia, e já faz mais de 20 encontros conseguindo ali uma *performance*. Eu percebo a diferença do antes e agora, por exemplo. No início, uma menina chorou por que estava com vergonha. Hoje ela se levantou e disse que queria expressar essa poesia.

O Museu de Arte Moderna foi o primeiro museu de arte de São Paulo a pensar a formação especializada para educadores surdos, e se tornou referência nesse atendimento. A seguir apresentaremos as propostas educativas do Museu Afro Brasil.

5.2. Museu Afro Brasil

O Museu Afro Brasil faz parte da rede de museus pertencentes à Secretaria de Estado da Cultura, seu acervo é composto por uma coleção particular doada pelo artista plástico Emanuel Araújo.

Esse equipamento cultural é um dos primeiros museus do país preocupado com a discussão da cultura e identidades afro e afro-brasileira, tendo como fonte de criação um acervo particular. Essa coleção está constituída por objetos, obras de arte, fotografias e documentos. Atualmente tem cerca de 4.500 obras, sendo que nem todas se encontram expostas.

Como nos coloca Filinto (2010)

Mais do que um museu de arte, de antropologia ou história, todas essas áreas do conhecimento humano aqui voltadas à compreensão e delineamento da trajetória de algumas das populações africanas, mas principalmente, dos seus descendentes brasileiros, transmutam-se em inteligência estética, apuro técnico e referência religiosa a partir do projeto curatorial de Emanuel Araújo.

O Núcleo de Ação Educativa do Museu Afro Brasil teve em seu primeiro momento uma característica muito peculiar.

Filinto (2010) afirma que

Artistas plásticos, cientistas sociais, historiadores e jornalistas constituíram a primeira equipe do Núcleo de Educação, sendo que, em sua maioria, todos tinham pesquisas de mestrado ou doutorado em andamento, nas quais as temáticas estavam relacionadas a assuntos presentes no acervo do museu ou à diáspora africana.

Esse Núcleo promove atendimento de grupos agendados e visitas espontâneas, atendendo desde crianças de cinco anos de idade até pessoas da terceira idade. Esse museu também tem em sua missão como instituição pública promover acesso qualificado aos grupos que habitualmente não são frequentadores de museus e grupos em situação de vulnerabilidade social, como jovens da Fundação Casa.

Caminhando nesse processo de inclusão, em 2009 o Núcleo de Ação Educativa começa a implantar o seu programa de acessibilidade, intitulado Singular Plural. A criação deste programa tem como objetivo não só a promoção de acesso físico ao prédio, como também promover ações que permitam que o público-alvo,

pessoas com deficiências, possam desfrutar e apreciar esse tão importante acervo de objetos e produção artística ligados à cultura afro-brasileira. Para isso, o programa busca a parceria da Pinacoteca do Estado de São Paulo, por meio das ações desenvolvidas pelo Programa Educativo para Públicos Especial – PEPE, com consultoria da arte-educadora e museóloga Amanda Tojal e equipe. Desta forma iniciam-se as primeiras ações de acessibilidade do programa Singular Plural.

A partir de então o museu passa a manter contato e estabelecer parcerias com algumas instituições da região que atendem esse público, tais como a APAE e o Lar Escola São Francisco.

Na primeira fase de implantação foram disponibilizadas 30 obras do acervo permanente que podiam ser tocadas e também criadas maquetes sensoriais elaboradas por uma equipe especializada em acessibilidade⁴³.

Figura 15. *Socando café*, pintura de Alípio Dutra

---

⁴³ A equipe que produziu os materiais de acessibilidade do programa Singular Plural do Museu Afro Brasil foi a mesma que atua na produção de materiais de acessibilidade do Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo. As maquetes táteis têm projeto e execução de Dayse de Andrade Tarricone, com assistência de Magda Pianowski; e as reproduções em relevo de resina acrílica e autocontrate projeto e execução de Alfonso Ballesterio, com assistência de João Batista de Oliveira.

Figura 16
Maquete tátil da obra *Socando café*
Crédito das imagens: Dayse Tarricone

Figura 17
Reprodução em auto contraste e auto relevo
Crédito da imagem: Equipe do Educativo
Museu Afro

Em entrevista, o ex-assistente de coordenação Claudio Rubiño, responsável de 2011 a junho de 2014 pelo programa Singular Plural, afirma que:

Programa de acessibilidade do Museu Afro Brasil surgiu da iniciativa particular de duas educadoras em promover melhores condições de mediação para pessoas com deficiência de forma mais adequada. Uma das educadoras não teve tempo de aplicar o projeto, mas a outra (Juliana Ribeiro) estruturou o projeto com a consultoria da Amanda Tojal no ano de 2009, assim que o Museu Afro Brasil se tornou uma Organização Social da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. O programa teve aprovação pelo diretor/curador Emanuel Araújo, que o nomeou. O objetivo do programa é tornar acessível a coleção e demais programações do museu para pessoas com deficiência através de estímulos multissensoriais oferecidos nas mediações com educadores. (Informação pessoal)⁴⁴

Uma das principais preocupações com este programa é promover o acesso qualificado a grupos de surdos, entre outras pessoas com deficiências por ele atendido.

Para o atendimento de grupos de surdos, em 2009 o programa Singular Plural teve a preocupação de contratar para sua equipe a educadora surda Sabrina Denise Ribeiro, e após sua saída da equipe, em 2012 passou a ter como responsável pelo grupo de surdos o educador Edvaldo Carmo dos Santos⁴⁵, conhecido como Edinho entre os surdos. As atividades de visitas mediadas em Libras são elaboradas pelo próprio educador.

⁴⁴ Entrevista concedida por Claudio Rubiño para esta pesquisa em 2014.

⁴⁵ No decorrer da redação desta dissertação, a autora da pesquisa ficou sabendo da demissão do educador do surdo Edvaldo Carmo dos Santos. Segundo informações da mídia, o corte de funcionários do Museu Afro Brasil se deu em função de cortes orçamentários na área da Cultura. Com isso, mais uma vez, o setor educativo e os programas de acessibilidade são prejudicados.

Em entrevista a esta pesquisadora, o educador Edinho explica como elabora suas visitas:

Um pouco antes eu preparo o roteiro. Antes eu preparo o que vou mostrar e fazer no roteiro, qual será o tema e escolho. Por exemplo: tema Trabalho. Então, conhece o trabalho? O que você faz? Eu faço várias perguntas. Depois eu mostro a natural comparação das diferenças, índio, negro; as diferenças étnicas e relacionadas ao trabalho e relacionada a isso, como que fica. Aí eles começam a me falar a respeito e depois eu escolho outro tema, por exemplo, negro. (Informação pessoal)⁴⁶

Assim o educador Edinho vai construindo as narrativas em Libras em suas visitas ao museu Afro Brasil. Relata que em muitos casos as discussões com o grupo são influenciadas por temas recorrentes de outras visitas, ressaltando que o importante é que os surdos compreendam essa informação histórica e saiam do museu com uma bagagem cultural mais ampla sobre os temas abordados. “As visitas temáticas têm por objetivo proporcionar ao visitante a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e reflexões a respeito de fatos históricos, linguagem ou conceitos abordados na exposição de longa duração do acervo do museu”, afirmou o educador durante a já citada entrevista.

Edinho também constrói as visitas ao museu por meio de narrativas de lendas e histórias sobre os orixás e o baobá⁴⁷, a sua mais recente pesquisa. Neste caso, assim como na Pinacoteca, as narrativas de Contação de História em Libras são abertas para os públicos surdo e ouvinte⁴⁸.

Ao contrário dos outros educadores que atuam no MAM e na Pinacoteca, o educador surdo do Museu Afro Brasil não conta em sua formação interna com um intérprete de Libras, o que prejudica muito sua formação, pois limita em alguns casos o acesso a questões conceituais que precisam ser abordadas e esclarecidas em sua formação.

O educador relatou não participar muito das formações educativas internas nem das discussões nas reuniões do educativo, pois elas acontecem fora de seus dias de trabalho no museu, mas participa de formações externas: seminários e

⁴⁶ Entrevista concedida por Edvaldo Carmo dos Santos para esta pesquisa em 2014.

⁴⁷ A atividade “Aos pés do Baobá” permite que o público tenha contato com diversas narrativas africanas, histórias de ficção que proporcionam ao visitante a ampliação e ressignificação do imaginário construído a respeito da presença africana na cultura brasileira.

⁴⁸ “Aos pés do Baobá” acontecia no último sábado de cada mês, mas com o desligamento do educador surdo do Museu Afro Brasil, devido aos cortes orçamentários ocorridos no museu, o projeto e as visitas educativas em Libras que eram realizadas por esse educador estão suspensas. A figura 17 apresenta uma contação de história em Libras no projeto “Aos pés do Baobá”.

congressos custeados pelo museu em algumas situações. Mas, para formações internas, ele sempre solicita a presença de um intérprete de Libras, no entanto, essa demanda nem sempre é aceita pelo fato de a instituição não incluir o profissional intérprete de Libras em seu programa orçamentário, mesmo sendo esse intérprete uma figura importante na formação do educador.

Em suas atividades como educador, Edinho relata a experiência de atender um grupo de crianças ouvintes. Ele percebeu que os alunos ouvintes prestavam muito mais atenção na visita ao vê-lo como educador surdo que se comunica em Libras. A curiosidade de desvendar essa nova língua fazia com que as crianças ficassem mais atentas à visita. Essa é uma prática a que ele tem muita vontade de dar continuidade, apresentar o museu em Libras para o público ouvinte.

Figura 18. Edinaldo Carmo Santos em visita temática em Libras no Museu Afro Brasil
Credito equipe Museu Afro Brasil

Figura 19. Contação de história em Libras no Museu Afro Brasil
Credito Equipe Museu Afro Brasil

O Museu Afro Brasil também atende pessoas com transtornos mentais, deficientes visuais e comprometimento neuromotor.

Em entrevista a esta pesquisadora, o atual responsável pelo Programa de Acessibilidade do Museu Afro Brasil, Marcio Faria, psicólogo que tem como campo de experiência os transtornos mentais, afirma que, devido a essa formação e experiência, o museu tem apostado bastante nas parcerias com instituições ligadas à área de transtornos mentais como o CECCO Ibirapuera, o CECCO Guarapiranga e o CAPS AD na região do Jardim Ângela.

Com o CECCO Guarapiranga, afirma que “nós fizemos um projeto que chamamos de Akpalo. O Akpalo é uma figura mais velha, que viaja ao encontro de outros grupos para contar a história e notícias”. É uma espécie de Griô da comunidade quilombola. Segundo Marcio, “o Griô é o nome francês para a mesma figura.

O projeto Akpalo é a ação extramuros do museu, “então nós fomos até o CECCO Guarapiranga e o CAPS AD na região do Jardim Ângela para desenvolver essa parceria” e trazer os grupos participantes destes equipamentos ao museu.

Para o público com deficiência visual o programa Singular Plural tem o audioguia, o museu tem um dispositivo QR Code, que tem gravado a audiodescrição de algumas obras do acervo. Neste caso, somente o deficiente visual que tem esse aplicativo em seu celular terá acesso à informação.

Atualmente, o Museu Afro Brasil não conta mais com o atendimento especializado em Libras.

5.3. A Pinacoteca, o Programa Educativo para Públicos Especiais e o atendimento de público surdo

A Pinacoteca do Estado de São Paulo, um dos museus mais antigos da cidade, inaugurado em 1905, é hoje um dos espaços culturais mais frequentados da cidade. Pertencente à Secretaria do Estado de Cultura de São Paulo, museu em 2006 a ser gerido pela Associação dos Amigos da Pinacoteca, atual Associação Pinacoteca Arte e Cultura – APAC, organização social de cultura.

Esse espaço museológico, que conta hoje com um acervo com mais de 9 mil obras, compreende o período do século XVII até a atualidade, sendo em quase sua totalidade uma coleção representativa de arte brasileira.

Nesse acervo encontram-se atualmente expostas cerca de 600 obras e é com elas que a equipe de educadores do NAE – Núcleo de Ação Educativa realiza os

processos de mediação em arte, que permitem ao público visitante uma maior aproximação com os principais expoentes da história da arte brasileira.

A partir de 2004, essa coleção passou a contar também com mais um espaço, o edifício da Estação Pinacoteca, antigo armazém da Estrada de Ferro Sorocabana, local que posteriormente foi ocupado pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social – Deops/SP, um prédio histórico que guarda a memória da repressão política do Estado. O Deops funcionou nesse local de 1940 a 1983.

Nesse local o público visitante também tem a possibilidade de conhecer parte do acervo da Pinacoteca, como também recuperar a memória de um dos momentos políticos mais marcantes e infelizes da nossa história, o da ditadura militar, que se faz representada no Memorial da Resistência de São Paulo.

Em 2014, tendo como modelo as ações desenvolvidas pelo Programa Educativo para Públicos Especiais, o Memorial da Resistência, por meio de seu Núcleo de Ação Educativa, cria em 2014 o Projeto Memorial Para Todos, focado em realizar propostas de mediação para pessoas com deficiência⁴⁹.

Nas páginas seguintes iremos compreender como o *NAE* desenvolve suas ações educativas e programas, e como se constituem os programas voltados ao atendimento de público escolar e os projetos educativos inclusivos da Pinacoteca.

5.3.1. O Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca e seus programas

O atual Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo foi constituído como tal em 2002, quando Marcelo Mattos Araújo, atual Secretário da Cultura do Estado de São Paulo era diretor deste museu.

Naquele momento o objetivo maior era implantar um Núcleo de Ação Educativa que estivesse preocupado em atender o “não público visitante do museu”, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade social e o público do próprio entorno.

Para essa finalidade o museu realizou uma pesquisa de perfil de público que mapeou quem era o público frequentador do museu naquele momento.

---

⁴⁹ Fonte: folheto em braile do Memorial da Resistência.

Como cita Chiovatto (2014, p. 11),

Os programas e ações desenvolvidos pelo NAE são concebidos a partir de pesquisas de perfil de público e avaliações internas. Inicialmente foi realizada uma pesquisa preliminar de perfil de público em 2002. Em 2007/8, uma pesquisa de não-público foi aplicada junto aos frequentadores do entorno do museu, buscando sua percepção e expectativas sobre a Instituição. Os resultados desta pesquisa subsidiaram transformações no museu, nas áreas de comunicação e relacionamento, ampliando sua penetração social.

Promover o acesso cognitivo deste espaço, como também estimular o desenvolvimento de percepção estética a esses públicos, propiciar a ampliação de seu repertório cultural e a noção de pertencimento do museu estavam entre os principais objetivos das ações educativas desenvolvidas pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca.

[...] tanto da multiplicidade e riqueza das obras do acervo da Pinacoteca, quanto da variedade de seu público. Esse desafio foi encarado a partir das propostas da Nova Museologia e da percepção do museu como espaço que pode contribuir não só para uma vida cultural ativa, mas com uma participação decisiva na sociedade. As propostas, projetos e ações também tiveram em vista e encontram-se alinhadas à missão, visão e valores institucionais.

[...]

Para cumprirmos este fim, apontamos como nossa missão promover processos educativos para diferentes públicos em arte, história/memória, patrimônio e cultura, contribuindo para o exercício da diversidade, o diálogo e a construção e difusão do conhecimento. (CHIOVATTO, 2014, p. 1-2 e 8)

Em 2013, em virtude do crescimento da área, houve a necessidade de reorganizar as estruturas internas do núcleo. Nessa nova estrutura foram criados dois eixos de coordenação: programas educativos inclusivos e programa voltado ao atendimento de público escolar e geral⁵⁰.

---

⁵⁰ Segundo informações coletadas no documento oficial do Plano Educação da Pinacoteca de 2014, a nossa estruturação divide as ações do NAE da seguinte forma: COPAPEG (Coordenação de Atendimentos ao Público Escolar e em Geral), coordenação geral de Mila Chiovatto; sendo dividido os programas PAPEG; Educateca; os processos formativos internos; as ações e projetos formativos para professores; as ações educativas implantadas em exposições temporárias, além do Clube do Professor e do NAE Digital (Hotsite Museu para Todos), coordenado por Denyse Emerich; COPEI (Coordenação de Programas Educativos Inclusivos), coordenado por Gabriela Aidar. Os Programas Inclusivos da Pinacoteca do Estado são formados pelo PISC - Programa de Inclusão Sociocultural (atendimento de público em situação de vulnerabilidade social); PEPE - Educativo para Públicos Especiais (atendimento de pessoas com deficiência e grupos inclusivos); Consciência Funcional (atua no atendimento e formação interna de funcionários do museu) e Meu Museu (voltado ao atendimento de público idoso).

Os programas educativos inclusivos, atualmente sob coordenação de Gabriela Aidar⁵¹, são o Programa de Inclusão Sociocultural (PISC), o Programa Educativo para Públicos Especiais – (PEPE), foco de estudo desta dissertação, o Programa Consciência Funcional e o Meu Museu.

A seguir apresento as principais ações desenvolvidas pelo Programa Educativo para Públicos Especiais PEPE, assim como os processos de mediação direta e indireta que realizados no âmbito da educação inclusiva e os materiais multissensoriais utilizados nesses processos de mediação.

5.3.2. O Programa Educativo para Públicos Especiais e a mediação em Libras

A Pinacoteca do Estado de São Paulo e seu Núcleo de Ação Educativa têm como uma de suas principais preocupações e prioridades estabelecer processos de mediação com a arte que possibilitem o acesso qualificado do público a esse acervo.

No momento contemporâneo determinado pelo enfraquecimento das raízes culturais e identitárias em função dos processos de globalização e comunicação em rede, acreditamos que os processos educativos dos museus possam contribuir como possibilidade de autoconhecimento pessoal e coletivo, de valorização e fortalecimento de culturas locais e de reconhecimento do patrimônio como algo ligado ao cotidiano das pessoas, não apenas pertencente aos cânones institucionais do museu. (CHIOVATTO; AIDAR, 2007, p. 46)

Permitir que as culturas e identidades surdas sejam reconhecidas dentro deste espaço também faz parte do papel social do museu.

Entre as ações promovidas pelo NAE está a preocupação de promover o acesso qualificado do público com deficiência. Com esse objetivo, em 2003 a Pinacoteca implementa o processo de implantação do Programa Educativo para Públicos Especiais – PEPE⁵².

---

⁵¹ Antes de 2012 os programas PISC, PEPE e Consciência Funcional possuíam coordenações distintas voltadas para os interesses específicos de cada programa. Com a mudança estrutural da equipe em 2012, os programas aqui citados passam a ter uma única coordenação e também a atuar em ações conjuntas entre si, além do seu foco de atendimento específico.

⁵² Em 2010 o PEPE é reconhecido como um programa de referência em acessibilidade e ganha os seguintes prêmios:

- Prêmio Darcy Ribeiro, 3º lugar. Projeto “Galeria Tátil de Esculturas do Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo” - Programa Educativo para Públicos Especiais, 9 de julho de 2010, SBM – Sistema Brasileiro de Museus, IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus e Ministério da Cultura.
- Prêmio Rumos Educação, Cultura e Arte 2008-2010, Itaú Cultural, Melhores Educadores Não Formais do Brasil. Prêmio ganho pela autora desta pesquisa.

O PEPE promove ações de atendimento a públicos especiais e inclusivos, pessoas com e sem deficiência, vindas de instituições especializadas e escolas inclusivas.

Realiza visitas guiadas com educadores especializados e conhecedores de cada deficiência, que promovem, por meio de recursos multissensoriais, o acesso à arte (maquetes táteis, reproduções em relevo e recursos de tecnologia assistiva – audioguia e videoguia) e visitação autônoma à Galeria Tátil de Esculturas Brasileiras.

Para promover o acesso às pinturas pertencentes ao acervo da Pinacoteca, foram elaboradas reproduções em relevos das obras e maquetes táteis, que hoje totalizam cerca de 40 e permitem de forma sensorial que pessoas com deficiência visuais, surdocegos, comprometimento neuromotor e intelectual tenham acesso a essas obras, despertando nelas outros sentidos e canais de recepção que não sejam somente os campos visual e auditivo.

O Programa também oferece um curso de formação em educação especial, voltado para o Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva. Esse curso que já se encontra em sua 12ª edição e vem, desde de 2004, formando anualmente cerca de 30 profissionais das áreas de educação formal e não formal, profissionais na área de saúde, arte, instituições culturais, turismo e educação, entre os quais educadores surdos que atuam na rede de ensino formal como também educadores surdos que atuam em museus.

No curso Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva, esses profissionais têm a oportunidade de se aproximarem do universo da educação não formal, bem como de aprimorar seus conhecimentos nas áreas afins (arte e educação especial), conhecer e ampliar um pouco mais seu conhecimento sobre as especificidades de cada uma das deficiências atendidas pelo programa.

Ao término do curso, que hoje tem 16 encontros semanais, os profissionais elaboram um plano de aula, oficina ou desenvolvem um projeto de inclusão e de acessibilidade que poderá ser aplicado nos locais onde atuam, tendo ou não o museu como parceiro para desenvolvimento das propostas. Mas vale salientar que

---

- Homenageado no Prêmio Governo do Estado de São Paulo – Ações Inclusivas para as Pessoas com Deficiência 2010. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Memorial da América Latina – São Paulo.

- Prêmio Sentidos, 4ª edição, APAC - Pinacoteca Arte e Cultura. Categoria Menção Honrosa – Empresas. Outubro 2011. Parceria firmada entre a Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência (AVAPE), a revista Sentidos e a rede Record de Rádio e Televisão.

muitas parcerias são desenvolvidas com instituições especializadas no atendimento de público com deficiência a partir deste curso.

O curso Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva formou em seus 12 anos de atuação sete educadores surdos e dois educadores com comprometimento de audição. Desse grupo, quatro atuam em equipamentos culturais e museológicos da cidade, quatro são professoras do ensino formal e um atua na área de gastronomia.

5.3.3. As visitas educativas

Nessas visitas os educadores buscam explorar com o público visitante todos os sentidos que possibilitem o acesso à arte, não somente de forma visual mas também por outros canais de percepção como o tato, a audição e o olfato. O canal de percepção estética no processo de apreciação de uma obra de arte se constitui entre o campo da linguagem oral e gestual Libras.

Segundo afirma Meneses (2000, p. 17), entre as múltiplas funções do museu está a possibilidade de fruição estética e deleite afetivo:

[...] fruição estética, que diz respeito à percepção sensorial. [...]. Trata-se de algo de extrema importância, pois os sentidos são pontes que permitem o sujeito de comunicar-se com o universo. O museu dispõe de condições eficazes para aprofundar esse trânsito que pode existir entre o “eu” e o “mundo fora de mim”.

[...] o deleite afetivo, as relações de subjetividade que se estabelecem entre indivíduos e as coisas e que funcionam, por exemplo como suporte da memória, marcas identitárias, e agem para definir trajetos, para explicitar percursos, para reforçar referências, definir amarras principalmente de espaço e tempo, já que somos seres balizados pelo espaço e pelo tempo.

5.3.4. Visitação autônoma com audioguia e Videoguia

Em 2009 o programa implanta sua Galeria Tátil de Esculturas Brasileiras, concebida para visitação autônoma de pessoas com deficiência visual, mediada pela utilização de audioguia. A Galeria Tátil está localizada no segundo andar da Pinacoteca do Estado e faz parte da Exposição de longa duração do acervo Arte. Foi especialmente elaborada para possibilitar a autonomia de visitação de público com deficiência visual e surdocegueira.

Composta por doze esculturas em bronze produzidas nos séculos XIX e XX, a seleção das obras foi realizada considerando a indicação do público com deficiências visuais que participou de visitas orientadas ao acervo do museu. Para essa escolha também foram levados em consideração fatores como dimensão, forma, texturas e diversidade estética, que facilitam a compreensão e a apreciação artística das obras ao serem tocadas por pessoas com perda total ou parcial de visão, como também com surdocegueira.

Em 2012 o museu passa a contar com a possibilidade de visitação autônoma para surdos por meio de videoguias. Trata-se de um recurso de Tecnologia Assistiva, que tem por objetivo orientar o visitante surdo que queira visitar sozinho a exposição de longa duração Arte no Brasil: Uma História na Pinacoteca de São Paulo.

Figura 20. Galeria Tátil de Esculturas Brasileiras
Credito Equipe PEPE

5.3.5. A Ação Educativa Extramuros

A ação educativa extramuros é uma das mais novas ações desenvolvida pelo Programa. Após 12 anos de existência, o PEPE estende suas atividades para além dos muros do museu. Sendo assim, em 2014, em parceria com a Instituição Beneficente Nosso Lar, voltada ao atendimento pessoas com deficiência intelectual, o projeto promove sua primeira ação extramuros, desenvolvida sistematicamente em atividades de oficinas práticas na instituição de origem e posteriormente em visitas continuadas ao acervo permanente da Pinacoteca. O desdobramento desta ação

resulta em uma exposição intitulada *O artista que pinta: os gêneros da pintura*, realizada na sede da instituição parceira desta ação.

O ARTISTA QUE PINTAVA Os Gêneros da Pintura

Esta exposição apresenta trabalhos e fotografias do processo educativo realizado junto aos participantes da Ação Extramuros, realizado pelo Programa Educativo para Públicos Especiais, do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Beneficente Nosso Lar.

A partir do tema Identidade e Cultura, foi possível construir um percurso pela exposição Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca, enfatizando os gêneros da pintura, como o retrato e o autorretrato e a paisagem.

Com este recorte, de março a novembro de 2014, foram realizados encontros quinzenais nos quais foram apresentadas obras do acervo da Pinacoteca visando a descoberta e valorização da identidade do grupo. Junto à observação destas imagens e o diálogo suscitado por elas, foram desenvolvidos exercícios plásticos gerando um diálogo contínuo e significativo entre o Museu e os participantes do projeto.

Por acreditarmos no potencial transformador da arte, o projeto teve como objetivos fortalecer a autonomia dos participantes; ampliar seu repertório cultural e vivencial; possibilitar a fruição da Arte e do Patrimônio e construir relações qualitativas com o cotidiano vivenciado por eles.

A alegria dos participantes, o cuidado de seus fazeres e a construção de seus saberes estão expressos nos resultados selecionados por eles para serem expostos aqui e que demonstram que, por meio da cultura, é possível atuar de forma decisiva nos indivíduos e na sociedade.

Maria Christina da Silva Costa e
Daphine Juliana Ferrão
Programa Educativo para Públicos Especiais
Núcleo de Ação Educativa
Pinacoteca do Estado de São Paulo

Participantes:

Antônio Carlos Rodrigues, Benítez Santana de Jesus, Cassandra Neves dos Santos, Eldângela S. Santos, Fábio Jordão Barbosa, Gabriela Procopio, Geraldo Bonaldi, Isao Miranda, Julio César Pereira, Leandro Jin, Marco Nunes, Nereima Taniuchi, Pedro Paulus, Rômulo Fernandes Gomes, Rômulo Ribeiro Dória, Roberto Miranda Dias, Sandra C. Inês de Azevedo, Sérgio Aviles Bonami, Valéria Marasca.

PINACOTECA
do Estado de São Paulo

Instituto Beneficente
Nosso Lar
Reabilitação e Educação

Figura 21. Banner da exposição *O artista que pintava: os gêneros da pintura*

5.3.6. As ações educativas inclusivas para público surdo na Pinacoteca

A Pinacoteca do Estado de São Paulo, por meio do Programa Educativo para Públicos Especiais – PEPE, possibilita a aproximação do público surdo ao universo das artes, por meio da Práticas e Educativas em Libras, em visitas educativas diretas e indiretas, e a Contação de História em Libras.

A educadora surda formada em artes atende aos grupos de surdos e promove processos de mediação por meio da imagem, como também de jogos com palavras em Libras e Português, tendo como perspectiva possibilitar a aproximação deste grupo com o patrimônio artístico e cultural da Pinacoteca por meio de uma proposta bilíngue.

O PEPE vem nos últimos nove anos estabelecendo parcerias com escolas municipais e particulares voltadas para o atendimento de grupos de alunos surdos, no sentido de possibilitar que esse público seja um frequentador assíduo do museu.

O primeiro contato do público surdo com o museu acontece por meio de mediações diretas, em que a educadora surda Sabrina Denise Ribeiro, formada em artes, elabora percursos e propostas poéticas⁵³ em Libras, oferecidos nas visitas educativas, mas cujo objetivo maior é fazer com que esse público passe também a visitar o museu de maneira autônoma.

Para isso, no ano de 2012 foi implantado no museu um recurso de tecnologia assistiva, o Videoguia em Libras.

Figura 22. Treinamento de preparação de gravação do videoguia em Libras

Figura 23. Pessoa usando o videoguia

---

⁵³ Propostas poéticas: são atividades lúdico-educativas que buscam concretizar, de forma vivencial, os conteúdos tratados nas leituras de imagens e podem acontecer no próprio espaço da exposição, funcionando como estímulo à percepção e construção de conhecimento por meio da arte.

Figura 24. Aparelho de videoguia em Libras

Conforme relata a educadora do programa, Sabrina Denise Ribeiro, (2012):

Videoguia é um aparelho de guia para surdos. Apresenta Libras e também legenda em Português para informar sobre a história da Pinacoteca e a Arte Brasileira. Qualquer surdo visitante pode acompanhar com videoguia a exposição autonomamente (sozinho).

É importante incentivar os surdos a ampliar a cultura e o conteúdo, isso é a ajuda do Videoguia para facilitar aos surdos entender melhor a comunicação em Libras. A aquisição visual de língua de sinais aos surdos venha adquirir a língua de sinais como primeira língua.

Como educadora estudiosa de temáticas referentes à arte e surdez, a mediadora presta atendimento e monitoria a estudantes surdos das redes municipal, estadual e privada de ensino que visitam o museu, como se vê no exemplo do relatório de visita por ela escrito:

23 de junho de 2010
Escola EMEE Prof. Mário Pereira Bicudo
Educadora Sabrina
Percurso Maquete Sala Retrato Sala Paisagem Rural

Os grupos dos alunos surdos são bons, ansiosos e participativos. Eu expliquei bem rápido sobre a história da Pinacoteca para eles, pois têm tempo curto para visitar. Levei-os no elevador para chegar à sala Retrato. Eu fiz questões para eles [sobre] o que significa Retrato e Auto Retrato.

Alguns alunos conseguiram responder certo, eles queriam dizer que é rosto das pessoas. Acho que é certo, pois sempre os retratos aparecem os rostos de pessoas. Só eles não conseguiram responder certo o que significa Auto Retrato. Eu expliquei isso, até eles entenderam.

Eles participaram de vestir as roupas imitadas nas pinturas. Eles se divertiam e gostaram mesmo.

Por último, na sala Paisagem Rural, fiz questão [sobre] o que significa Paisagem Rural, elas conseguiram responder certo, por exemplo: árvores, boi, cavalo, porco, terra, burro, galinha, sítio, pato e outras palavras.

Então, expliquei como jogar o jogo de composição com as palavras, é em relação às obras. Eles pegaram os cartões para procurar alguma obra relacionada. Só dois alunos acharam, outros pararam, quem fui eu pedi.

Pedi a atenção para eles e peguei um cartão e mostrei as palavras, perguntei o que são palavras, eles responderam certo, mas eu falei onde

estão palavras relacionada nas figuras das pinturas, como composição com palavras. Agora eles entenderam. Foi bem legal e divertido.

Os surdos que visitam a Pinacoteca podem participar de atividades diante de obras selecionadas do acervo que lhes permitem um contato direto com a língua de sinais criando, desta forma, possibilidades para aquisição dessa língua e à construção de um processo de identidade surda que, sabemos, só é possível através da interação com o seu igual. Neste trabalho, a educadora prioriza sua língua materna no processo de comunicação com os grupos de surdos, e ao mesmo tempo propicia a esse grupo o contato com o ensino da Língua Portuguesa.

Nos percursos explorados nas atividades desenvolvidas no acervo da Pinacoteca a educadora aproxima esse público deste importante patrimônio artístico e cultural como também desenvolve uma proposta educativa vinculada à educação bilíngue, em que o objetivo maior é possibilitar a aquisição da L2 do surdo, isto é, a Língua Portuguesa, possibilitando de forma lúdica a ampliação de repertório linguístico, sem deixar de ter a Libras como meio de comunicação deste discurso.

Figura 25. Sabrina Denise Ribeiro atendendo grupo de surdos na Pinacoteca

EMEBS Neusa Bassetto

Figura 26

Grupo de escola bilíngue

EMEBS Olga Benário Prestes

Figura 27

Jogos de atividades de proposta bilíngue

Visitas educativas em Libras e propostas poéticas bilíngues com jogos de palavras e associação de imagens e Atividades de quadro vivo.

Consciente de mudanças significativas na área da educação especial e inclusiva e, conseqüentemente, na forma de perceber o ser surdo, a educadora se preocupa em desenvolver uma prática educativa que veja o surdo como um ser integral. Partindo dessa visão, ela proporciona ao grupo um ambiente linguístico adequado, isto é, propõe atividades lúdicas partindo do contato direto com a língua de sinais criando, desta forma, possibilidades para aquisição dessa língua e à construção de um processo de identidade surda que, sabemos, só é possível através da interação com os membros dessa comunidade. Neste trabalho, a educadora prioriza o uso da Língua de Sinais e das Artes no ensino da Língua Portuguesa, desenvolvendo uma técnica de ensino da arte numa proposta de educação bilíngue.

Buscando uma aproximação linguística favorável à comunidade surda e sua forma de aprendizagem por meio das esculturas e pinturas do acervo do museu, a educadora apresenta ao público narrativas literárias e mitológicas. As histórias vão sendo construídas por meio de imagens e sinais. No decorrer das atividades, os conteúdos implícitos na mensagem da história e novos vocabulários são trabalhados através de diálogos, poesias, figuras e dramatização, estabelecendo-se um elo entre educador e estudante.

No decorrer das atividades, a aproximação da Libras com o Português toma corpo quando os estudantes são convidados a discutir a história vivida na

dramatização por meio de jogos de associação de palavras em Português e sinalização em Libras.

Figura 28. Fichas de referência a atividades na exposição de longa duração

A investigação dos elementos compositivos das obras, por meio de fichas com imagens, leva os alunos a descobrir o que a imagem que está na ficha representa. No caso do modelo acima, a criança tem que associar o desenho a uma de suas alternativas, no caso a alternativa C, que está relacionada ao bonde. Essa proposta é realizada após a educadora já ter feito com os alunos a leitura da obra em questão – *São Paulo, 1924*, de Tarsila do Amaral, na qual o bonde, como os demais elementos presentes, vem representado de forma estilizada, o que dificulta para as crianças a identificação. O jogo aqui apresentado permite aproximar a criança no espaço e no tempo à medida que ela passa a conhecer o meio de transporte que era utilizado naquela época.

Os jogos de associação de imagens apresentam o processo de derivação e o diminutivo da palavra Cidade até chegar às palavras Cidadão e Cidadania, nesse momento a educadora explica o conceito de cada uma das palavras para as crianças surdas.

Sem desmerecer o potencial cognitivo, afetivo e social deste grupo, a educadora proporciona aos alunos a possibilidade de construção de conhecimentos a partir das vivências da arte e da dramatização das histórias.

Os estudantes ficam livres para expor suas ideias, expressar discussões em grupos e frases individuais, que num conjunto vão formando o texto significativo para eles.

Essa experiência vivida após a visita ao museu leva para a sala aula de aula a possibilidade de o educador trabalhar em Libras conceitos geradores a partir da palavra Cidade, observadas no jogo de derivação de palavras como observamos acima.

No que diz respeito à palavra Cidadania, os conteúdos que podem ser discutidos assumem caráter interdisciplinar, que pode levar a discussões no ensino do Português, na aula de História e em outras disciplinas correlatas que possam ter essa palavra como eixo temático para discussão. Sendo assim, os conteúdos apontados na leitura da obra de arte no museu e os jogos propostos proporcionam à criança surda a ampliação de seu vocabulário e de conceitos ligados a seu universo cotidiano. Esse é um dos ganhos da visita ao museu mediada por um educador surdo.

A ideia desta atuação é levar para a sala de aula o ensino da Língua Portuguesa de forma mais lúdica, cuja vivência cria espaços para que todos os aspectos da gramática do Português sejam discutidos numa riqueza de relação dialógica educador/educando. Sendo assim, novas palavras são aprendidas em Libras e em Português, a partir dos elementos compositivos explorados a partir das obras de forma lúdica, criativa.

Vivenciando cenas do cotidiano por meio da arte, sentindo prazer em conhecer novas palavras que enriquecem seu vocabulário em Libras e em Português, os visitantes surdos se sentem acolhidos no Museu.

Como relata Adriana, professora de Português da Escola EMEBS Neusa Bassetto, que visitou a Pinacoteca com seus alunos em 2014:

Essas visitas são muito importantes para os alunos, pois através delas há a ampliação de repertório em diversos aspectos. Primeiramente, o contato com o acervo cultural produzido nas mais diversas regiões, o que possibilita ao educando perceber outras maneiras de viver e de sentir. A partir desse contato, e com a mediação dos profissionais das instituições, há uma ampliação vocabular muito importante para o desenvolvimento da Língua Portuguesa como segunda língua, pois ao ter vivenciado a visita sendo

assistido por profissionais que conhecem Libras e o acesso, o aluno consegue compreender mais e assim internalizar os conceitos de forma mais clara. Sempre que fazíamos passeios aos museus e não tínhamos a presença do monitor, a visita não surtia o mesmo efeito, já que esses profissionais recebem um treinamento sobre o acervo que torna a visita mais interessante e produtiva. (comunicação pessoal)

Depoimento da Professora Amarílis do Colégio Rio Branco:

Meu nome é Amarílis, trabalho há 13 anos no Centro de Educação para surdos Rio Branco e há quase 20 anos com surdos. Todo este tempo acreditando na Libras como primeira língua e no Português como segunda língua. E investindo no bilinguismo como abordagem norteadora da educação para surdos.

Tendo isso como base, acredito que não há dúvidas de que as atividades propostas nas visitas à Pinacoteca ampliam sim o vocabulário em Libras. Ela oportuniza aos alunos formas diferentes de dizer algo. Nestas múltiplas formas de dizer, surgem novos sinais, novas imagens, novos entendimentos, pois a língua de sinais é a língua que faz tudo acontecer.

Quanto ao Português, já não é possível afirmar que haja uma ampliação do vocabulário, pois como segunda língua que é, seu processo de aprendizagem/aquisição acontece indiretamente (via língua de sinais) e mais lentamente. Porém, a presença do Português escrito no espaço do museu, sejam as legendas, textos ou quando compõe a própria obra, define sua importância e se impõem imprescindível, e isso é muito importante para mostrar ao surdo que quanto maior o seu domínio desta segunda língua, tanto melhor será sua compreensão do mundo.

Quando questionada sobre como essas visitas ao museu contribuem para aulas de Arte e Português em sala de aula, a professora Amarílis responde:

Quanto à aula de Arte, eu tenho visto que na educação dos surdos encontramos dificuldade de ensinar a arte e suas linguagens. Vem sendo difícil avançar nesse processo, pois seus conteúdos abstratos, poéticos e conceituais dificultam a abordagem dos mesmos por professores cuja Libras é precária. O que quero dizer é que, mais que outras áreas do conhecimento, o ensino da arte exige um alto grau de conhecimento da Libras, além dos conhecimentos específicos.

Sua aprendizagem passa por duas vias principais: O grau de refinamento da língua e a capacidade de abstrair que também está vinculada à língua e o grau de conhecimento que se tem dela. Por isso acredito que a educadora surda faz toda a diferença na aprendizagem da arte no espaço do museu, pois possui esse pré-requisito que é o conhecimento da Libras, além de boas estratégias para abordar os conteúdos.

Em relação ao Português, acredito que a ampliação do repertório está intimamente ligada à leitura e à escrita e acho que é essa a grande contribuição do museu. No museu enxerga-se o mundo e a vida por meio de uma infinidade de olhares, e com esse repertório compreende-se melhor o que se lê e se escreve com riqueza de conteúdo, mesmo que com erros estruturais, que é umas características de quem escreve em uma segunda língua.

Por isso, para mim, é claro que há um impacto positivo em sala de aula. Espero que tenha sido clara, mas, qualquer dúvida, estou à disposição. (Comunicação pessoal)

Além das ações de atendimento em mediações diretas e indiretas ao público surdo, o museu também promove o Curso Básico de Libras para funcionários, que faz parte da ação conjunta realizada em no Programa de Consciência Funcional e PEPE. Essa ação busca fornecer a formação básica em Libras para os funcionários do museu, atendentes de sala, recepcionistas, seguranças, pessoal da limpeza e educadores. Apesar do público-alvo, o curso também está aberto aos demais funcionários do museu, para que todos possam minimamente se comunicar em Libras com o público surdo que frequenta esse espaço e também com a nossa funcionária surda.

Esse curso é ministrado pela educadora surda Sabrina Denise Ribeiro e pelo intérprete de Libras Eduardo Ruas. É um curso de curta duração, com quatro encontros, em que os funcionários aprendem sinais básicos de comunicação em sua área de atuação, como também um pouco mais sobre a cultura surda. Por meio deste instrumento, os participantes terão a oportunidade de conhecer os princípios básicos dessa língua e cultura e os sinais mais adequados para a comunicação com o público surdo, visitante do museu e dos espaços expositivos. A apostila deste curso segue anexa a esta dissertação.

O museu, nesse sentido, torna-se um espaço de trocas coletivas e individuais, um espaço prazeroso, onde o surdo passa a ter voz.

A importância da arte no processo de aprendizagem dos surdos possibilita a esse grupo a oportunidade de ter no museu um espaço de aprendizagem, acolhimento e autorreconhecimento.

5.3.7. Atividades de propostas poéticas na exposição Sentir prá Ver⁵⁴

A exposição Sentir prá Ver: Gêneros da Pintura na Pinacoteca de São Paulo, realizada no ano de 2012 e agora em processo de itinerância pela empresa Arteinclusão⁵⁵, coordenada pela museóloga e arte-educadora Amanda Tojal, reúne 14 reproduções fotográficas de obras do acervo da Pinacoteca e reproduções em relevo e maquetes tridimensionais de cada uma das reproduções fotográficas. A exposição tem como temas principais os gêneros na pintura: retrato, cena, paisagem e natureza-morta.

Figura 29. Exposição Sentir prá Ver

⁵⁴ Os temas aqui representados foram organizados segundo uma leitura comparativa entre obras com temáticas semelhantes, representadas, porém, de formas diferentes, ampliando, desse modo, as relações e significados que essas obras poderão suscitar nos visitantes. Para garantir uma participação mais efetiva e autônoma de todos os públicos, respeitando diferenças e necessidades, a exposição “Sentir prá Ver” foi concebida segundo os padrões de acessibilidade universal dirigidos principalmente às pessoas em cadeira de rodas, com mobilidade reduzida e perda parcial ou total de visão. Seguindo o mesmo critério de acessibilidade, e para estimular e ampliar o conhecimento e a apreciação da arte utilizando-se de todos os sentidos, foram elaborados, para essa exposição, recursos de apoio multissensoriais como reproduções em relevo, maquetes, extratos sonoros, poemas e textos investigativos, sendo estes últimos disponibilizados em dupla leitura (tinta com letras ampliadas e braile) para pessoas com deficiências visuais.

A partir da primeira mostra, realizada na Pinacoteca de São Paulo no ano de 2012, a exposição “Sentir prá Ver” iniciou seu programa de itinerância, cuja proposta é percorrer cidades do interior e litoral do Estado de São Paulo, como também cidades de outras regiões do Brasil, contribuindo efetivamente para que o conceito de inclusão tenha um efeito multiplicador de incentivo e viabilização ao acesso de todos os públicos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

⁵⁵ Arteinclusão é uma empresa de consultoria com certificado de inscrição no Conselho Regional de Museologia – 4ª. Região – COREM, que tem por objetivo elaborar, implantar e avaliar projetos de acessibilidade e ação educativa inclusiva em museus e instituições culturais, ministrar cursos de formação as áreas de ensino da arte na Educação Especial e Inclusiva, bem como produzir publicações especializadas e textos adaptados para públicos especiais, principalmente pessoas com deficiências visuais e intelectuais.

Nessa exposição, além da exploração tátil, o público surdo pode participar de uma atividade de proposta poética que trabalha também com outros canais de percepção, como o olfativo e o visual.

Uma das atividades propostas pela educadora surda é o jogo de perfil. Essa atividade é composta por cartas que trazem pistas de detalhes das obras expostas, palavras e dicas que levam o visitante surdo a investigar qual é a obra exposta, como também investigação de seus detalhes.

Figura 30 – Detalhe da exposição Sentir prá Ver

Figura 31
Pedro Alexandrino
Natureza morta,
sem data, óleo sobre tela

Figura 32
Jogo de perfil da obra

Figura 33
Jogo de caça-detalhe

Com essa proposta a educadora leva os alunos a investigarem a obra e prestarem atenção em detalhes que poderiam passar despercebidos em uma primeira apreciação, o jogo leva a uma observação mais minuciosa da obra.

5.3.8. A Contação de História em Libras

No ano de 2012 o PEPE passa a integrar os Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca, e entre as novas ações desenvolvidas desde 2014 temos a Ação Extramuros e a Contação de História em Libras. Essa ação possibilita ao público surdo e ouvinte uma aproximação lúdica e investigativa com obras significativas do acervo, que fazem parte da mitologia, e narrativas literárias como forma de conhecer e explorar esse importante patrimônio cultural da cidade por meio da cultura surda.

A Contação de História em Libras, que acontece uma vez por mês, é mediada por nossa educadora surda com o acompanhamento de intérprete de Libras para que surdos e ouvintes possam conjuntamente ter acesso a essa narrativa.

A primeira versão da Contação de História em Libras partiu da escolha de cinco das mais importantes esculturas do acervo, sendo quatro delas pertencentes à Galeria Tátil de Esculturas Brasileiras, o que permitiu que não somente surdos e ouvintes como também pessoas com comprometimento visual pudessem fazer parte deste processo de mediação.

No caso dos deficientes visuais, a proposta primeira era de que eles pudessem tocar nas esculturas e nos elementos lúdicos que também compunham a narrativa para depois poderem ouvir a história. Nessa primeira etapa da implantação da Contação de História em Libras, a atividade contou com a participação de surdos, cego e ouvintes (estudantes de Libras, profissionais da área de museus), visitante comum do museu e principalmente crianças.

Na preparação de construção desta narrativa, além do estudo de conteúdo da própria história das esculturas e pinturas, selecionadas para Contação de História, a educadora também pesquisa sobre os temas mitológicos e lendas, como o mito de Prometeu Acorrentado; há toda uma preparação de como essa narrativa será construída, deste a escolha das obras, que é realizada pela própria educadora surda, e depois discutida com a equipe do PEPE, até a participação da intérprete de Libras que, pela sua experiência em contação de história, também possibilita um olhar específico para a construção da narrativa.

Nessa elaboração muitos fatores são levados em conta, como a passagem de tempo e espaço, a ambientação e os elementos construtivos, que trazem materialidade à própria história. Toda essa preocupação nos leva a pensar os elementos essenciais de uma narrativa: introdução, enredo, desfecho e clímax.

Como nos é colocado nas Orientações Curriculares para o ensino de Libras da SME-SP (2008, p. 22)

No discurso narrativo, os personagens podem ser associados a pontos específicos no espaço de sinalização. O apontar novamente, o olhar ou mesmo um movimento com o corpo na direção daqueles locais é interpretado como fazendo referência aos personagens já mencionados. [...] A mudança de papéis tem sido caracterizada por mudança na posição do corpo, na expressão facial e no olhar durante uma sequência, mudando, deste modo, o papel de um personagem na narrativa (RAYMAN, 1999).

A mudança na posição do corpo pode contrastar, movendo-se o corpo para a direita e para a esquerda ou para frente e para trás. Mudanças podem ocorrer também simplesmente mudando-se a direção do olhar e a expressão facial. A mudança de papel é usada na narrativa para manter a referência e requer a identificação anterior por meio de um nominal antecedente (MORGAN, 2005).

Todas essas colocações são levadas em conta no processo de preparação e no ensaio da contação de história. Após a escolha das obras que serão narradas, a educadora surda começa a fazer uma pesquisa sobre o tema a ser apresentado. Por exemplo, na narrativa construída a partir da escultura *Leda*, de Lélío Coluccini (bronze, 1950). *Leda* é uma das esculturas com tema mitológico pertencente ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo e faz parte do espaço expositivo da Galeria Tátil de Esculturas Brasileiras, onde cegos e surdocegos podem ter acesso, como também os demais visitantes do museu, neste caso sem poder tocar nas obras.

A história em *Leda* narra o amor de Zeus por uma mortal. Para essa história foram coletados dados sobre a mitologia grega, as histórias dos deuses gregos, principalmente os envolvidos na narrativa – Zeus, Hera e Vênus – e também os mortais, que são personagens da história, como Leda, a jovem mortal esposa de Tíndaro, rei de Esparta. Conta a lenda que Zeus se apaixona por Leda e se transforma em um cisne para poder se aproximar dela, e, após seduzi-la, tem com ela dois filhos, Pólux e Castor, um mortal e outro, imortal (um semideus).

Para a elaboração desta narrativa, a educadora faz uma pesquisa sobre o que é mitologia grega, a ideia de deuses e de imortalidade, o conceito de deus e semideus, a própria localização geográfica da Grécia.

Figura 34. *Leda*. Lélío Coluccini.
Bronze, 1950. Galeria Tátil

Descrever a obra e contar a história de LEDA na mitologia grega.

Ampliação de Vocabulário:

Mitologia= Lenda
Grega = Do País Grécia
Leda = Nome de Mulher
Mortal = que vai morrer
Imortal = que tem a vida eterna
Zeus = Deus Grego
Vênus = Deusa Grega
Águia = animal (mostrar imagem)
Cisne = animal (mostrar imagem)
Fecundação = reprodução de um novo ser vivo
Constelação = muitas estrelas

Com o apoio da equipe, a educadora surda passa a pesquisar em dicionários de mitologia grega narrativas adaptadas da história de Leda e o Cisne, para que possa compreender melhor seus os elementos constitutivos, tempo, espaço, personagens. A partir desta construção, poderá estabelecer como ocorrerá o uso de espaço nas línguas de sinais na narrativa, já que se trata de uma história da mitologia grega contada há muito tempo.

Ainda nas Orientações Curriculares para o ensino de Libras da SME-SP (2008, p. 22) encontra-se que

O uso do espaço nas línguas de sinais se estende também para marcar e distinguir eventos temporais. Os sinalizadores podem destinar localizações ou áreas do espaço representacional para se referir a eventos e se moverem para trás e para frente destas localizações, para se referir a eventos passados ou futuros (WINSTON, 1999).

Foi possível constatar nessa primeira fase de implantação o grande interesse das crianças pela língua de sinais. Elas se encantaram muito mais com a Libras do que com a própria história narrada e isso nos leva a visualizar o quanto seria importante que, desde pequenas, crianças ouvintes pudessem ter contato com a língua de sinais. Esse seria um caminho possível para começar a se estreitar, o caminho da inclusão nos espaços escolares entre crianças surdas e ouvintes, e ter o espaço cultural como uma ponte para essa aproximação linguística é um grande ganho afetivo, que começa a aproximar essas duas culturas.

Figura 35. Contação de História em Libras

Figura 36. Contação de História em Libras

5.3.9. A formação do educador surdo na Pinacoteca

A formação da educadora surda da Pinacoteca se constitui no âmbito da formação continuada do NAE, como também em uma formação mais específica no campo de atuação do Programa Educativo para Públicos Especiais.

Nessa formação, a educadora tem acesso à leitura de textos sobre a história do museu e seu acervo, educação inclusiva, leitura de imagens e processos de mediação e educação patrimonial. Grande parte deste conhecimento se construiu pela participação da educadora Sabrina Denise Ribeiro como aluna no curso Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva, da qual hoje é docente.

No âmbito de formação interna do NAE, a educadora participa de encontros com curadores de exposições, acompanhada de intérprete de Libras e da equipe do PEPE. Essas formações internas acontecem no âmbito de discussões sobre museologia, patrimônio e cultura, como foi o caso da formação oferecida pelo Programa de Consciência Funcional⁵⁶, que trouxe a museóloga Marília Xavier Cury, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, para ministrar o curso sobre Patrimônio Público, e que abordou os seguintes tópicos:

- O que é museu?
- Tipos de museus
- O que é patrimônio?

⁵⁶ O Programa Consciência Funcional, que tem à frente a arte-educadora Maria Stella Silva na coordenação de ações e Gabriela Conceição como educadora, desenvolve atividades educativas continuadas com os funcionários da Pinacoteca em parceria com a área de recursos humanos, coordenado por Marcia Regina Guiote. O Programa tem como objetivo estabelecer um diálogo constantes com os funcionários dos diferentes núcleos do museu, ampliando sua percepção sobre a variedade de ações desenvolvidas pela instituição e sua função social (folheto educativo NAE, 2012).

- A relação entre patrimônio, público e museu
- Importância do patrimônio para construção das memórias e identidades
- Tipos de patrimônio: material e imaterial
- Memória

Com essa formação garante-se aos educadores do NAE a possibilidade de acesso e conhecimento sobre os sistemas de mecanismos de funcionamento de um museu e do porquê de sua existência. Esta formação, em especial, permitiu que a educadora pudesse compreender melhor um dos espaços expositivos da Pinacoteca, a Sala de Interpretação, que tem como proposta investigativa objetos e memória da exposição Arte no Brasil: Uma História na Pinacoteca do Estado. Nessa sala os educadores do museu podem discutir com o público visitante a memória do prédio, a ideia de como formar e expor uma coleção, como conservá-la e, acima de tudo, ter conhecimento do conceito de patrimônio.

Importante salientar que anualmente o PEPE e o NAE possuem orçamentos voltados para formação interna de seus educadores e para contratação de intérprete de Libras que irão mediar essa formação junto à educadora surda que compõe essa equipe. Essa preocupação se faz presente por ser a Libras a forma de comunicação direta dessa educadora.

Com isso, a Pinacoteca do Estado e o PEPE buscam garantir uma qualificação específica de sua educadora surda e de seus educadores no que diz respeito a acesso de conceitos de arte, patrimônio e memória e ampliação de conhecimento linguístico, ao possibilitar o acesso da Libras aos educadores do PEPE e do NAE, possibilitando, desta forma, que esse ganho de aprendizagem seja transmitido não só para a educadora surda, mas também para os educadores ouvintes, visto que esse convívio diário e o contato com a Libras promove o encontro das duas culturas.

A formação da educadora surda também perpassa a leitura de textos sobre metodologia de apreciação de obras de arte, níveis de desenvolvimento estético, mediação em arte, inclusão social, teoria das inteligências múltiplas, percepção multissensorial e acessibilidade em museus. Todos esses conceitos e teorias são tratados no curso *Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva*, no qual, em

2006, a educadora⁵⁷ teve a oportunidade de participar como aluna na primeira formação básica no PEPE, tendo apresentado como projeto de conclusão um trabalho com o tema.

Ao longo de cada ano, sucessivas formações são realizadas no NAE e, sempre que possível, a educadora surda participa.

Neste contexto de formação a educadora surda tem em seu repertório profissional o suporte que lhe possibilita priorizar o uso da língua de sinais no ensino, no ensino das artes e a aproximação da cultura surda da comunidade ouvinte.

Na procura diária de espaços significativos para a “alfabetização artística”, ela elabora jogos e propostas poéticas voltadas à educação bilíngue, cujo objetivo maior é possibilitar a aquisição da L2 do surdo, isto é, a Língua Portuguesa.

Os jogos possibilitam uma aproximação linguística favorável à aprendizagem. Nas visitas educativas em Libras, no decorrer das atividades, os conteúdos implícitos são trabalhados através de diálogos, poesias, figuras e dramatização, estabelecendo um *feedback* entre o educador e o aluno, consciente do trabalho do professor como mediador na construção do saber.

Resgatando a abordagem sociointeracionista de aprendizagem, em que as potencialidades do aluno com necessidades educativas especiais são valorizadas, e partindo de suas aquisições, isto é, de aprendizagens já estabelecidas nos níveis cognitivos, linguístico, afetivo e social, os alunos constroem seus conhecimentos a partir da vivência da arte e da dramatização das histórias.

A mediação em Libras garante a eles um ambiente linguístico apropriado às especificidades do surdo e à sua cultura, em que os alunos dramatizam coletivamente as vivências inerentes à história da obra de arte que contemplam. Isso favorece as relações de troca e acolhimento, fazendo o espaço do museu um local onde seja reconhecida a sua cultura.

Como se vê no já citado documento Orientações Curriculares para o ensino de Libras da SME-SP (2008, p. 29)

---

⁵⁷ A educadora surda Sabrina Denise Ribeiro iniciou suas atividades do PEPE em 2005, por meio de uma parceria com a SEPED, por meio do Projeto Arte Inclui, na época coordenado pela arte educadora Valquíria Prates. Nesse período a educadora surda era contratada pelo Itaú Cultural, sob a coordenação de Renata Bittencourt e supervisão de Daniela Azevedo, e por meio desta parceria ela passa a prestar serviço nas três instituições culturais, sendo reservada a quarta-feira pela manhã à Pinacoteca e ao PEPE para as visitas educativas a grupos de surdos que vinham de escolas ligadas ao ensino de surdos da rede municipal.

O profissional Surdo tem importância significativa no processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, uma vez que, além de ser responsável pelos conteúdos programáticos, é visto como o desencadeador de um ambiente linguístico que favorecerá a aquisição e aprofundamento do conhecimento da língua de sinais pelos alunos e aprendizagem da mesma pelos pais e pelos professores ouvintes. O fato de a escola contar com profissionais Surdos torna possível também, e principalmente, a construção de múltiplas identidades surdas por meio do acesso aos traços culturais da Comunidade Surda e da interação com modelos positivos de Surdo adulto, através dos quais os alunos desenvolvem uma autoimagem positiva de ser Surdo e não de ser “não ouvinte” (MOURA e VIEIRA, 2005).

O ambiente linguístico favorável proporcionado pelo contato direto com a Libras e as atividades de mediação propostas no museu irão levar para dentro da prática de sala de aula a oportunidade de trabalhar todas as noções, habilidades, valores, conceitos que a arte proporciona conhecer. No decorrer deste processo de observação e leitura da obra de arte, criam-se espaços para que aspectos da gramática da Língua Portuguesa sejam discutidos numa riqueza de relação dialógica entre educador/educando e educando/educador. Sendo assim, o léxico, a sintaxe e a morfologia apreendido por meio das obras artísticas são vividos de forma lúdica, criativa, em que mais uma vez os estudantes irão vivenciar concretamente as cenas do cotidiano, sentindo prazer em conhecer novos vocábulos. Através dessa experiência, o professor poderá em sala de aula propor criações textuais significativas dos alunos, esculpida numa prática pedagógica que resgata a possibilidade de criar, imaginar e dramatizar. Os estudantes surdos convivem com a língua escrita – segunda língua da comunidade surda – como algo que lhe é prazeroso, que pode representar seu mundo, construindo-se como pequenos cidadãos em seu cotidiano escolar.

Podemos perceber, através desta ação pedagógica, resultados satisfatórios em relação à comunicação, compreensão textual, aquisição da L2 e, principalmente, a importância da arte para expressão dos surdos. Essa experiência possibilita afirmar, hoje, que a interação entre surdos adultos dominantes da Língua de Sinais, tendo aqui como referências os educadores surdos que atuam em museus de arte, e surdos menores é fundamental para essa aprendizagem.

Desta forma, a formação profissional dos educadores surdos é fundamental para que eles tenham suporte conceitual e pedagógico para realizarem o atendimento de grupos escolares provenientes de escolas de educação bilíngue para surdos.

Os educadores de museu são responsáveis por ampliar a relação entre museus e seus públicos, sendo mediadores do objeto do museu e do público visitante, no momento do fato museal. Ao agir neste encontro (fato museal⁵⁸) o educador atua no processo de manter contemporâneo o caráter comunicacional do patrimônio, manifestando a latência significativa dos objetos. Para dar conta dos desafios apresentados pela educação em museus, os educadores devem conhecer profundamente a natureza da instituição na qual atuam, bem como de seus objetos; ter facilidade comunicacional para com diferentes públicos, sabendo tratá-los com distintos métodos educativos, sempre buscando o mais adequado a cada qual, de modo crítico e em constantes formação; ser respeitoso e ético no trato de todos; uma experiência positiva no momento do encontro entre visitante e objeto museal e estimular a construção de conhecimento significativo aos visitantes, a partir do contato com o patrimônio; possuem ainda uma responsabilidade para a função preservacionista do museu, entre outros. (SÃO PAULO [Estado], 2015, p. 6.)

---

⁵⁸ Fato museal – O objeto da museologia é o fato museal ou fato museológico. O fato museal é a relação profunda entre o homem, sujeito conhecedor, e o objeto, parte da realidade à qual o homem igualmente pertence e sobre a qual tem poder de agir”. Essa relação comporta vários níveis de consciência e supõe, primeiro e no sentido etimológico do termo, que o homem *admira* o objeto (*da+mirare*). In WALDISA, Rússio Camargo Guarnieri. Sistema da museologia: textos e contextos de uma trajetória profissional. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

Considerações finais

No Século XX, a instituição Museu passa a ser vista não só pelo seu caráter de colecionismo e preservação, mas também pelo seu papel social. É nesse novo contexto dos museus que encontramos representados os grupos “minoritários” antes socialmente excluídos destes espaços.

Nesse cenário é constituída a função socioeducativa dos museus, que agora não abrem somente as suas portas para os não públicos, mas também passam a desenvolver projetos e programas que visam atender de forma especializada a esse público.

Nos anos 1990, o Projeto Museu e Público Especial, do MAC USP, foi um dos pioneiros da cidade de São Paulo a atender o público surdo e pessoas com deficiência, mas que buscava, na interpretação improvisada dos educadores das escolas atendidas, apoio para mediar essa comunicação. Na década seguinte, as pesquisas realizadas pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, MAM levaram esse museu a implantar, em 2002, o Projeto Aprender para Ensinar, que teve como principal objetivo formar jovens surdos que pudessem atuar como educadores nos espaços culturais da cidade de São Paulo.

Em 2003, a Pinacoteca do Estado de São Paulo inicia as ações de atendimento ao não público com a implantação de dois programas preocupados com o perfil de públicos excluídos dos museus, e assim nascem o PEPE, Programa Educativo para Públicos Especiais, e o PISC, Programa de Inclusão Sociocultural. Em 2006, o curso denominado como Programa de Formação em Acessibilidade e Ação Educativas Inclusivas em Museus, proposto pelo NAE, Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo, e pelo PEPE, com o apoio privado da Visa do Brasil, auxilia na implantação de novos programas de acessibilidade aos museus pertencentes à Secretaria de Estado da Cultura e à Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico, UPPM, dos quais participaram dois dos museus citados nesta pesquisa, o Museu Casa de Portinari e o Museu Histórico Pedagógico Índia Vanuïre, no interior. Esse cenário se amplia em 2009: o Museu Afro Brasil implanta o seu programa de atendimento ao público com deficiência intitulado Singular Plural.

É nesse contexto que os Núcleos de Ações Educativas dos museus passam a receber e ver o “não visitante” habitual do museu, grupos socialmente excluídos,

seja pela sua etnia, crenças religiosas, cultural ou por sua linguagem. Pessoas com baixa renda e poder aquisitivo, com baixa escolaridade, como também pessoas com limitações sensoriais e linguísticas, entre eles os grupos de surdos.

Esses grupos pertencentes a um determinado segmento social passam a ser observados como seres participativos, que muito têm a contribuir com o espaço museológico, que precisam ser representados nesse espaço e reconhecidos em suas identidades culturais.

Entre esses grupos, a comunidade surda quer ser reconhecida em sua identidade linguística e cultural.

Consciente de mudanças significativas na área da educação especial e inclusiva e, conseqüentemente, na forma de perceber o ser surdo nos espaços culturais, podemos observar que tanto os programas de inclusão aqui analisados quanto os educadores surdos que neles atuam desenvolvem práticas educativas que resgatam o surdo como um ser integral, considerando princípios teórico/práticos fundamentados em uma visão socioantropológica de surdez.

A busca de uma proposta educativa bilíngue e bicultural coloca o surdo como um indivíduo que transita entre essas duas culturas e línguas. O museu assume nesse trânsito o possível papel de convivência entre a cultura surda e a ouvinte, respeitando, com a presença do educador surdo, as diferenças linguísticas propostas nesse encontro.

Os educadores aqui apresentados propiciam ao público surdo um ambiente linguístico adequado, propondo atividades que partem do contato direto com a Língua de Sinais Brasileira, criando, desta forma, possibilidades para ampliação de vocabulário desta língua e a construção de um processo de identidade surda que, sabemos, só é possível através da interação com os membros reais da comunidade surda.

Desta forma, podemos concluir que esse encontro só é possível a partir do planejamento de ações educativas inclusivas e do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e a acessibilidade nos espaços culturais dos museus aqui citados. Esse planejamento é fator primordial para que o público surdo possa se sentir acolhido nesses espaços, e que também seja garantida a contratação e formação de educador especializado para esse atendimento.

Os gestores das áreas culturais precisam compreender que planejamento é um processo contínuo que envolve o museu como um todo. A inclusão nesse caso

deve ser pensada de forma interdisciplinar, abrangendo as áreas de curadoria, pesquisa, educação e conscientização profissional, que possibilite ao educador surdo a compreensão deste espaço e o acesso cognitivo ao discurso curatorial proposto.

Cabe também às áreas administrativas dos museus, como recursos humanos e financeiros, delinear planos de ação que favoreçam a permanência dos programas de acessibilidade nesses espaços culturais, contratando pessoal qualificado e especialistas nas áreas de inclusão, que possam auxiliar na formação e contratação destes educadores surdos, fazendo destes não uma cota, mas sim um especialista. Com isso garantimos a qualidade de sua formação, como também do público que ele irá receber.

Desta forma se faz necessário delinear planos de metas, planejamentos anuais de ações e definir objetivos para que esses programas possam acontecer e sobreviver ao longo do tempo, e que as ações propostas e planejadas sejam alcançadas.

Se a missão, visão e valores de um museu é permitir que o não público desse espaço passe a ser um frequentador assíduo do equipamento cultural, é de responsabilidade dos gestores propiciarem condições para que esse acesso seja realizado de forma qualificada e permanente.

Esse acesso dever ser discutido em uma escala mais ampla, que não diga respeito somente à acessibilidade física, mas também envolva questões de acessibilidade atitudinais e comunicacionais.

É importante ressaltar que o planejamento faz parte das diretrizes de uma política cultural da instituição. No caso dos museus aqui estudados, essa política cultural está apoiada em questões de desenvolvimento de políticas públicas de acessibilidade, de ação educativa e gestão financeira que garantam a implantação e permanência dos programas e projetos.

Do mesmo modo, quem está à frente da implantação de gestão destes programas precisa ter uma visão de curto e longo prazos que garanta sua sustentabilidade, para que no meio dos processos esses programas não corram o risco de deixarem de existir, tendo suas equipes especializadas desestruturadas. Isso infelizmente ocorreu em 2002 no MAC e mais recentemente no Museu Afro Brasil, que, diante da crise financeira pela qual passa o Brasil e a cultura no Estado

de São Paulo, demitiu o educador surdo, que era o único profissional especializado para o atendimento de público surdo nesse equipamento cultural.

Podemos constatar então que, além da formação especializada destes educadores que atuam no atendimento do público surdo e demais ações inclusivas dentro dos museus, se faz necessária também uma preocupação de garantir a permanência destas ações e formações destes educadores de forma qualificada e continuada. A falta de planejamento impossibilita a permanência de ações inclusivas nos espaços culturais, como também de suas práticas educativas voltadas ao atendimento deste público.

Quando à acessibilidade nos museus, é pensada em conjunto com todas as áreas da instituição e não apenas nos núcleos de ação educativa, assim essa possibilidade de incluir o outro se torna plausível. E quando essa inclusão também é pensada com aquele que é o principal autor deste cenário, a pessoa com deficiência, esse processo de inclusão se constitui de forma mais expressiva e representativa. Esse trabalho é o resultado de todas as proposições aqui apresentadas e também da crença nas instituições museológicas que apostam na inclusão como política efetiva para o futuro, visando alcançar a cidadania plena a quem dela mais necessita.

Bibliografia

- AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, FAPA, nº 31, p. 53-62, 2002.
- ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (Orgs.). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013.
- ALENCAR, Valeria Peixoto. *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposição de arte*. Dissertação (Mestrado). Unesp. Programa de Pós-Graduação em Artes. São Paulo, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Edunesp, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. Trad. de Maria Ermsantina Galvão; de Marina Appenzeller. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- BRASILIA, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- BRITO, Fabio Bezerra; NEVES, Lia Grespan; XAVIER, Andre Nogueira. O Movimento Surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística nacional. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (Orgs.). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013.
- BRUNO, Maria Cristina Oliveira; NEVES, Katia Regina Filipine. *Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas*. São Cristóvão: Max, 2008.
- COLL, César; SOLÉ Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, Cesar et al. *O construtivismo em sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. *Gestão de museus, um desafio contemporâneo: diagnóstico museológico e planejamento*. Porto Alegre: Medianiz, 2013.
- CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer. *Acessibilidade em ambientes culturais*. Porto Alegre: Marca Visual, 2012.
- CAPOVILLA, Cesar Fernando; RAFAEL, Walquiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*, volume I. 2. ed. São Paulo: Edusp; Imesp, 2001.

CHIOVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. Ação Educativa em Museus. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL Amarildo. (Orgs.). *Palavras-chave em educação não formal*. Holambra, SP: Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007.

CHIOVATTO, Mila Milene. Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo: descritivo de ações. In: ARANHA, Carmen; KANTON, Katia. (Orgs.). *Espaço da mediação: I Seminário Internacional Estratégia de Ensino da Arte Contemporânea em Museus e Instituições Culturais*. São Paulo, 2011.

CHIOVATTO, Mila Milene. *Plano Educação: Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo, 2014.

CHIOVATTO, Mila Milene. *Comunidade e Acessibilidade*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006. Texto não publicado.

CHIOVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. Pensar a educação inclusiva em museus a partir das experiências da Pinacoteca de São Paulo. *Museologia e Interdisciplinaridade*, Vol. III, n. 6, março/abril de 2015, p. 135-149.

CURY, Marília Xavier. *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablu, 2005.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. *Conceitos-chave de museologia*. Tradução e comentários Bruno Brulon e Marília Xavier Cury. São Paulo. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Conselho Internacional de Museus, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DICIONÁRIO de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FERNANDES, Luciano de Oliveira. *Signo, alegoria e iconologia*. Disponível em: www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l522.pdf. Acesso em: 28 maio 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

FUNDAÇÃO Prefeito Faria Lima – CEPAM. Coordenadoria de Gestão de Políticas Públicas – Cogep. *Acessibilidade nos municípios: como aplicar o decreto 5.296/04*. São Paulo: 2008.

GARCIA JURADO, Ricardo Rubiales. *El Museo Contemporáneo, Catalizador de Futuro*. Encontro Internacional Diálogos em Educação, Museus e Arte; Porto Alegre, São Paulo e Recife, 22 a 30 de outubro, 2010. CD –ROM.

- GESUELLI, Zilda. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 6. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GREENHILL, Eilean Hooper. *Museos: âmbitos perfectos de aprendizaje*. Gijón, Asturias: Trea, 1998.
- GRINSPUM, Denise. *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola compartilhada na formação de públicos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.
- GUIA de visitação: *Exposição Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011.
- HALL, Sean. *Isto significa isso, isso significa aquilo: guia de semiótica para iniciantes*. São Paulo: Rosari, 2008.
- HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Língua brasileira de sinais: apresentando a língua e suas características. In: *Língua brasileira de sinais: Libras, uma introdução*. São Carlos: Secretaria de Educação a Distância, Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. *Educação museal: experiências e narrativas*. Brasília: IBRAM, 2012.
- KOPTCKE, Luciana Sepúlveda. *O formal e o não formal na dimensão educativa do museu*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.
- KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. *O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas*. IX Congresso Nacional de Educação Educare. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: 2009.
- LACERDA, Cristina B. F de. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEYTON, Daina et al. *O projeto “Aprender para Ensinar” e a mediação em museus por meio da Língua Brasileira de Sinais Libras*. Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museus e Centros de Ciências. Rio de Janeiro: Museu da Vida; Casa Oswaldo Cruz; Fiocruz, 2008.
- LEYTON, Daina; VILLELA, Milú. (Orgs.). Um museu de todos. In: *Programa Igual Diferente / Equal Different Program*. V.1. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2015.
- LUCENA, Cibele; MUSSI, Joana Zatz. Projeto Aprender para Ensinar a mediação em museus por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) In: Instituto Brasileiro de

Museus. In: IBRAM. *Educação museal: experiências e narrativas*. p.12-19. Brasília: Ibram, 2012, p. 12-19.

LUCENA, Cibele; MUSSI, Joana Zatz; LEYTON, Daina. “Aprender para ensinar” e a cultura surda. In: SANTOS, Anderson Pinheiro. *Diálogos entre arte e público: cadernos de textos*. Acessibilidade cultural: o que é acessível e para quem? Caderno de textos III. Recife: Fundação de Cultura Cidade de Recife, v. 3, p. 61-65, 2010.

LUDK, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Iloni Seibel. *O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida*. Tese (Doutorado). Unicamp, Campinas, 2009.

MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciências tecnológicas*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2011.

MARTINS, Luciana Conrado. *A relação museu-escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências e Letras* (Porto Alegre), Porto Alegre, n .27, p. 91-101, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria da Cultura. Superintendência de Museus. *Mediação em museus: curadoria, exposições e ação educativa*. Belo Horizonte: 2008. Cadernos de Diretrizes Museológicas, 2.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. São Paulo: Revinter, 2000.

PAGNEZ, K. S. M. M.; SOFIATO, C. G. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. *Educar em Revista*, v. 52, p. 229-256, 2014.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, edição especial n. 2, 2014, p.17-31.

PERLIN. Gladis. Identidade surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 51-73.

PERLIN. Gladis. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PILLAR, Ana Alice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

QUADROS, Ronice M. de. (Org.). *Estudos surdos*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. Política linguística: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. *Espaço (INES)*, v. 25, p. 19-25, 2006.

REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani R; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda M. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios de realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

REILY, Lucia. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RESOURCE: The Council for Museums, Archives and Libraries. *Acessibilidade*. Tradução Maurício O. Santos e Patrícia Souza. São Paulo: EDUSP; VITAE, 2005. Série Museologia: Roteiros Práticos, 8.

RODRIGUES. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação especial e inclusiva*. São Paulo: Sumus, 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem no mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83, 2006.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>>. Acesso em: 29 maio 2015.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Anderson Pinheiro. Diálogos entre arte e público: cadernos de textos. *Acessibilidade cultural: o que é acessível e para quem? Caderno de Textos*, III. Recife: Fundação de Cultura Cidade de Recife, v. 3, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Cultura. *Conceitos-chave da educação em museus*. Documento aberto para discussão. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://issuu.com/sisem-sp/docs/vers__o_final_conceitos-chave_educa/1?e=5520473/11931784>. Acesso em: 5 jun. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental – Libras*. São Paulo: SME-DOT, 2008.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e práticas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 2006, p.451-472.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão Revista da Educação Especial*, ano I, n. 1, p. 19-23, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: SIMSON, Olga R. de M. et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Série Rumos Educação, Cultura e Arte, 3.

SKLIAR, Carlos; LARROSSA, Jorge. *Experiencia y alteridade em educación*. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.7-32.

SKLIAR, Carlos. Um Olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.5-6.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. *Do desenho à litografia: a origem da iconografia da língua brasileira de sinais*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. *O desafio da representação pictórica da língua de sinais brasileira*. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.Campinas,2005.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de O. e S.; OLIVEIRA, Margarete. *A imagem na educação bilíngue de surdo: experiência em espaços formais e não formais de ensino*. São Paulo: FEUSP, 2014. (no prelo).

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: EDUFSC, 2008.

TAVEIRA, Cristiane C.; ROSADO, Luiz Alexandre da S. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 39, jan./jun. 2013.

THOMA, Adriana da S. et.al. *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Disponível em <file:///C:/Users/user/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI%20(2).pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

TORRES, Juliana Grotti Vidal. *O direito cultural da pessoa com deficiência*. TCC (Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. *Museu de arte e públicos especiais*. Dissertação (Mestrado em Arte). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus*. Tese (Doutorado em Ciências da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus*. In: *Cadernos de acessibilidade: reflexões e experiências em exposições e museus*. São Paulo: Expomus, 2010.

TOJAL, Amanda Fonseca; OLIVEIRA, Margarete; COSTA, Maria Christina; RIBEIRO, Sabrina Denise; CHIOVATTO, Mila. A inclusão de públicos especiais em museus: o programa educativo para públicos especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. *Educação museal: experiências e narrativas*. Brasília: IBRAM, 2012, p. 25-29. Prêmio Darcy Ribeiro 2009.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Educação em museus em um contexto global: caso brasileiro. In: BRUNO, Maria C. O. (Org.). *O pensamento museológico brasileiro*. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado da Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. Documentos selecionados, v. 1.

_____. Los retos de la actuación educativa en los museos. In: LOPEZ ROSAS, William Alfonso. (Comp.). *Museos, universidad y mundialización: la gestión de las colecciones y los museos universitarios en América latina y el Caribe*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Org.). *Mãos fazendo história*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2003

RÚSSIO, Waldisa Camargo Guarnieri. Sistema da museologia. In: BRUNO, Maria C. O. (Org.). *O pensamento museológico brasileiro*. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado da Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. Documentos selecionados, v. 1.

VIOTTI, Evani de Carvalho. *Introdução aos estudos linguísticos*. Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura em Letras Libras. Florianópolis, 2008.

Referenciais em meios eletrônicos

Constam desta lista algumas das páginas eletrônicas, via internet, consultadas durante o desenvolvimento desta pesquisa. Elas contêm informações sobre acessibilidade em museus e que informações sobre museus pesquisados.

Lista de vídeos acessados no Youtube sobre atividades no MAM-SP

Sencity 2014. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=9YJjdxB7t-w>. Acesso em: 17 fev. 2015.

Sencity 2013. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=flpZYa6Xmdo>. Acesso em: 17 fev. 2015.

Sencity 2011. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Uzl0l4g5Mqs>. Acesso em: 17 fev. 2015.

Balada Vibração 2010. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TU UzGzN5l5s>. Acesso em: 17 fev. 2015.

Balada dos Surdos - Profissão Repórter na Open Bar Club & DJAlexMix. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uwC--SwSaVk>. Acesso em: 17 fev. 2015.

Curso de Fotografia para surdos no MAM - 2a turma. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=_swlBh9298c. Acesso em: 17 fev. 2015.

Curso de fotografia para deficientes auditivos no MAM SP “ Programa Especial”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tQfrkjsYejE>. Acesso em: 17 fev. 2015.

Corposinalizante MAM. Disponível em:

<http://corpo-sinalizante.blogspot.com.br/>. Acesso em: 17 fev. 2015.

Conceitos-chave da educação em museus . Documento aberto para discussão.

Disponível em: <http://www.sisemsp.org.br/index.php/forum/caixa-de-sugestoes/7-conceitos-chave-da-educacao-em-museus>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Tecnologia em Libras Acessibilidade em museus - TV INES. Disponível em:

<http://tvines.com.br/?p=7072>. Acesso em: 26 abr. 2015.

Guia de Acessibilidade Cultural SP - Instituto Mara Gabrilli. Disponível em: <http://acessibilidadecultural.com.br/museus/>. Acesso em: 26 abr. 2015.

III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Um olhar através da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU: novas perspectivas e desafios” Brasília, dezembro 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conferencia>. Acesso em: 26 abr. 2015

ANEXOS

1. Questionário – Educadores surdos	148
2. Questionário – Coordenadores	151
3. Questionário – Educadora surda da Pinacoteca	152
4. Roteiro de entrevista – Educadores surdos do MAM e do Museu Afro Brasil	153
5. Questionário – Escolas bilíngues para surdos	154
6. Apostila do Curso Básico de Libras.....	155
7. Cartaz de divulgação – Sencity	190

Anexo 1

Universidade de São Paulo Programa de Pós Graduação Interunidades em Museologia

Pesquisa de Mestrado da aluna Margarete de Oliveira

Projeto de Mestrado: Cultura e Inclusão na Educação em Museus: processos de formação em mediação para educadores surdos.

Formação:

1. Nome completo:

2. Idade:

3. Sexo:

A- Formação:

1. Ensino Fundamental:

( ) Escola Pública ( ) Escola Pública Especial para Surdos ( ) Escola Particular

( ) Escola Particular para Surdos.

Qual o nome da escola?

2. Ensino Médio:

( ) Escola Pública ( ) Escola Pública Especial para Surdos ( ) Escola Particular

( ) Escola Particular para Surdo

Você teve acompanhamento de interprete de Libras em sala de aula no ensino médio?

( ) Sim ( ) Não

3. Nível superior

Faculdade de Coursou:

Ano de Ingresso:

Término: Qual Curso?

O que levou você a escolher esse Curso:

Na Faculdade você teve o acompanhamento de Intérprete de Libras?

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente.

Você teve muita dificuldade de concluir seu curso na faculdade?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

4. Segunda formação superior:

Você tem algum curso de especialização, ou outro curso?

Qual (is):

Onde fez?

B. Formação Profissional e local de trabalho.

1. Museu no qual trabalha atualmente: Nome da Instituição:

3. Há quanto tempo Trabalha nesse Museu?

4. Quando você começou seu trabalho nesse museu qual era a sua contratação:

( ) Como estagiário ( ) Trabalho voluntário ( ) Contratado

5. Quando você foi contratado oficialmente nesse Museu?

C. Sua formação profissional no museu que atua hoje:

1. Você participa de formações constantes nesse museu? Qual forma de formação?

( ) Curso para educadores ( ) Curso gerais sobre arte ( ) cursos gerais com toda equipe de educadores do museu.

( ) Participação em palestras no museu.

☐ Participação em palestras e congressos fora do museu.

☐ Há um intérprete de Libras participando de sua formação?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes.

C. Atividades em Visitas no Museu:

1. Como você prepara as atividades que serão realizadas nas visitas:

☐ Preparo sozinha

☐ Preparo com o apoio da equipe do Programa.

D. Equipe de Trabalho:

A Equipe com a qual você trabalha no Programa tem conhecimento de Libras:

☐ Sim ☐ Não ☐ Pouco conhecimento ☐ Parcialmente.

F. Outros locais de trabalho:

Você já atuou em outras instituições de arte? Quais?

Anexo 2

Universidade de São Paulo Programa de Pós Graduação Interunidades em Museologia

Pesquisa de Mestrado da aluna Margarete de Oliveira

Projeto de Mestrado: Cultura e Inclusão na Educação em Museus: processos de formação em mediação para educadores surdos.

Questionário aplicado em visitas técnicas aos museus investigados

Coordenadores dos programas

Nome:

Formação:

Instituição na qual atua:

Cargo nessa Instituição:

1. Como surge o Programa de Acessibilidade em sua Instituição? Qual o objetivo deste programa?
2. Desde quanto você atua como coordenadora deste Programa?
3. Quais são as ações realizadas nesse programa que tem como foco o atendimento de surdos? Desde quando ela acontece?
4. Como se dá a formação do educador surdo que atua nesse programa?

Anexo 3

Questionário aplicado a educadora surda da Pinacoteca.

Educadora Surda: Sabrina Denise Ribeiro

1. Fale um pouco sobre a sua vida escolar.
2. Você estudou em quais escolas?
3. Você teve intérprete de Libras acompanhando você na escola? Quais dificuldades você teve para estudar?
4. Como se deu o início de sua vida profissional? Porque você quis trabalhar em museu de arte?
5. Você começou a trabalhar na Pinacoteca, em que ano?
6. Qual dificuldade você tem no ambiente de trabalho?
7. Você acha que a sua formação na Pinacoteca é boa ou requer mais atenção para leituras de textos, participação em palestras e cursos?
8. O que você quer ensinar para os visitantes surdos que vistam a Pinacoteca?
9. Você acha que os grupos que você atende tem muita dificuldade de compreensão sobre arte?

Anexo 4

Roteiro de entrevistas aos educadores surdos do MAM e Museu Afro Brasil

1. Fale um pouco sobre a seu trabalho como educador surdo no MAM?
2. Como você prepara as suas visitas. Quais atividades você propõe?
3. Quantas pessoas você atende por grupo?
4. Quanto a sua formação como educador. Como é essa formação?
5. Além das visitas educativas, quais outras atividades você realiza no educativo de sua instituição?

O roteiro de entrevista aplicado aos educadores dos museus Afro Brasil e Museu de Arte Moderna não teve um modelo fechado, foi mais uma conversa informal, onde os educadores falaram sobre a sua formação, campo de atuação e dificuldades encontradas no dia a dia de trabalho.

As perguntas acima citadas serviram como norteadora da conversa.

A autora desta pesquisa por questão ética resolveu não colocar as entrevistas na íntegra, as mesmas aparecem pontualmente ao longo do texto da dissertação de mestrado.

Anexo 5

Questionário aplicado aos professores das Escolas de Educação Bilíngue para EMEB Neusa Bassetto e Centro de Educação para Surdos Rio Branco e que visitaram a Pinacoteca em 2014.

Universidade de São Paulo Programa de Pós Graduação Interunidades em Museologia

Pesquisa de Mestrado da aluna Margarete de Oliveira

Projeto de Mestrado: Cultura e Inclusão na Educação em Museus: processos de formação em mediação para educadores surdos.

1. Caro professor você acha que as atividades propostas nas visitas educativas do programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo auxiliam seus alunos no processo de ampliação de vocabulário em Libras e em Português?
2. Como essas visitas ao museu contribuem para aulas de artes e português em sala de aula?

Anexo 6

**CURSO BÁSICO DE LÍNGUA DE SINAIS
PARA FUNCIONÁRIOS DA PINACOTECA DO ESTADO**

**NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA
PROGRAMA DE CONSCIÊNCIA FUNCIONAL
PROGRAMA EDUCATIVO PÚBLICOS ESPECIAIS**

Olá!

Bem-vindos!

Esta apostila foi elaborada¹ para orientar os funcionários, principalmente aqueles que trabalham mais diretamente com o público do museu, sobre o público Surdo, sua cultura e sua forma de comunicação - a Língua Brasileira de Sinais, mais conhecida como Libras, com a finalidade de atendê-los cada vez melhor.

Por meio deste instrumento, os funcionários participantes terão a oportunidade de conhecer os princípios básicos dessa língua e os sinais mais adequados para a comunicação com o público surdo, visitante do museu e dos espaços expositivos.

Agradecemos sua participação e seu interesse em fazer do museu um espaço cada vez mais acessível a todos e mais acolhedor para cada um.

**Programa de Consciência Funcional
Programa Educativo para Públicos Especiais**

INTRODUÇÃO

CURSO DE LÍNGUA DE SINAIS APLICADO ÀS ARTES

---

¹ Construída em conjunto por Eduardo Ruas e Sabrina Ribeiro com apoio da equipe do Programa Educativo Públicos Especiais e do Programa Consciência Funcional, ambos do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Capacitar os funcionários da Pinacoteca do Estado de São Paulo como agentes orientadores para o público Surdo e deficiente auditivo. Adequar o comportamento face ao público visitante com necessidades comunicativas especiais. Aprender os sinais básicos de cumprimentos, orientação nas instalações do museu e sinais relativos às artes plásticas e visuais, proporcionando a auto-avaliação dos participantes através da interação, filmagens e apresentações.

Período: 4 encontros de 2 horas/aula (total de 10 horas/aula incluindo 2h de atividade extra)

Local: Pinacoteca do Estado de São Paulo, Estação da Luz

Docentes: Eduardo Ruas e Sabrina Denise Ribeiro

Apoio: Sabrina Denise Ribeiro

Programa para o Curso de Língua de Sinais Aplicado às Artes

	Conteúdo	C/H
Encontro 1 Orientações e Introdução	• Surdez: Causas e Efeitos • Breve Retrospectiva Histórica dos Surdos • A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS • Alfabeto Manual e Oficina de Expressão Facial e Corporal	2h/aula
Encontro 2	• Libras em contexto: "Saudação, Apresentação". • Oficina de Expressão Facial e Corporal	2h/aula
Encontro 3	• Libras em contexto: "Quando, Onde?". • Oficina de Expressão Facial e Corporal	2h/aula
Encontro 4	• Revisão de "Cumprimentos e Localização". • Vocabulário específico: artes plásticas e visuais	2h/aula
Atividade Extra*	• Relatório de filmes pertinentes ao tema da surdez. • Sugestões de filmes: a) Documentário francês: Sou Surdo e Não Sabia; b) Episódio CSI: Andy em Dó Menor	2h*
Total		10h/aula*

SURDEZ: CAUSAS E EFEITOS

Extraído e adaptado de <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402> . Acesso em 15/04/2011.

SURDEZ

A surdez é invisível. Costuma-se não perceber a importância da audição em nossas vidas, a não ser quando começa a faltar a nós próprios. A audição é o sentido que mais nos coloca dentro do mundo e a comunicação humana é um bem de valor inestimável.

NOSSO OUVIDO É DIVIDIDO EM 3 PARTES: EXTERNO, MÉDIO E INTERNO.

A diminuição da audição (surdez) produz uma redução na percepção de sons e dificulta a compreensão das palavras. A dificuldade aumenta com o grau de surdez, que pode ser leve, moderada, severa e profunda.

COMO É O TRATAMENTO?

Muitos pacientes têm indicação de aparelhos auditivos (aparelhos de surdez), cuja função é amplificar os sons. Para aqueles pacientes com surdez severa e profunda que não se beneficiam com esses aparelhos está indicado o uso do implante coclear. Os implantes cocleares são sistemas eletrônicos implantados cirurgicamente, que têm a função de transmitir estímulos elétricos ao cérebro através do nervo auditivo. No cérebro esses estímulos elétricos são interpretados como sons.

Com os progressos da ciência e tecnologia o diagnóstico de surdez numa criança pode ser feito desde o nascimento. Se há suspeita, a consulta médica deve ser imediata.

O tratamento na criança surda deve ser iniciado cedo, já nos primeiros meses. Quanto antes for iniciado o trabalho de habilitação na criança surda, pelos profissionais e pelos pais, maior será o aproveitamento na aquisição da linguagem.

A Comunidade Surda não aceita o termo Surdo-Mudo, pois a pessoa surda não apresenta problema nas cordas vocais, apenas não fala, porque não escuta, e faz uso das mãos para se fazer ouvir.

LIBRAS: QUE LÍNGUA É ESSA?

É bem verdade que, até meados do século XX só se dava *status* linguístico às línguas orais, isto é, às línguas que são produzidas com o aparelho fonador-articulatório e compreendidas através da audição. No entanto, após a década de sessenta, William Stokoe², concluiu que as línguas sinalizadas apresentavam os mesmos elementos linguísticos que as línguas orais.

Segundo Gesser³, a língua de sinais tem uma gramática própria, diferente das línguas orais. A língua de sinais não é universal, ou seja, cada país tem sua própria língua de sinais, e às vezes mais de uma, como é o caso do Brasil.

Em seu livro, *O voo da gaivota*, Emmanuelle Laborit, surda francesa, afirma que os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo.

Assim, longe ser apenas gestos soltos no ar, ou mímica, a Língua de Sinais é rica e expressiva, digna de estudos profundos, tal qual uma língua oral. E para seu aprendizado, requer esforço e dedicação, assim como teríamos com qualquer outro idioma que quiséssemos aprender.

A Libras possui parâmetros importantes como: Configuração de Mão, Movimento, Direção, Localização e Expressão Facial e Corporal, necessários para uma comunicação eficiente com a pessoa Surda.

A Língua de Sinais Brasileira foi reconhecida oficialmente em 24 de abril de 2002 sob a Lei Federal **10.436** e regulamentada sob o Decreto **5626**, de 22 de dezembro de 2005.

² Linguista norte-americano, que iniciou estudos sobre as línguas de sinais, mais especificamente a Língua de Sinais Americana - ASL (American Sign Language).

³ Audrei Gesser é mestra em letras/inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutora em linguística aplicada na área de educação bilíngue pela UNICAMP e autora do livro *LIBRAS? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*.

SINAIS BÁSICOS - ALFABETO MANUAL

Configurações de Mão da Libras

IDENTIFICAÇÃO - NÚMEROS

IDENTIFICAÇÃO - NOMES E PRONOMES

EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS

aliviado

alegre

bravo

bobo

triste

preocupado

apaixonado

medroso

envergonhado

CUMPRIMENTOS

CORES

VOCABULARIO BÁSICO

Comunicar / Comunicação

Língua de Sinais

Surdo

Ouvinte / Ouvir

Desculpa / Perdão

Com licença / Por favor

Obedecer

Obrigado (a)

Nada

Gostar / Agradável

Não Gostar

Saber

Não Saber

Explicar

Cuidado

Perigoso

Professor

Metrô

Ônibus

Trem

Carro

Taxi

Árvores (Parque da Luz)

Luz (bairro)

Luz (elétrica)

Rua

Polícia

Ajudar

Ajudar-me

Perguntar

Perguntar-me

Dúvida

Onde?

Quando? (futuro)

Por quê?

Esperar

Sentar

Calma / Sossegado / Tranquilo

Procurar

Perdido / Perder

Achado / Achar / Encontrar

Repetir / Outra Vez

Acompanhado / Junto

Ver / Olhar

Olhe para mim

Aprender

Ensinar

Ensinar-me

Escrever

Ler

Frio

Quente

Começo / Início

Fim / Terminar / Acabar

Entender / Entendeu?

DIAS DA SEMANA

Dia

Segunda-feira

Terça-feira

Quarta-feira

Quinta-feira

Sexta-feira

Sábado

Domingo

Feriado

Folga

Ano

Mês

Semana

Hoje

Ontem

Amanhã

SINAIS ESPECÍFICOS PARA FUNCIONÁRIOS DO MUSEU

Museu

Pintura

Bem Vindo

Exposição

Escultura

Desenho

Fotografia

Entrada

Grátis

Pago / Pagar

Cuidar / Tomar Conta / Segurança / Vigilante / Atendente

Prédio / Edifício

Arquitetura

Antigo / Velho

LUGARES

Sala / Espaço

Vazio

Lotado / Cheio

Café / Cafeteria

Bebedouro

Andar Inferior / Andar Superior

Corredor

Loja

Estacionamento / Garagem

Escada

Elevador

REGRAS DO MUSEU

Não Pode

Tocar

Fotografar

Flash

Pode

Amamentar

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DO MUSEU

Abrir a Porta

Dez

Horas

Manhã

Fechar a Porta

Seis

Horas

Tarde

Exercícios para fixação: Frases mais utilizadas

Observe as imagens e associe o número da frase correspondente

( )

( )

( )

( )

01. Bem vindo ao Museu!
02. Olá, bom dia! A que horas abre o museu?
03. Posso entrar com mochila, bolsa ou alimentos?
04. Onde fica a exposição de esculturas?
05. Para que lado fica o banheiro masculino/feminino?
06. É permitido tirar fotos sem flash.
07. No Museu não é permitido gritar e correr.

Escreva a tradução abaixo das imagens:

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, WALKÍRIA DUARTE. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais. Imprensa Oficial. São Paulo: 2001.

GESSER, AUDREI. Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

I. STROBEL, KARIN LÍLIAN; II. FERNANDES, SUELI. Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

Sites e links Interessantes:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Legislação

<http://www.acessobrasil.org.br/>

<http://www.ines.gov.br/> - Instituto Nacional de Educação de Surdos

<http://www.feneissp.org.br/> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

<http://filmessurdez.blogspot.com/> Filmes sobre Surdez

<http://historiadesurdos.blogspot.com/>

CRÉDITOS

Programa Educativo Públicos Especiais

Amanda Tojal, Margarete Oliveira, Maria Christina da S. Costa, Sabrina Denise Ribeiro.

Programa de Consciência Funcional

Maria Stella da Silva, Gabriela Conceição.

Interprete de Libras: Eduardo Ruas

Desenhos: Daniele Ney Kato e DEIT Libras

Anexo 7

SEN CITY

Roterda
São Paulo

Encerrando a 2ª Semana Sinais na Arte, o MAM e a Skyway Foundation realizam um evento multissensorial para surdos, aberto para o público em geral. Atrações musicais serão levadas para o público surdo por meio de piso vibratório, dançarinos de sinais, aroma-jôqueis, DJs e VJs, simultaneamente em São Paulo e Roterda, com conexão interativa em tempo real.

24 SETEMBRO (SÁB), A PARTIR DAS 17H
MAM - PARQUE DO IBIRAPUERA, PORTÃO 3

Lotação máxima de oitocentas pessoas.
Para confirmar sua presença, envie e-mail para sencity@mam.org.br
SUGERE-SE VIR DE TAXI

REALIZAÇÃO MUSEU DE ARTE MODERNA **mam** DE SÃO PAULO

APÓIO 2011

PATROCÍNIO ING